

**O DIREITO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS APÓS A QUEDA
DO MURO DE BERLIM: O QUE A ONU TEM A DIZER 32 ANOS
DEPOIS?**

**THE RIGHT TO HUMAN RIGHTS EDUCATION AFTER THE FALL OF
THE BERLIN WALL: WHAT DOES THE UN HAVE TO SAY 32 YEARS
LATER?**

Maria Creusa de Araújo Borges¹

Cristiani Pereira de Morais Gonzalez²

Ângelo José Menezes Silvino³

Resumo: A partir de uma pesquisa teórico-normativa e exploratória, este artigo, em celebração aos 32 anos da queda do Muro de Berlim, busca refletir sobre o modelo onusiano de educação em direitos humanos, respondendo à seguinte pergunta: no quadro de celebração da queda de um dos maiores símbolos da Guerra Fria, quais reflexões, no contexto de uma perspectiva das Nações Unidas, podem ser suscitadas sobre a educação em direitos humanos como um direito? Após perpassar a análise de um *corpus* documental e normativo de proteção dos direitos humanos, tais como: a Declaração Universal de 1948, a Declaração e o Programa de Ação de Viena de 1993, o Relatório Final *Education for All* e a Declaração de Incheon (2015), se observa que os esforços internacionais em prol do fomento à educação em direitos humanos alcançaram resultados relevantes, não obstante os impactos maléficos da crise de 2008. Nesse cenário, se destaca a Declaração de Incheon que alçou a educação em direitos humanos ao patamar de elemento essencial à efetivação do direito à educação.

Palavras-chaves: Queda do Muro de Berlim; Educação em Direitos Humanos; Nações Unidas.

¹ Professora vinculada ao Departamento de Direito Privado e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, Brasil. E-mail: maria.borges@academico.ufpb.br.

² Doutora em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Advogada. E-mail: cristianipmorais@gmail.com.

³ Doutorando em Direitos Humanos e Desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, Brasil. E-mail: angelojms@hotmail.com.



Abstract: Based on a theoretical-normative and exploratory research, this article, in celebration of the 32nd anniversary of the fall of the Berlin Wall, seeks to reflect on the U.N. model of human rights education, answering the following question: in the framework of celebrating the fall of one of the greatest symbols of the Cold War, what reflections, in the context of a United Nations perspective, can be raised on human rights education as a right? After analyzing a corpus of documents and norms for the protection of human rights, such as the Universal Declaration of 1948, the Vienna Declaration and Programme of Action of 1993, the Education for All Final Report, and the Incheon Declaration (2015), it can be seen that international efforts to promote human rights education have achieved relevant results, despite the harmful impact of the 2008 crisis. In this scenario, the Incheon Declaration, which elevated human rights education to the level of an essential element for the realization of the right to education, stands out.

Keywords: Fall of the Berlin Wall; Human Rights Education; United Nations.

Sumário: 1 Introdução – 2 Enquadramento conceptual que aborda a evolução do direito à educação no âmbito dos instrumentos e tratados internacionais de direitos humanos: da Declaração Universal de 1948 à queda do Muro de Berlim – 3 A Declaração e o Programa de Ação de Viena: novos lineamentos para a educação em direitos humanos – 4 Pós-queda do Muro de Berlim e a crise financeira de 2008: novos rumos para a educação em direitos humanos como um direito? – 5 Conclusão – 6 Referências.

1 INTRODUÇÃO

Costuma-se abordar os direitos humanos fazendo referência ao contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, o que é bastante compreensível, tendo em vista que foi, a partir de então, que tais direitos alcançaram lugar de destaque no cenário global, passando a ser positivados não mais, apenas, em documentos e normas nacionais, como também, em recomendações e pactos internacionais – no caso, a princípio, embora não definindo seu conteúdo, na Carta das Nações Unidas (ou, simplesmente, Carta da ONU) de 1945, e, na sequência, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, considerada fonte de inspiração e ponto de irradiação e convergência dos instrumentos de direitos humanos, tanto em nível global como regional (TRINDADE, 1997), dentre inúmeros outros.



