

**DISPUTAS E TENSÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ALTERNATIVA CRÍTICO-DIALÉTICA**

**DISPUTAS Y TENSIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UNA ALTERNATIVA CRITICO-DIALÉTICA**

**DISPUTES AND TENSIONS IN THE FIELD OF HUMAN RIGHTS EDUCATION: A CRITICAL-DIALECTIC ALTERNATIVE**

DOI: [10.9771/gmed.v16i2.55355](https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.55355)

Luiz Gustavo Tiroli<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo desta investigação é discorrer sobre uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar, baseada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, tendo como premissa os limites e as possibilidades dessa abordagem no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise qualitativa dos dados, de abordagem crítico-dialética, a partir das categorias marxistas contradição, historicidade e totalização. Nas considerações finais, tem-se que o PNEDH contém balizas curriculares que permitem a adoção dessa perspectiva crítico-dialética no contexto escolar nos limites da sociabilidade capitalista, possibilitando, assim, a construção de um processo educativo voltado à formação e emancipação humana.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos. Crítico-dialética. Contra hegemônica. Contradição. Historicidade.

**Resumen:** El objetivo de esta investigación es discutir una perspectiva de la Educación en Derechos Humanos en el ámbito escolar, basada en los presupuestos del materialismo histórico-dialéctico, teniendo como premisa los límites y posibilidades de este enfoque en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH). Se trata de una investigación bibliográfica y documental, con análisis de datos cualitativos, con un enfoque crítico-dialéctico, basado en las categorías marxistas de contradicción, historicidad y totalización. En las consideraciones finales, queda claro que el PNEDH contiene lineamientos curriculares que permiten la adopción de esta perspectiva crítico-dialéctica en el contexto escolar dentro de los límites de la sociabilidad capitalista, posibilitando así la construcción de un proceso educativo orientado a la formación y emancipación humana.

**Palabras clave:** Educación en Derechos Humanos. Crítico-dialéctico. Contra hegemónico. Contradicción. Historicidad.

**Abstract:** The objective of this investigation is to discuss a perspective of Human Rights Education in the school environment, based on the assumptions of historical-dialectical materialism, having as its premise the limits and possibilities of this approach in the National Plan for Education in Human Rights (PNEDH). This is bibliographical and documentary research, with qualitative data analysis, using a critical-dialectic approach, based on the Marxist categories of contradiction, historicity and totalization. In the final considerations, the PNEDH contains curricular guidelines that allow the adoption of this critical-dialectic perspective in the school context within the limits of capitalist sociability, thus enabling the construction of an educational process aimed at human formation and emancipation.

**Keywords:** Human Rights Education. Critical dialectic. Against hegemonic. Contradiction. Historicity.

### **Introdução**

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é uma política curricular institucional prevista em documentos oficiais brasileiros, sobretudo no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), devendo compor tanto o currículo escolar como o voltado à formação de professores. Assim, constitui-se uma política fundamental para o enfrentamento a todas as formas de opressão e consolidação do Estado Democrático de Direito, sobretudo por ter surgido no contexto histórico de resistência à ditadura civil-militar brasileira.

Para além da previsão institucional contida nos documentos oficiais, que é relevante e amplia os espaços de construção de uma cultura de respeito, discussão e promoção dos direitos humanos nos limites da sociabilidade imposta, é fundamental discutir a concepção teórica, política e filosófica de direitos humanos e de processos educativos (ensino, aprendizagem, currículo e formação de professores) que direcionam a Educação em Direitos Humanos no contexto escolar.

Isso posto, o problema de pesquisa que direciona a presente investigação é: quais as principais implicações de uma abordagem crítico-dialética, alicerçada nas premissas do materialismo histórico-dialético, para o processo educativo em direitos humanos no espaço escolar e seus limites e possibilidades a partir do PNEDH? O objetivo geral é discorrer sobre uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar a partir de uma concepção contra hegemônica baseada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, bem como os limites e as possibilidades dessa abordagem no PNEDH.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com tratamento qualitativo dos dados, de abordagem crítico-dialética, a partir das categorias marxistas contradição, historicidade e totalização. A técnica de pesquisa é a revisão bibliográfica e análise documental. O documento foi fichado a partir de trechos que pudessem permitir o desenvolvimento de um trabalho educativo em direitos humanos no contexto escolar da Educação Básica, tendo como premissa a abordagem adotada nesta investigação.

O trabalho visa discorrer sobre a Educação em Direitos Humanos como um espaço de conflito entre diferentes concepções, dentre essas, destaca a abordagem crítico-dialética. Portanto, a tese central é que a consolidação de uma abordagem contra hegemônica de Educação em Direitos Humanos exige uma concepção de direitos humanos, de processo de ensino, de processo de aprendizagem, de currículo e de formação de professores que sejam coerentes entre si, todos esses elementos alicerçados em uma mesma base teórica-metodológica. A proposta é redimensionar os direitos humanos, em seus aspectos filosófico, ontológico, teórico e político, e o processo educativo em direitos humanos, em suas dimensões didática, pedagógica, metodológica e curricular, em uma unidade firmada nos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico-dialético.

Para tanto, o trabalho está organizado em três seções. A primeira versa sobre a relação entre direitos humanos e marxismo, problematizando aproximações na consecução de abordar o campo dos direitos humanos a partir das premissas do método marxiano. A segunda seção trata sobre as perspectivas teóricas, metodológicas e pedagógicas que possam subsidiar um trabalho educativo baseado nas

premissas do materialismo histórico-dialético, dentre essas, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade. Por fim, a terceira seção visa, por meio da análise documental, abordar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos brasileiro, no intuito de identificar nesse documento curricular, limitações e possibilidades para um trabalho educativo em direitos humanos a partir de uma abordagem crítico-dialética.

### ***Direitos humanos e marxismo: por uma abordagem crítico-dialética***

Os direitos humanos são um campo de conflitos de visões de mundo e de perspectivas teóricas, ideológicas e políticas. São muitas as concepções que se entrecruzam no debate político, jurídico, econômico, filosófico, social e cultural, haja vista que os direitos humanos “[...] não são uma coisa só” (Marks, 2020, p. 16) e não existe apenas um discurso vigente sobre direitos humanos, é possível abordar sobre essa temática a partir de diferentes lugares sociais e com objetivos distintos (Vázquez Valencia, 2015).

