

Políticas Educacionais: *Direitos Humanos e a Carta da Terra*

Elisabete Ferreira Esteves Campos ¹ 

Universidade Metodista de São Paulo

Cristina Miyuki Hashizume ² 

Universidade Metodista de São Paulo

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar considerações decorrentes de pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos e os princípios da Carta da Terra nas políticas e processos educacionais, vinculadas ao Grupo de Pesquisa “Políticas de Gestão Educacional e de Formação dos Profissionais da Educação” da UMESP. Os estudos são na perspectiva da pesquisa-ação crítica/pesquisa-intervenção, com a participação de graduandos, mestrandos e doutorandos. Destacamos em nossas investigações que, nas políticas curriculares, temas de cunho progressista, como direitos humanos, ecologia, justiça social, democracia, cultura da paz, dentre outros, são abordados como transversais e apropriados nas legislações de base tecnicista para desenvolvimento de competências e habilidades. As pesquisas realizadas fortalecem a educação crítico-transformadora formulada por Freire, propondo uma mudança estrutural nos currículos escolares, cujos conteúdos vinculam-se à problematização da realidade, para transformá-la a favor dos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Política curricular; Educação em Direitos Humanos; Carta da Terra; BNCC; Temas Transversais.

Education policies: Human Rights and the Earth Charter

Abstract: *This paper aims to address themes related to human rights education and the principles of the Earth Charter in education policies and processes. Such considerations result from investigations carried out by the Research Group on Education Management Policies and Education Professional Development of UMESP. The group interactions were guided by the critical research-action/research-intervention and gathered undergraduate and graduate (master's and doctoral programs) students. Our investigations highlighted the aspect that in curriculum policies, progressive themes such as human rights, ecology, social justice, democracy, and peace culture, among others, are approached as transversal and appropriated in the technicist law aiming at the development of competences and skills. The research group intervention aimed to strengtben the critical-transforming education proposed by Freire, and suggested a structural change in the school curricula, whose contents should promote the problematization of the reality experienced by individuals and society to transform it for Human Rights.*

Keywords: *Curricular policy; Human Rights Education; Earth Charter; BNCC; Transversal Themes.*

¹ Docente e pesquisadora do PPGE-UMESP, líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Políticas de Gestão Educacional e de Formação dos Profissionais da Educação e do Grupo de Estudos Paulo Freire,  ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2023-0714>, e-mail: betecampos@terra.com.br

² . Docente e pesquisadora-líder do grupo CNPq: Educação, Saúde e Direitos Humanos,  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9772-2672>, e-mail: cristina.mhashizume@gmail.com

Políticas educativas: Derechos humanos y la Carta de la Tierra

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar consideraciones provenientes de investigaciones sobre Educación en Derechos Humanos y los principios de la Carta de la Tierra en políticas y procesos educativos, vinculados al Grupo de Investigación “Políticas para la Gestión Educativa y Formación de Profesionales de la Educación” de la UMESP. Los estudios son desde la perspectiva de la investigación acción crítica/ investigación de intervención, con la participación de estudiantes de pregrado, maestría y doctorado. Destacamos en nuestras investigaciones que, en las políticas curriculares, temas progresistas, como los derechos humanos, la ecología, la justicia social, la democracia, la cultura de paz, entre otros, son abordados como transversales y adecuados en la legislación de base técnica para el desarrollo de competencias y habilidades. . La investigación realizada fortalece la educación crítico-transformadora formulada por Freire, proponiendo un cambio estructural en los currículos escolares, cuyos contenidos se vinculan a la problematización de la realidad, para transformarla a favor de los Derechos Humanos.

Palabras-clave: Política curricular; Educación en Derechos Humanos; Carta de la Tierra; BNCC; Temas Transversales.

1 INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa “Políticas de Gestão Educacional e de Formação dos Profissionais da Educação”, da Universidade Metodista de São Paulo, vem analisando, desde 2018, políticas e processos educacionais para identificar conteúdos relacionados com democracia, direitos humanos, ecologia, justiça social, justiça econômica e cultura de paz.

No contexto atual, temos enfrentado retrocessos democráticos nas mais diversas áreas, especialmente nas políticas sociais, ambientais e educacionais. No cenário político, ocorrem constantes desrespeitos aos direitos humanos, com ataques a grupos minoritários, como mulheres, crianças, negros, indígenas, idosos e comunidade LGBTQIA+.

Para analisar como essa realidade se expressa no campo educacional, a investigação, no Grupo de Pesquisa, caracteriza-se como pesquisa-ação crítica/pesquisa-intervenção, com a participação de graduandos, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação, e de outros profissionais interessados no tema.

O Grupo vem estudando documentos políticos e formulações teóricas de autores que tratam da Educação e Direitos Humanos, entendendo que o foco, mais do que a Educação em Direitos Humanos, deve ser para e com os Direitos Humanos.