Embora se apresentem sobre o manto da neutralidade em uma abordagem hegemônica, existem concepções reacionárias, liberais, socialistas, pós-modernas, contemporâneas, decoloniais, crítico-dialéticas (Ruiz, 2015) e, dada a complexidade e multidimensionalidade dos direitos humanos, a temática é alvo de críticas que vão desde as alicerçadas no senso comum até as mais sofisticadas academicamente, oriundas daqueles que os combatem veementemente até aqueles que creem ser eles a grande panaceia da humanidade. Por isso, Mouffe (2015) assevera que não se pode conceber os direitos humanos como um campo neutro, fundado e guiado pela técnica legalista com fundamento na moralidade e na racionalidade universal. Ao contrário, trata-se de um terreno moldado por relações de poder em que impera a disputa pela hegemonia (direção).

Dessa forma, embora Bobbio (2004, p. 25) sustentasse que “não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los [...]”, a concepção que se tem a respeito dos direitos humanos, seus fundamentos teórico, filosófico, político e ontológico é tão ou mais relevante do que a própria efetivação, tendo em vista que esses representam a cosmovisão e o projeto político, econômico, social e cultural que se busca consolidar por meio, inclusive, dos direitos humanos, tanto que a indiferença de Bobbio é considerada perniciosa por Escrivão Filho e Sousa Junior (2016). Assim, ressalta-se a importância de se analisar as diversas abordagens de direitos humanos vigentes e promover o debate em torno dessas abordagens, desvelando as contradições que cada projeto representa.

Nesse sentido, dentre as abordagens críticas, merece consideração a elaborada pelo próprio Marx, quando ele defende que os direitos humanos seriam utilizados apenas como uma reivindicação para proteger a propriedade privada como um direito inato e inquestionável. Apesar de assertiva em sua crítica, Marx estava limitado a própria realidade material determinada historicamente, haja vista que não

poderia prever a expansão dos contornos atribuídos aos direitos humanos após o contexto histórico em que estava situado (Hernández, 1989; Atienza, 2008; Mondaini, 2013).

Quando o jovem Marx (2010, p. 48) se refere aos direitos humanos como “[...] direitos do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade”, o faz em um determinado contexto sócio-histórico-cultural e o faz de maneira assertiva, pois denuncia que a defesa da burguesia pela consolidação e efetivação dos direitos humanos como algo abstrato e absoluto, na realidade, apenas era a defesa de seus próprios interesses como classe, já que o sujeito abstrato das declarações de direitos era o sujeito proprietário.

Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 161) defende que “os direitos humanos de ‘liberdade’, ‘fraternidade’ e ‘igualdade’ são, portanto, problemáticos, de acordo com Marx, não por si próprios, mas em função do contexto em que se originam, enquanto postulados ideais abstratos e irrealizáveis, contrapostos à realidade desconcertante da sociedade de indivíduos”. Portanto, a crítica de Marx precisa ser apreendida a partir da historicidade, compreendendo que é direcionada ao berço de onde se originaram os direitos humanos e para onde se destinam: o liberalismo-burguês-individualista.

A emancipação política alcançada pelo liberalismo contra o antigo regime não pode ser desconsiderada, inclusive, Marx (2009, p. 52) reconhece o progresso promovido pelas revoluções burguesas. Porém, como assevera Wolkmer (2004, p. 26) “[...] proclamar os direitos humanos – como emancipação política – realiza apenas uma etapa da dinâmica histórica”, é necessário ir além e revelar as limitações e contradições desse processo, pois o ímpeto revolucionário da burguesia não conduziu à emancipação humana, antes, cessou assim que foram atendidos os seus interesses como classe.

Sendo assim, a crítica marxiana aos direitos humanos é relevante e pertinente, inclusive é responsável por inaugurar uma crítica radical a tais direitos, rompendo com o idealismo hegemônico e trazendo o debate para a materialidade concreta, denunciando a contradição do postulado dos referidos direitos e sua efetividade nos limites da sociabilidade capitalista.

Em uma abordagem crítico-dialética dos direitos humanos, portanto, não se procura verificar a compatibilidade entre os referidos direitos e a teoria marxiana, mas busca-se, nos pressupostos teóricos-metodológicos do materialismo histórico-dialético, uma apreensão dos direitos humanos em uma perspectiva radical e contra hegemônica. A partir dessa abordagem, não se pode desconsiderar a materialidade em movimento, é preciso conceber os direitos humanos à luz da historicidade, totalização e contradição, a partir do método marxiano, que se revela sempre atual.

Totalidade é uma categoria central para o marxismo, pois a complexidade da realidade não admite explicações compartimentadas e desconectadas entre si, ao contrário, “[...] uma compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si” (Cury, 1989, p. 36). Não significa simplesmente a soma das partes e nem o domínio sobre todo o conhecimento, mas a compreensão de que a apreensão sobre um determinado objeto e fenômeno não pode ocorrer isoladamente, mas somente em sua relação com os outros, ou seja, significa a apreensão da “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjuntos de

fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 2002, p. 44). Para Horkheimer (1975, p. 162), “o sentido correto de juízos isolados sobre coisas humanas só é obtido na sua relação com o todo.”.

A apreensão dos direitos humanos a partir da categoria dialética totalização implica, por exemplo, desvelar que o fracionamento, categorização ou seccionamento dos direitos humanos em dimensões, gerações ou grupos é um pretexto para, ainda que sob o manto da organização didática, garantir a efetivação de uns em detrimento de outros. Dessa forma, totalizar é superar a lógica metafísica que permeia o campo dos direitos humanos e promover uma perspectiva dialética e relacional entre os determinantes políticos, econômicos, sociais, culturais e jurídicos que se entrecruzam nesse campo (Costa; Ferreira, 2019). Na totalização, direitos humanos são todos aqueles que já existem e aqueles que virão a existir a partir da luta e do trabalho humano contra toda forma de opressão na consecução de espaços de resistência no contexto capitalista e de germinação de uma nova sociabilidade.

Contradição é outra categoria fundamental para o marxismo. Conforme Cheptulin (2004, p. 287), os contrários estão em um estado permanente de luta, porém “[...] eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõem-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários.”. Esse estado de luta engendra a superação da realidade contraditória, promovendo o advento do sempre novo. Negar e buscar extirpar a contradição presente na análise do objeto é uma atitude conservadora própria daqueles que servem aos interesses das classes dominantes, pois significa retirar da realidade apreendida seu caráter de inacabamento e de vir-a-ser (Cury, 1989).