Os estudos do referido Grupo também abarcam a Carta da Terra, concebendo a integridade da vida e a interrelação de todos os seres vivos para a construção de um mundo

democrático e humano, onde os direitos sejam efetivamente atendidos. A Carta da Terra, com adesão de mais de 4.500 organizações internacionais, denuncia a situação global, em que “os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando” (CARTA DA TERRA, 2000, p. 1). O documento afirma ainda que “os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas” (CARTA DA TERRA, 2000, p. 1). Apesar de as denúncias contidas no referido documento terem ocorrido há 22 anos, no Brasil houve retrocessos agravando esse cenário, e os Direitos Humanos, em muitos aspectos, seguem desrespeitados.

Ao analisar o modelo dominante de organização política, econômica e social, levantamos informações acerca de alguns direitos que vêm sendo negados, prejudicando especialmente os povos originários e as comunidades pobres que vivem nas periferias das cidades, formadas majoritariamente por pessoas negras. O direito básico à alimentação não é garantido, uma vez que a fome no Brasil atinge 33,1 milhões de pessoas desses grupos marginalizados, conforme relatório da rede Penssan (OXFAM BRASIL, 2022).

Os dados do novo relatório, elaborado pela rede Penssan com apoio da Oxfam Brasil e outras organizações, mostram que a situação piorou muito desde a publicação dos primeiros dados, em 2021. As razões são conhecidas: aprofundamento da crise econômica, segundo ano da pandemia de covid-19 e a continuidade do desmonte de políticas públicas que promoviam a redução das desigualdades sociais da população (OXFAM BRASIL, 2022).

O site da Oxfam relata que “[...] 6 de cada 10 domicílios cujos responsáveis se identificavam como pretos ou pardos viviam em algum grau de insegurança alimentar” (OXFAM BRASIL, 2022). Além disso, “a pandemia aprofundou grande parte das desigualdades já existentes no país, e o descaso e a inação do governo federal levaram o país à beira do colapso” (OXFAM BRASIL, 2022).

Esses dados tão alarmantes vêm sendo discutidos nos encontros grupais, a fim de compreender suas consequências no âmbito das políticas e gestões educacionais e no cotidiano escolar. Os debates incluem o resgate histórico do Brasil colonial e o engendramento do racismo estrutural como fenômeno social que invade as relações sociais

e escolares, bem como os impactos na formação cidadã de todos os estudantes, especialmente dos/as afrodescendentes.

As pesquisas e discussões perpassam também o direito à educação como um Direito Humano, resguardado por documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as duas leis sobre educação e relações étnico-raciais.

Os participantes se colocam como educadores e pesquisadores, mas principalmente como cidadãos ativos e envolvidos com a luta pela superação do racismo institucional e sistêmico, pelo enfrentamento das injustiças sociais e do esgarçamento da democracia, tendo em vista a garantia dos direitos humanos e dos direitos de todos os seres vivos.

Para isso, é importante que se atue no debate estratégico das políticas públicas, atendendo demandas das práticas cotidianas escolares e seus desdobramentos. Formar para a “cidadania ativa” requer políticas e ações afirmativas que garantam a representatividade de minorias étnico-raciais de modo a reparar as dívidas do passado ocasionadas pela escravidão e seus desdobramentos, garantindo também a representatividade de outros grupos sociais.

Frente aos retrocessos e agravamento da situação brasileira, que atingem as políticas educacionais, o objetivo central de nossas investigações é analisar o papel da educação nesse cenário, identificando desafios e possibilidades para a construção de um currículo transformador (FREIRE, 2005) que contribua na formação do cidadão crítico e sensível aos problemas brasileiros.

2 METODOLOGIA

A investigação configura-se na perspectiva da pesquisa-ação crítica/pesquisa-intervenção, com encontros mensais abertos a participantes graduandos, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UMESP e profissionais da educação básica interessados no tema.

Estudos sobre os Direitos Humanos e a Carta da Terra permitem o compartilhamento de compreensões e olhares diversos sobre seus princípios e possibilidades

de inserção nos diferentes contextos educacionais, tendo como fundamento a educação emancipadora elaborada por Freire (2005).

Nos encontros, estão sendo considerados dados do cenário brasileiro para que legislações e documentos oficiais sejam analisados, com base em referenciais teóricos de autores que tratam do tema. Assumindo o diálogo problematizador (FREIRE, 2005), os conhecimentos e experiências dos participantes e o percurso de suas próprias investigações são relevantes para a construção coletiva de novos conhecimentos e ações visando à educação universal para uma vida sustentada.

As interações grupais, nos termos elaborados por Thiollent (1986), Monceau (2005) e Franco (2005), não se organizam em etapas rígidas. Os estudos e diálogos com os participantes, em cada encontro, fazem parte do processo de pesquisa e são sistematizados por meio de registros escritos e gravados.