No campo dos direitos humanos, a contradição é essencial para compreender que os referidos direitos servem, ao mesmo tempo, como ferramenta de emancipação da classe dominada e opressão da classe dominante. Embora possam servir como discurso legitimador de violências, os direitos humanos também podem atender aos interesses mais imediatos da classe trabalhadora, ao mesmo tempo que servem a reprodução da sociabilidade capitalista, também possibilitam o alargamento dos espaços de realização dos indivíduos e dos povos (Tonet, 2002, p. 72). Por isso, a análise que considera um ou outro ponto, ignorando a contradição como fonte de apreensão dos mencionados direitos, resta parcial e infrutífera.

Nesse sentido, corrobora Máscaro (2022, p. 131) ao sustentar que os direitos humanos se manifestam necessariamente de forma contraditória. Isso porque, o núcleo primordial dos direitos humanos (liberdade, propriedade e segurança), aos quais o jovem Marx dirigiu a sua crítica assertiva, expandiu-se profundamente ao ponto de englobar direitos coletivos, sociais e culturais que, ao serem efetivados na realidade concreta, demonstram ser profundamente antagônicos entre si. Por essa razão, considerando a contradição inerente ao tema e a possibilidade de disputa pela hegemonia no campo dos

direitos humanos, Atienza (2008, p. 126) assevera que “as armas que a burguesia havia criado para garantir a sua dominação, os direitos humanos, podem voltar-se contra ela mesma [...]”.<sup>1</sup>

Historicidade é uma terceira categoria essencial para o marxismo. Para Marx (2011), os homens são responsáveis por construir sua própria história, o que revela certo protagonismo do ser humano, porém, adverte que não o fazem livremente, mas sim mediante determinadas circunstâncias que são herdadas historicamente. Essa categoria permite inferir que os direitos humanos não são benéncias concedidas pelas classes dominantes, mas são fruto da luta e do trabalho humano, são engendradas historicamente, superando, assim, concepções universalistas, moralistas, abstratas e idealistas dos direitos humanos, concepções essas que estão presente na maioria das declarações de direitos. Tendo em vista a historicidade, Flores (2021, p. 32) ressalta que os direitos humanos são “[...] resultado histórico do conjunto de processos antagônicos ao capital que abrem ou consolidam espaços de luta pela dignidade humana.”.

Ainda sobre a categoria historicidade, vale destacar que, em carta a Joseph Bloch, Engels (1978) explica a relação entre base e superestrutura, ressaltando que a produção e a reprodução da vida real (fator econômico) é o elemento determinante final da história. Porém, expõe que o fator econômico não é o único determinante, pois formas jurídicas e políticas, por exemplo, também exercem influência no curso da história. Assim, não se pode incorrer em um materialismo mecanicista, em que os direitos humanos (superestrutura) são causa direta do modo de produção capitalista (base) e, portanto, servem restritamente aos interesses da classe dominante. Essa visão, segundo Santos (2014), é economicista e determinista, portanto, limitada. Porém, de outro lado, também é problemática a crença de que o direito é a solução dos conflitos sociais, trata-se de uma visão politicista e uma idealização que incorre na autonomização da política e do direito de suas determinações históricas, econômicas, sociais e culturais.

Mészáros (2008, p. 158), a respeito da relação entre base e superestrutura e sobre o papel do sistema jurídico, ressalta que o estabelecimento de uma relação de causa e efeito direta é reducionismo grosseiro, segundo o filósofo, considerar que “[...] o funcionamento do sistema jurídico é determinado direta e mecanicamente pelas estruturas econômicas da sociedade, representa uma interpretação liberal da rejeição radical de Marx à concepção jurídica liberal.”.

Portanto, a crítica acertada de Marx se assenta na contradição entre direitos humanos e sociabilidade capitalista. Para Engels (1978, p. 2), assim como asseverou Marx em ‘O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte’, “nós mesmos é que fazemos a história, mas o fazemos sob condições e suposições definidas.”. Desse modo, a partir da historicidade, contradição e totalização, é possível, nos limites da sociabilidade imposta, redimensionar os direitos humanos em uma perspectiva radical, tornando-o espaço de resistência e enfrentamento, que não corresponde aos interesses imediatos da burguesia liberal que o fundou, mas que tem na práxis revolucionária seu fundamento.

---

<sup>1</sup> (Tradução livre). No original: “*Las armas que la burguesía había forjado para asegurar su dominación, los derechos humanos, pueden volverse contra ella misma [...]*”.

Isso porque, conforme Mészáros (2008, p. 168) “[...] enquanto estivermos onde estamos, e enquanto ‘o livre desenvolvimento das individualidades’ estiver tão distante de nós como está, a realização dos direitos humanos é e permanece uma questão de alta relevância para todos os socialistas.”. Isso porque a própria temática dos direitos humanos se tornou incontornável no debate científico e na luta política e social contemporânea, de modo que não se pode assumir uma esperança repousante no devir, pois “[...] todas as lutas são oportunamente nossas lutas e todos os estudos políticos devem atrair nossa atenção” (Escobar, 2008, p. 58).

Todavia, é preciso resgatar a radicalidade dos direitos humanos, pois a sua efetivação, por si só, não será capaz de promover a emancipação humana, quiçá engendrará a emancipação política, que é fundamental para a realização da dignidade humana, sobretudo de novos atores sociais, mas insuficiente no contexto da sociabilidade capitalista. Como adverte Atienza (2008, p. 184), “sob o sistema capitalista não é possível vislumbrar o fim da exploração do trabalhador, mas somente é possível estabelecer certos limites a essa exploração [...]”<sup>2</sup>. No mesmo sentido, Máscaro (2022, p. 146) sustenta que “as explorações e opressões, os antagonismos e os conflitos havidos desde os primórdios da sociabilidade capitalista não são chagas que se possam vir a ser curadas pelos direitos humanos.”.

Portanto, em uma abordagem crítico-dialética, calcada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, é preciso compreender que os direitos humanos são apenas a aparência daquilo que está submerso. Isso porque o debate superficial, idealista e abstrato pode circunscrever-se aos limites do campo dos direitos humanos, debatendo-os como algo fechado em si mesmos e desconsiderando as determinações que se entrecruzam nessa temática.

A luta pela efetivação dos direitos humanos deve ser uma luta anticapitalista, pois é o modo de produção e reprodução vigente que perpetua a miséria humana e ele deve ser superado, deve-se, assim, negar o capitalismo, e não os direitos humanos, que embora atendam a perpetuação desse sistema de um lado, também promovem a ampliação dos espaços de resistências de outro. A luta pelos direitos humanos há de ser, necessariamente, uma luta anticapitalista, ou melhor, pela superação do capitalismo.

### ***Uma abordagem crítico-dialética no campo da Educação em Direitos Humanos***

A discussão a respeito do entendimento que se tem a cerca dos direitos humanos é imprescindível para o processo educativo em direitos humanos, pois tanto a concepção de direitos humanos, como também as perspectivas teóricas, metodológicas, didáticas, pedagógicas e curriculares que direcionam a Educação em Direitos Humanos (EDH) estão em disputa e se revelam como um espaço de embate de visões de mundo.

---

<sup>2</sup> (Tradução livre). No original: “bajo el sistema capitalista no se podía pensar en acabar con la explotación del trabajador, sino que sólo era posible poner límites a dicha explotación”.

No Brasil, a perspectiva curricular institucional da Educação em Direitos Humanos emerge no contexto histórico de luta contra a ditadura civil-militar, se fortalece no processo de redemocratização do país e se consolida a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Miranda, 2006). Em consonância à comunidade internacional, o país estabelece políticas curriculares voltadas à EDH, tanto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2008), quanto às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), são exemplos dessas políticas.

Essa necessidade de educar em direitos humanos emerge da constatação de que não basta a previsão normativa e os aparelhos jurídico-institucionais repressores e reparadores de direitos humanos. É preciso superar essa dimensão e garantir que esses direitos humanos, bem como os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais relacionados ao reconhecimento, luta e redimensionamento desses direitos sejam internalizados na mentalidade individual e social de forma abrangente, sistemática e progressiva, pois, do contrário, não se consolidará uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais (Candau, 2012).

Como defendido acima, uma concepção radical de direitos humanos, de abordagem crítico-dialética, exige fundamentos educacionais condizentes a essa perspectiva. Nesse sentido, tem-se a possibilidade de realizar aproximações com a Teoria Histórico-Cultural (teoria da aprendizagem) e Teoria da Atividade (teoria do ensino), haja vista que ambas são baseadas nas premissas do materialismo histórico-dialético, sendo a segunda um desdobramento da primeira.

Conforme ensina Prestes (2012), a Teoria Histórico-Cultural é resultado do esforço de Lev Semionovitch Vigotski em desenvolver uma psicologia de base materialista, trabalho desempenhado em parceria com Alexei Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria, que com ele compuseram a troika soviética. Partindo do pressuposto de que é “o modo de produção da vida material quem condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual”, e de que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina a sua consciência” (Marx, 1987, p. 30), essa teoria aborda sobre o processo de formação da consciência humana, investigando a relação existente entre o ser humano e a natureza.

Nesse ponto, sustentam que o ser humano, que é parte constitutiva da natureza, reconhecendo-se como tal, interfere nela para satisfazer as suas necessidades por meio da atividade. Logo, o homem é concebido como um ser que transforma a natureza para atender às suas necessidades, mas não só isso, pois, dialeticamente, ao transformar a natureza por meio do trabalho, transforma a si mesmo. Para Mello (2007, p. 86), a Teoria Histórico-Cultural, diferente de outras abordagens que concebem a humanização como um fator metafísico ou produto da herança genética, concebe a humanização como o resultado de um longo e intencional processo de apropriação das objetivações que historicamente são elaboradas pelos seres humanos e referendadas pela prática social. O sujeito não nasce humano, mas torna-se a medida em que se apropria dessas objetivações elaboradas pela atividade humana intencional.



Devido a morte precoce de seu mestre, Leontiev (2012) continuou os processos investigativos e desenvolveu a Teoria da Atividade, termo que decorre da categoria marxista trabalho e que já aparecia em alguns escritos de Vigostki. Em suas sistematizações, Leontiev (2012) ensina que a atividade ocorre quando um sujeito mobiliza uma determinada ação ou conjunto de ações a fim de suprir uma necessidade, que pode ser biológica ou social, em direção a um objeto, que pode ser material ou ideal, capaz de satisfazer essa necessidade. O motivo é o agente impulsionador dessa ação, que não tem, necessariamente, vinculação direta com o objeto, mas corrobora para o seu alcance, e quando essas ações estão internalizadas no sujeito, dá-se o nome de operações. Esse conjunto de relações é denominado de atividade.

O ponto central é que o ser humano, ao satisfazer suas necessidades, não encerra o processo dinâmico, pois, como visto, ao agir no meio, transforma o mundo e a si próprio, fazendo surgir novas necessidades que o colocam em constante atividade. Aplicada no contexto escolar da Educação em Direitos Humanos, faz-se necessário ressaltar que ninguém sente necessidade daquilo que não conhece, portanto, o professor, como colaborador do processo de ensino e aprendizagem, um dos polos da relação dialética aluno-professor, precisa intervir para promover situações de aprendizagem que possibilitem que o aluno possa se apropriar das objetivações que historicamente foram produzidas pela humanidade e referendadas pela prática social, criando a necessidade nos alunos a respeito das problemáticas relativas aos direitos humanos, haja vista que essa necessidade de segunda dimensão não irá surgir espontaneamente.

Neste ponto, o trabalho docente torna-se fundamental, haja vista que esse processo de apropriação não ocorre de maneira espontânea, por indução entre o objeto e o sujeito, mas esse processo se realiza a partir da intervenção de outro ser humano. Conforme sustenta Martins (2014, p. 108-109), “o ato educativo pressupõe o homem diante de outro homem, fundando-se numa relação mediada pelas apropriações e objetivações que os constituem, de sorte que não existe ação educativa que não seja permeada pela subjetividade dos envolvidos.”

Ademais, “os motivos para a aprendizagem são uma necessidade complexa e devem ser vistos como produtos e não como pressupostos da escolarização” (Mesquita, 2012, p. 169). É imprescindível destacar que o motivo, aquele responsável por impulsionar a atividade no contexto escolar, não é um pressuposto que precisa estar presente, antes é um produto, pois toda atividade é movida por motivos, ainda que esteja objetiva e subjetivamente oculto.