A pesquisa-ação, conforme Franco (2005, p. 486), assume o caráter de criticidade que não se limita a compreender ou descrever a realidade, mas transformá-la, tendo como ponto de partida “o mergulho na práxis do grupo social” que promove novas leituras e possibilidades de ação.

O conceito de criticidade apoia-se em Freire (2005) para analisar a situação concreta, objetivando a realidade para agir conscientemente constituindo, assim, a “práxis humana”: a unidade indissociável entre ação-reflexão como processo contínuo e de intervenção.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A questão dos direitos de todas as pessoas vem sendo analisada a partir de sua expressão em diferentes tempos históricos, desde os grandes impérios até o momento atual. No século XX, no período da Revolução Francesa, quando se publicou a “Declaração dos Direitos do Homem e dos Cidadãos”, em 1789, a intenção era retirar o poder da monarquia e do clero em favor da burguesia liberal, situando o proletariado em campo oposto ao da burguesia (HOBSBAWN, 1994).

Após a criação da ONU, que surge como compromisso dos países com a paz mundial, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

Posteriormente, outras Declarações foram publicadas, avançando na defesa dos direitos, não apenas dos homens, mas também de outros grupos, como mulheres, negros, povos indígenas, idosos e crianças.

Tais documentos, no entanto, inserem-se no bojo de uma sociedade em que prevalecem os valores liberais da Revolução Francesa, conclamando liberdades individuais e civis, direito à propriedade privada, à livre concorrência, acúmulo de riquezas, dentre outros. A escola, como instituição social, vincula-se a esses valores liberais, em especial a necessidades de progresso e hábitos civilizatórios que correspondem à formação para a cidadania centrada na vida na cidade, com direitos e deveres da sociedade moderna, industrializada, como afirma Saviani (1994).

No campo educacional, esse é o modelo dominante de educação para a cidadania, portanto, a atual política definiu temas considerados contemporâneos (BRASIL, 2019) a serem abordados como transversais, sem problematizar os valores (neo)liberais que sustentam a sociedade capitalista.

Fundamentados na educação emancipatória de Freire (2005), em nossas pesquisas, concluímos pela necessária mudança estrutural dos currículos escolares, a fim de que superem os limites dos temas transversais definidos por técnicos e ampliem os estudos e debates sobre a organização econômica, política e social, analisando “a pobreza, a degradação ambiental, a injustiça social, os conflitos étnicos, a paz, a democracia, a ética e a crise espiritual como problemas interdependentes que demandam soluções includentes” (BOFF, 2022). A educação não é redentora e não vai resolver todos esses problemas, mas pode contribuir com o desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 2005) dos estudantes.

A Carta da Terra, fundamentada em valores democráticos, de respeito aos direitos humanos, pode ser um caminho profícuo em contextos educacionais, ao declarar o compromisso com “uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz” (CARTA DA TERRA, 2000, p. 1).

É preciso que os conteúdos curriculares promovam análises críticas sobre as políticas que continuam provocando a devastação do planeta em função do modelo de produção e

consumo, arrastando milhões de pessoas para a pobreza, ignorando seus direitos, mantendo preconceitos e opressões.

Apesar dos avanços promovidos pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e, posteriormente, pela Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que estabelece diretrizes para a obrigatoriedade, nos currículos escolares, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008), a atual Base Nacional Comum Curricular mantém o divórcio entre o currículo escolar e a realidade brasileira, neutralizando as intenções democratizantes das legislações de 2003 e 2008.

Em que pese esse aspecto relativo à política federal, gestões educacionais municipais e estaduais têm sido chamadas para a responsabilidade de assumirem seu poder de Estado (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2021), atuando com os docentes no sentido de colocar em prática estudos sobre o racismo estrutural e o multiculturalismo, amparados em documentos do MEC anteriores à atual gestão, como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O papel das universidades, por sua vez, é de inserção crítica nesse debate, quando adota o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Como preconiza a Carta da Terra, é imprescindível assumirmos o “respeito e cuidado com a comunidade da vida”, para a construção de “sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas”, com “justiça econômica e social, que propicie a todos a consecução de uma subsistência significativa e segura, que seja ecologicamente sustentável” (CARTA DA TERRA, 2000, p. 2). Trata-se um compromisso com currículos democráticos, desde a universidade até a pós-graduação.

Em uma abordagem crítico-transformadora, os conteúdos só fazem sentido ao dialogarem com a realidade para compreendê-la, problematizá-la e transformá-la. A forma de organização política, econômica e social faz parte dos conteúdos curriculares, entendendo que a ecologia não está dissociada do racismo, do machismo, do patriarcalismo, dos desastres ambientais ou do urbanismo, os quais mantêm milhões de pobres nas áreas periféricas descuidadas da cidade. Essa perspectiva de educação crítica altera substancialmente a organização curricular.