O trabalho docente pode auxiliar na criação de condições concretas e estratégias de mediação, ampliando os horizontes das crianças para que esse motivo se revele como eficaz, tais como se apropriar dos conhecimentos relativos aos direitos humanos como uma maneira de humanizar-se e de lutar pela criação, consolidação e efetivação dos direitos humanos e não meramente compreensível, tais como estímulos artificiais que empobrecem o trabalho educativo em uma perspectiva de humanização do sujeito, como por exemplo decorar trechos das leis ou declarações para ser aprovado em um exame ou

até mesmo conhecer seus direitos e deveres para conviver em sociedade, o trabalho educativo em direitos humanos na perspectiva crítico-dialética vai além.

É preciso lembrar que, para Marx (1977, p. 118-119), a teoria materialista que sustenta que homens são produto da educação e de circunstâncias históricas e que homens modificados são produto de educação e circunstâncias modificadas, “[...] esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado [...]”. Em razão disso, o professor, como intelectual orgânico, precisa de um processo formativo teórico, científico e cultural capaz de promover a modificação da educação e das circunstâncias na consecução de novos seres humanos para uma nova sociabilidade.

Tem-se, portanto, a necessidade de que o processo educativo em direitos humanos seja alicerçado em uma práxis transformadora. Desse modo, em uma abordagem crítico-dialética, a Educação em Direitos Humanos, tanto no aspecto da formação docente, quanto na educação escolar, não pode limitar-se a capacitar o indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, uma dimensão utilitária e instrumental do processo educativo, de conformidade com a sociabilidade capitalista.

Para além desses horizontes que se impõe na atualidade, almeja-se uma Educação em Direitos Humanos capaz de garantir a apropriação e a transformação, que não aceita a realidade posta como acabada e fechada, que não se limita a assimilação acrítica dos conteúdos relativos aos direitos humanos. Um processo educativo intencional promovido pelo docente como intelectual orgânico (Giroux, 1997), que cria a necessidade nos alunos e possibilita a busca pelo conhecimento como um elemento de satisfação dessa necessidade. Uma práxis revolucionária calcada na intencionalidade formativa, que permita que os alunos possam se reconhecer como sujeitos históricos capazes de intervir e participar ativamente na luta pela consolidação dos direitos humanos, sobretudo daqueles que historicamente foram marginalizados do debate e da proteção.

Com essa finalidade, faz-se necessária a construção de uma cultura de direitos humanos, que possa proporcionar aos sujeitos envolvidos uma reflexão acerca da realidade e suas condições materiais, tendo como base o contexto social, político, econômico e cultural. A criação dessa cultura demanda a socialização dos conhecimentos a partir de uma abordagem crítica, transformando as ações dos indivíduos e promovendo organização intelectual e moral (Gramsci, 1999). Para tanto, a principal tarefa da Educação em Direitos Humanos é contribuir para a consolidação de uma cultura que ultrapasse os contornos atribuídos pelo padrão hegemônico, um processo formativo cultural que vislumbre nos direitos humanos um horizonte de resistência nos limites da sociabilidade imposta.

### ***Limitações e possibilidades do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil***

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos reconhece que “em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.” (Brasil, 2018,

p. 8). Porém, é preciso apreender o processo histórico, de modo a perceber que os tempos conturbados não são esporádicos ou momentâneos, mas são exasperações oriundas das crises do capital, que encontra na fascitização da sociedade um modo de garantir sua manutenção (Máscaro, 2022, p. 14).

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos deve ser capaz de garantir a unidade da diversidade e possibilitar que o educando perceba as origens sociais, políticas, econômicas e culturais das opressões que sofre. Por isso, não se pode restringir o processo educativo a uma formação focada na defesa e valorização acrítica desses direitos, sem, de fato, alcançar a raiz do problema. Isso porque estudar as declarações de direitos humanos, sem, contudo, investigar e combater a origem das explorações que ensejam o surgimento desses direitos e a violação desses na sociabilidade capitalista seria, como diz Marks (2020), cultivar uma falsa árvore da liberdade.

Ademais, Mészáros (2008, p. 162) sustenta que “[...] nada se resolve apenas pela proclamação de direitos, nem mesmo pela mais solene proclamação dos direitos do homem. A esfera legal se torna eficaz na medida em que se introduz profundamente no corpo da ‘sociedade civil’”. Nessa direção, o plano afirma ainda que há um “[...] claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação de direitos humanos” (Brasil, 2018, p. 7). Portanto, não basta proclamar direitos e sustentá-los nas dimensões jurídica e institucional, a sociedade civil precisa incorporar, apropriar, promover, defender e ampliar os horizontes e contornos teóricos, políticos, econômicos, sociais e culturais desses direitos, e nisto consiste o trabalho educativo em direitos humanos.

Noutro trecho, o plano reconhece, ainda, que “[...] a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (Brasil, 2018, p. 12). Nesse ponto, especificamente no tópico ‘concepção e princípios’ da seção sobre ‘Educação Básica’, o PNEDH preceitua que a universalização da educação básica “[...] é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e para a democratização da sociedade.” (Brasil, 2018, p. 18). Essa concepção de educação, inclusive, se aproxima dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade, por conceber o processo educativo como um processo de humanização do indivíduo que ocorre a partir da apropriação do acervo teórico, científico e cultural da humanidade (Martins, 2014; Duarte, 2004).

Em relação a cultura de direitos humanos, no PNEDH, pode-se verificar essa finalidade em dois momentos. Primeiro, o documento estipula que se deve “orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos” (Brasil, 2018, p. 13) e, em outro momento, o texto prevê que “a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais” (Brasil, 2018, p. 19). O preceito de promover uma cultura de direitos humanos está em sintonia com os ditames das teorias educativas abordadas acima, pois a formação do sujeito não deve ser meramente instrumental, pragmática e superficial, mas profundamente teórica, científica e cultural, um processo educativo que visa, intencionalmente, construir e disseminar uma cultura de valorização, respeito, promoção e criação de direitos humanos.

No que se refere ao currículo, o PNEDH prevê que se deve: “fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos [...]”, inclusive, “[...] assegurando formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas” (Brasil, 2018, p. 21).

Nesse ponto, tem-se um indicativo de que a EDH deve buscar uma formação omnilateral, que vislumbre na luta pelo livre desenvolvimento das individualidades e dos povos - tais como as travadas pelos povos indígenas, mulheres, negros e negras, comunidade LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, imigrantes e apátridas e outras - uma unidade na diversidade, tendo como horizonte a superação das condições materiais que ensejam essas opressões. O’Connell (2018) sustenta que os movimentos sociais devem conceber os direitos humanos como instrumentos no enfrentamento a essas opressões.

Vázquez Valencia (2015, p. 64) ressalva os limites do discurso dos direitos humanos no interior da sociabilidade capitalista, mas reconhece que “[...] os direitos humanos podem ser apropriados e redimensionados pelos grupos subalternos para serem usados como um discurso crítico a esta nova ordem político-econômica neoliberal.”<sup>3</sup> Escobar (2008), por sua vez, considera que essas são lutas que engajam, espaços concretos de enfrentamento, em que se pode fazer valer uma ética revolucionária que ultrapasse os contornos mais imediatos da luta política.

Em outro trecho, o PNEDH, ao estabelecer ações programáticas para a Educação Básica, estipula que é necessário “tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana.” (Brasil, 2018, p. 20). Essa dimensão é importante, não se pode negar que, em uma realidade mais imediata, conhecer os seus direitos humanos e as maneiras de garantir a sua aplicação na prática cotidiana é fundamental, sobretudo para os grupos vulnerabilizados. Contudo, essa dimensão restrita precisa ser superada na consecução de uma formação crítica e omnilateral, que permita reconhecer a necessidade dos direitos humanos, as razões para suas violações, a fragilidade de sua efetivação na sociabilidade capitalista e os limites e possibilidades teóricas, conceituais e práticas na consecução da emancipação humana.

Desse modo, faz-se necessário compreender o significado de superação na perspectiva dialética. Superação é não é rejeição, destruição ou regressão a estágio anterior (aliás, essa concepção é reacionária), superação significa incorporar e ir além, tal como Marx o fez em relação a dialética hegeliana, tal como o socialismo faz em relação ao capitalismo, assim deve acontecer com os direitos humanos em uma perspectiva crítico-dialética: incorporar os direitos humanos de matriz liberal, revelar suas contradições e limites, indo além e, por meio de um salto qualitativo, buscar redimensionar esses direitos,

---

<sup>3</sup> (Tradução livre). No original: “*los derechos humanos pueden ser apropiados y reconfigurados por los grupos subalternos para ser usados como un discurso crítico a este nuevo orden político-económico neoliberal*”.

até mesmo o seu núcleo fundante (liberdade, propriedade e segurança), engendrando, inclusive, novos direitos no enfrentamento de novas contradições que sempre vão emergir no movimento histórico das sociedades humanas.

Em outro ponto, o plano estipula que a Educação em Direitos Humanos deve compor o processo formativo dos professores e profissionais da educação, tanto na formação inicial, quanto na continuada, nos diversos níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2018, p. 16). Inclusive, estabelece essa política formativa como uma ação programática para a Educação Básica, que consiste em promover a inclusão do processo educativo em direitos humanos na “[...] formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, nas redes de ensino e nas unidades de interação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores(as) e leigos (as)” (Brasil, 2018, p. 20).

A formação docente deve incluir elementos curriculares que visem formar para a Educação em Direitos Humanos. Porém, é preciso questionar as balizas desse processo formativo, haja vista que, na atual conjuntura, a formação de professores tem assumido um caráter meramente instrumental e utilitário. Com foco em atender à demanda do mercado, as legislações têm priorizado competências e habilidades em detrimento de uma sólida formação teórica que possa ressignificar o ser e fazer docente.

A BNC-Formação e BNC-Formação continuada, por exemplo, que são diretrizes curriculares para a formação de professores para a Educação Básica, se resumem a uma lista de competências retiradas da BNCC, cujo intuito é tornar o sujeito apto a desempenhar as atividades práticas do magistério sob uma perspectiva do saber-fazer docente (ANPED, 2019; Silva, 2019; Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Assim, a formação de professores torna-se uma agenda a ser seguida e cumprida para formatar o docente com foco em resultados, desconsiderando a complexidade dos processos formativos nas multiplicidades de determinantes e aspectos que atravessam a formação docente.

Essas reformas curriculares (BNCC, BNF-Formação e BNC-Formação Continuada) são parte integrante de um projeto mais amplo de destruição da educação republicana brasileira. Um projeto de aviltamento do papel da educação, reduzindo-a um procedimento operacional que visa formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, da forma mais econômica, rápida e superficial possível. Além de terem sido impostas à revelia dos movimentos educacionais, as reformas simplificaram e empobreceram o trabalho docente, tanto que, por exemplo, termos como “competências” e “habilidades” aparecem 108 vezes nos documentos, em detrimento de termos como “teórico” e “práxis” que não são mencionados nesses novos documentos em comparação com a antiga normativa (Resolução CNE/CP n. 02/2015) (Tirolí; Jesus, 2022).

Na perspectiva crítico-dialética, em sentido contrário às reformas curriculares atuais, deve-se valorizar o conhecimento científico, teórico e cultural, uma formação sólida que possa subsidiar uma práxis transformadora da realidade a partir da apropriação das objetivações que historicamente foram elaboradas pela humanidade (Martins, 2014), uma formação para a Educação em Direitos Humanos

capaz de romper com o imediatismo mecanicista e que contemple o trabalho docente como uma atividade intelectual (Giroux, 1997).

Portanto, conforme assevera Mészáros (2007, p. 201), para superar a visão educacional concebida a partir da lógica do capital deve-se utilizar todas as ferramentas disponíveis atualmente e as novas que surgirão para este mesmo fim, haja vista que a mudança significativa só ocorrerá quando perseguir-se “[...] de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital.” Assim, a formação de professores é também um terreno de disputa pela hegemonia, e não se pode deixar de travar essa batalha, sobretudo por ser estratégica para a consolidação das políticas públicas educacionais.

Outra ação programática para a Educação Básica consiste em “desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos.” (Brasil, 2018, p. 20). Isso significa que uma pedagogia silenciadora, em que o professor fala para os alunos e não com os alunos, não pode contribuir para uma Educação em Direitos Humanos em uma abordagem crítico-dialética. Para Galuch e Sforzi (2009, p. 121-122), é necessário, à luz da Teoria Histórico-Cultural, “[...] superar um modelo tradicional de ensino, buscando um novo modelo, mais democrático e agradável.” Um modelo de EDH que valorize a interação, a apropriação e a formação humana a partir da participação e da interação social.