A mudança requer a abordagem dos conteúdos das diferentes disciplinas, visando à educação emancipadora, de forma contextualizada, com o aprofundamento dos estudos e análises críticas da realidade. Essa mudança da finalidade da educação e do currículo escolar implica maior participação dos docentes na elaboração de políticas educacionais para a gradativa construção de sua práxis, que é, em si, transformadora, abrindo-se à participação de todos os grupos socioculturais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos encontros do Grupo de Pesquisa, levantamos dados e discutimos o cenário brasileiro de esgarçamento da democracia e seu rebatimento no campo educacional. Analisamos documentos e políticas educacionais, considerando os elementos que obstaculizam a construção de um currículo transformador.

Reconhecemos os avanços conquistados com a lei que estabelece obrigatoriedade, nos currículos escolares, da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008). Entretanto, apesar de constar nos planos municipais e estaduais, na prática a legislação pode ser descumprida, como revelou a audiência pública da Comissão de Legislação Participativa da Câmara (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021), que cobra explicações do Ministério da Educação.

A política no âmbito federal tem provocado preocupantes recuos, a exemplo da recente aprovação do homeschooling, uma vez que, nessa modalidade, dificilmente serão estudados conteúdos voltados aos direitos de todos os povos em comunhão com os direitos da Terra, seja por não ser de domínio dos responsáveis pelo ensino ou mesmo por questões ideológicas.

Outro exemplo é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), cujas habilidades descritas nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, não abarcam nosso passado escravocrata como um cenário preponderante, que sabemos ser, para o engendramento do racismo na forma como o encontramos hoje.

Nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, não há referências à escravidão da população negra e de povos indígenas que foram massacrados pelos colonizadores. Apenas identificar e descrever territórios não permite compreender a expropriação das culturas, das terras e de suas trágicas consequências. Na BNCC, não há problematização das desigualdades sociais, raciais, de gênero, da negação dos direitos humanos, da devastação ambiental, dentre outros temas fundamentais para a compreensão da vida sustentável em uma sociedade que se pretende democrática (CAMPOS, 2021, p. 157).

Partindo dos estudos sobre Educação em Direitos Humanos e a Carta da Terra, é possível identificar que as políticas educacionais se afastam da formação para a cidadania democrática, quando determinam o desenvolvimento de competências e habilidades em documentos de base tecnicista de forma acrítica

Assumimos, com Paulo Freire (2005), que a educação é política, e implica entender, transformar o mundo e, por isso, questionamos propostas educativas que não problematizam as injustiças e desigualdades no bojo das relações opressoras. Da pesquisa-intervenção, trazemos um olhar em que a formação do outro se dá nos planos cognitivo, político, ético, social e afetivo, o que nos chama à atuação na gestão educacional, no que tange à execução e à implementação de leis que garantam a Educação em Direitos Humanos para uma sociedade sustentável. Trabalhar com as Políticas Educacionais e de gestão, longe de se tratar de uma abordagem teórica ou distante do “chão da escola”, mais do que nunca significa intervir na realidade educacional e social.

Não se trata apenas de abordar direitos humanos como temas transversais, nem tratar a questão ambiental nos termos de sustentabilidade capitalista. O que propomos, a partir de nossas análises, é a mudança de mentalidade para a construção de outra política curricular, recusando que modelos liberais, capitalistas, dominem a educação.

Referências

BOFF, Leonardo. Carta da Terra. **Coletivo Educador Ambiental Regional**. 2022. Disponível em: <https://redesow.faccat.br/wordpress/ceataquara/carta-da-terra>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática

"História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília/DF, 2003.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 2 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília/DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 2 jul. 2021.

CAMARA DOS DEPUTADOS. **Participantes de audiência cobram que escolas ensinem sobre história indígena e afro-brasileira**. 09 jul. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/783914-participantes-de-audiencia-cobram-que-escolas-ensinem-sobre-historia-indigena-e-afro-brasileira> Acesso em 8 fev. 2022.

CARTA DA TERRA. **The Earth Charter International**. 2000-2020. Disponível em: <https://earthcharter.org/read-the-earth-charter>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CAMPOS, Elisabete F. Esteves. BNCC e a Carta da Terra: discursos dissonantes a partir do pensamento de Paulo Freire. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 148-169, set. 2021. Doi: <https://doi.org/10.14393/REP-2021-62350>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 215 p., set./dez. 2005. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 215 p., set./dez. 2005. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300010>.

OXFAM BRASIL. **Olhe para a fome**. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/especiais/olhe-para-a-fome-2022>. Acesso em 10 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica. **Revista Ideias**, n. 24, p. 95-105, 1994.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Recebido em: 16 de outubro de 2022

Aceito em: 16 de outubro de 2022

Publicado online em: 16 de outubro de 2022