O plano ainda propõe, como ação programática para a Educação Básica, “[...] a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia, em educação em direitos humanos.” (Brasil, 2018, p. 22). Aqui, para além de material didático, o foco central deve ser promover experiências com os objetos materiais e imateriais da cultura, tais como o trabalho com a leitura literária, grupos de leitura, visitas a espaços de história e cultura, promoção de feiras de exposições e outros elementos que visem permitir que o aluno se aproprie do repertório teórico, científico e cultural relativo aos direitos humanos e que, a partir dessa apropriação, possa também engendrar outras objetivações histórico-culturais por meio da atividade intencional (Martins, 2014; Duarte, 2004).

Por fim, o plano estipula a necessidade de “promover pesquisas, em âmbito nacional, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselhos estaduais, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) [...]”, de modo a abordar a respeito das “[...] experiências de educação em direitos humanos na educação básica.” (Brasil, 2018, p. 21).

Esse processo investigativo deve ser constante e continuado, a fim de possibilitar que as ações e estratégias possam ser aprimoradas e redimensionadas. Embora não mencione diretamente, o trabalho de pesquisa das universidades brasileiras deve ser aproximado com o das secretarias de educação, haja vista que essa relação pode contribuir para um processo de aprofundamento do trabalho educativo, de modo que não se limite a uma revisão de boas práticas que, isoladas da discussão profundamente teórica,

pode incorrer em processo reflexivo fechado em si mesmo. Isso porque a teoria não consegue mudar o mundo, mas contribui para a sua transformação (Vázquez, 2011).

Sendo assim, como observado, nos limites das circunstâncias as quais os educadores brasileiros se defrontam em seu trabalho docente, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pode ser incorporado nessa prática e pode servir como baliza curricular para propiciar um trabalho de educação em direitos humanos a partir de uma abordagem contra hegemônica, que possa ir além do imediato e contingencial.

Isso porque, como política curricular, o referido plano oferece subsídios para que se promova uma educação pautada pela formação omnilateral do sujeito, suplantando uma perspectiva utilitária de Educação em Direitos Humanos e permitindo que o educando tenha condições de perceber a realidade em que está inserido, bem como as limitações e possibilidades de enfrentamento das opressões do momento atual com vistas no devir, no horizonte transformador da realidade.

O próprio plano estipula que os processos educativos escolares relativos aos direitos humanos devem ser pautados por uma abordagem crítica desses direitos (Brasil, 2018, p. 34). Aliás, as expressões ‘formação crítica’ ou ‘perspectiva crítica’ é reiterada ao longo do documento, ensejando, portanto, uma possibilidade de se trabalhar os conteúdos de direitos humanos tendo como premissa pressupostos teórico-metodológicos que visem superar as concepções e diretrizes restritivas e limitantes de direitos humanos.

Por fim, a respeito do processo de construção de uma abordagem contra hegemônica, Gramsci (2002) afirma que o Estado tende a criar e manter um certo tipo de cidadão e a fazer desaparecer outros costumes e atitudes, de modo que, nesse processo de formulação, o direito desempenha um papel crucial, juntamente com a escola e as outras instituições. O direito é, assim, um instrumento de promoção da hegemonia (direção) daqueles que controlam o aparelho estatal, mantendo uma determinada cosmovisão e determinadas relações sociais e fazendo desaparecer outras, de acordo com os interesses da classe dominante.

Por exemplo, no Brasil, vivencia-se um processo de empresariamento da educação, em que o Estado se torna um agente de promoção de uma educação esvaziada de sentido para a classe trabalhadora, como pode ser verificado por meio da participação incisiva de fundações e instituições do mercado na definição de políticas públicas curriculares, como a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna e o Todos pela Educação que lançaram, em 2013, o movimento pela Base Nacional Comum (Motta; Andrade, 2020) que, como visto, é um documento curricular imperativo que visa promover uma educação pragmática e instrumental com foco na formação de mão-de-obra barata para atender aos interesses do mercado.

Essa disputa pela hegemonia (direção) deve ser travada, sobretudo no ambiente universitário, um dos poucos espaços de resistência contra hegemônica ao pensamento dominante na sociedade e, justamente por isso, a necessidade de aproximação entre as secretarias de educação e as universidades, mas também deve ser travado nas ruas, nos movimentos sociais, nos espaços de convívio coletivo,

sindicatos e associações, nos partidos políticos, nas redes sociais e em todo e qualquer lugar destinado a educação não-formal, cujo objetivo seja realizar o enfrentamento e a disputa de posição.

Nesse sentido, importa ressaltar a relevância dos movimentos sociais e entidades da sociedade civil que se organizam e mobilizam na promoção da Educação em Direitos Humanos nos espaços de educação institucionalizada e educação popular. Dentre eles, tem-se a Rede Latino-Americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos e Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, que congrega diversos atores sociais e associações na busca de promover a EDH em todos os espaços sociais, bem como o Centro de Referência para a Educação em Direitos Humanos de São João del-REI (MG), a Escola de Educação em Direitos Humanos de Curitiba (PR), o Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire de São Paulo (SP), o Laboratório de Educação em Direitos Humanos do Rio de Janeiro (RJ), entre outros.

Portanto, embora limitado aos contornos da sociabilidade capitalista, a Educação em Direitos Humanos, promovida em diversos espaços sociais e por diversos agentes e entidades da sociedade civil e dos movimentos sociais na educação formal e popular, sobretudo no espaço institucional da Educação Básica, pode contribuir para a consolidação de uma cultura de direitos humanos que possa representar uma transformação qualitativa nas condições de existência de todos aqueles e aquelas que deles necessitam. Uma abordagem contra hegemônica, baseada na perspectiva crítica-dialética, pode engendrar uma superação no campo dos direitos humanos, pois apreende esses em sua realidade concreta com vistas a maximizar seus contornos e extrair deles todo o potencial possível para a promoção do livre e concreto desenvolvimento das individualidades e dos povos.

### ***Considerações finais***

Marx tem razão ao declarar os direitos humanos como direitos do homem egoísta e apartado da comunidade, pois o núcleo dos direitos humanos presente nas declarações, qual seja, propriedade, liberdade e segurança, são instrumentos da burguesia para garantir seus privilégios, uma perspectiva que aliena o homem da sua natureza social, como um nômade isolado. É preciso redimensionar os direitos humanos e desgarrá-los de seu berço liberal, individualista e burguês.

Assim, conceber os direitos humanos em uma dimensão contra hegemônica, a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, é retirá-los de seu berço liberal e individualista e reconhecer a sua relevância para a luta dos povos e para a afirmação do livre desenvolvimento das individualidades nos limites da sociabilidade capitalista, como um espaço de resistência e germe de uma nova sociabilidade.

Logo, é necessário compreender as limitações de tais direitos a partir da historicidade, totalização e contradição, como espaço de resistência e campo onde o opositor de classe seja obrigado a recuar, sem, contudo, esquecer a necessidade de construção de um horizonte revolucionário que seja capaz de engendrar a emancipação humana e a superação das contradições materiais que são responsáveis pelas opressões as quais os direitos humanos se propõe remediar.



A Educação em Direitos Humanos (EDH) é condição para a consolidação de uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais. E assim como os direitos humanos, as concepções que direcionam esse processo educativo estão sendo disputadas por diversas perspectivas políticas, teóricas, didático-pedagógicas e metodológicas. Nesse sentido, pretende-se sustentar a importância de uma abordagem crítico-dialética para a apreensão dos direitos humanos, alicerçada na materialidade concreta e no movimento histórico e contraditório da realidade.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, política curricular institucional brasileira, oferece diretrizes para que se adote essa perspectiva, balizando um processo educativo que supere as visões mecanicistas, utilitárias e instrumentais focada na prática cotidiana dos direitos humanos. Para a consolidação da referida cultura, é preciso sintonizar a concepção de direitos humanos, as teorias de ensino e aprendizagem, a formação de professores e os pressupostos curriculares. E com esse objetivo, podem contribuir a abordagem crítico-dialética de direitos humanos, a Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade e o PNEDH, haja vista que é possível encontrar aproximações e coerências nessas perspectivas, como um todo articulado.

Incontornáveis na contemporaneidade, discutir e disputar o espaço educativo dos direitos humanos é fundamental para possibilitar uma apreensão radical, no sentido de ‘pegar o problema pela raiz’, das contradições materiais as quais eles pretendem remediar. Uma Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir de uma abordagem crítico-dialética, pressupõe ultrapassar os limites da funcionalização relativa ao exercício dos próprios direitos, deve-se permitir que o educando se perceba como sujeito histórico e social. Para além da assimilação, exige a apropriação e transformação dos conhecimentos com vistas à consolidação de uma cultura de direitos humanos que tem como núcleo o horizonte emancipatório e o devir histórico.

### **Referências:**

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.

**Uma formação formatada:** posição da ANPED sobre o texto referências Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites>. Acesso em: 31 maio 2023.

ATIENZA, Manuel. **Marx y los derechos humanos**. Madrid: Mezquita, 1983.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3 reimp., simpl. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COSTA, Alexandre Bernardino; FERREIRA, Pedro Pompeo Pistelli. Totalização e contradição: aportes epistemológicos para uma investigação interdisciplinar em direitos humanos. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 2314-2340, out-dez, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/PIT6BZpzdm657mbhpcyJvrv/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

- COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal e outros ensaios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- CURY, Carlos Roberto Jamil Cury. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- DOUZINAS, Costa. **O fim dos direitos humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de Alexei Nikolaevich Leontiev. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.
- ENGELS, Friedrich. Letters on Historical Materialism. To Joseph Bloch. [1890]. pp. 760-765. In: TUCKER, Robert Charles. (org.). **The Marx-Engels reader**. 2. ed. New York: W. W. Norton & Company, 1978.
- ESCOBAR, Carlos Henrique. Direitos humanos: com Marx. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 47-59, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/i/2008.v20n2/>. Acesso em: 03 jun. 2023.
- ESCRIVÃO FILHO, Antônio Sérgio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.
- FLORES, Joaquín Herrera. Cultura e direitos humanos a partir do mediterrâneo. Tradução de Lucas Gomes. In: Instituto Herrera Flores; Instituto Ensaio Aberto. (Org.) **Cultura e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Instituto Ensaio Aberto, 2021, p. 13-34.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 69-90.
- GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli De Faria. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia - a filosofia de Benedetto Croce. Trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- HERNÁNDEZ, Jaime Escamilla. Derechos humanos y emancipación en el pensamiento de Marx. **Alegatos**, México, v. 1, n. 12, p. 73-76, mai-ago, 1989. Disponível em: <http://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/issue/view/77>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; BENJAMIN, Walter; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 123-162.
- KARL, Marx. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.
- LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARKS, Susan. **A false tree of liberty**: human rights in radical thought. New York: Oxford University Press, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valeria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco, 2014.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélío Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÁSCARO, Alysson Leandro. **Crítica do fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2022.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 01, p. 83-104, jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/>. Acesso em: 30 maio 2023.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. A motivação para a aprendizagem escolar segundo a escola de Vigotski. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 147-180.

MÉSZÁROS, István. Marxismo e direitos humanos. In: MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 157-168.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIRANDA, Nilmário. **Por que direitos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MONDAINI, Marco. **Democracia e direitos humanos sob fogo cruzado**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, n. 1, p. 1-13, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2024.

O'CONNELL, Paul. On the human rights question. **Human Rights Quarterly**, Baltimore, v. 40, n. 4, 2018, p. 962-988. Disponível em: <https://www.press.jhu.edu/journals/human-rights-quarterly>. Acesso em: 15 maio 2023.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. **Direitos humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Direitos humanos: necessidade e limites na sociabilidade do capital. In: PAIVA, Ilana Lemos de; SOUZA, Candida de; VALENÇA, Daniel Araújo; ARAÚJO, Annamaria. (Orgs.). **Direitos humanos e práxis**: experiências do CRDH-RN. Natal: EDUFRN, 2014.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-24, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em: 30 abr. 2024.

TONET, Ivo. Para além dos direitos humanos. **Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, 2002, p. 37-72. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VÁQUEZ VALENCIA, Luis Daniel. ¿El discurso anticapitalista de los derechos humanos? **El cotidiano**, Distrito Federal, México, n. 194, nov./dec., 2015, p. 57-64. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32542592006.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WOLKMER, Antônio Carlos. Marx, a questão judaica e os direitos humanos. **Revista Sequência Estudos Jurídicos Políticos**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 11-28, jan./jun., 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

### **Notas**

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação (UEL). Agente universitário (UEL). Pesquisador do Grupo de Pesquisa e Estudos Currículo, Formação e Trabalho Docente (UEL). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4012511514272072>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7912-8319>. E-mail: [luiz.gustavo.tirolí@uel.br](mailto:luiz.gustavo.tirolí@uel.br)

Recebido em: 09 de jul. 2023  
Aprovado em: 29 de ago. 2024