Na verdade, nesse ínterim, começou a se desenvolver e a se efetivar, como ramo autônomo, um direito de proteção com o objetivo de proteger os direitos dos seres humanos, qual seja, o “Direito Internacional dos Direitos Humanos” (DIDH). É bem verdade que, antes de 1945, havia normas que podiam ser, em parte, consideradas como de proteção dos direitos humanos, porém, faltava um sistema normativo específico de proteção dos indivíduos na condição de seres humanos (MAZZUOLI, 2011), obtido, tão só, depois do episódio acima mencionado.

Em razão disso, e considerando que a desumanizadora guerra incutiu nas pessoas o desejo de buscar meios para salvaguardar a humanidade e garantir a paz, tendo o período do após Segunda Guerra presenciado a criação e o fortalecimento das organizações internacionais (BORGES, 2009), a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU), cujos propósitos abarcavam, consoante o art. 1º da Carta da ONU, a manutenção da paz e da segurança internacionais e a promoção e o estímulo do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, não se pode desconsiderar esse contexto, menos ainda as normas e os documentos aprovados durante esse período.

Ainda assim, convém sublinhar que o campo do DIDH tem passado por transformações desde o após Segunda Guerra (LEITE; BORGES, 2019), sendo diverso o contexto atual. Para refletir acerca dos direitos humanos, se deve considerar a peculiaridade do período ulterior à Guerra Fria, pois, como sustenta Alves (2015), o fim dessa Guerra foi um fator determinante para afirmar os direitos humanos como um tema global.

Nesse sentido, se torna relevante (re)conhecer que a queda do Muro de Berlim, um dos sinais do fim da Guerra Fria, em 1989, propiciou expectativas de um mundo de cooperação e respeito aos direitos humanos, que logo se dissiparam. Versando a respeito do assunto, Alves (2000, p. 1) afirma que “a década de 90, que se iniciou tão cheia de esperanças, encerra-se com perplexidade e incertezas [...]”.

Nesse cenário, alguns eventos impactaram no modo abordar a questão dos direitos humanos. Apareceram novos perigos, como a globalização (HÄBERLE, 2002), especificamente, a Neoliberal. Múltiplos fatores passaram a ameaçar a efetivação dos direitos humanos, marcas do tempo presente, e são sentidos especialmente desde o fim da Guerra Fria – estes se acham, por exemplo, nos efeitos colaterais da globalização econômica (ALVES, 2013).



Está clara, assim, a importância de não se perder de vista a globalização⁴, se considerando que, não obstante ela se referir a um processo que se configura desde o início da modernidade, na atualidade, tem características específicas – pode-se apontar, dentre outros, o fato de que os bens imateriais tornam-se mercadorias (SILVEIRA, 2007).

Não bastasse a globalização e seus efeitos colaterais, há de se levar em consideração a crise financeira de 2008 e seus efeitos sobre os direitos humanos, em especial sobre os direitos sociais, posto que, como tudo acaba se transformando em mercadoria (ROCHA JÚNIOR, 2015) e o Estado, que está em crise, passa a se preocupar somente com a própria sobrevivência (BAUMAN; BORDONI, 2016), os serviços sociais a ser garantidos pelo ente estatal são enormemente prejudicados.

Nesse cenário, se destaca que o problema central, hoje, não é tanto o de reconhecer os direitos humanos, mas o de efetivá-los, como já dizia Bobbio (2004), ao sustentar que o grave problema deste tempo, com relação a tais direitos, é o de protegê-los. Sabidamente, há muitos instrumentos jurídicos voltados à salvaguarda dos direitos do Homem, todavia, rente a eles, existem inúmeros atos violadores, tanto que se pode falar em “paradoxo dos direitos humanos” – esse assunto foi referido, a título de exemplo, por Douzinas (2009), ao tratar do século XX como a era do Holocausto, em contraposição à assertiva de que foi a era dos direitos humanos.

Percebe-se que, para além da fase legislativa, deve-se dar ênfase à fase de implementação dos direitos humanos, com destaque à proteção e promoção de tais direitos, e implementar os mecanismos para sua efetivação.

Nesse quadro, como um instrumento para consecução dos direitos humanos, se destaca a educação, mais especificamente, a educação em direitos humanos (EDH), visto que esta consiste na prática social voltada à socialização numa cultura de respeito, defesa e promoção desses direitos (BORGES, 2008). Trata-se de prática que, estando intimamente relacionada à cidadania⁵, visa formar cidadãos que atuem em prol dos direitos humanos.

(Re)conhecido o expressivo valor da EDH e observando o contexto que vai da queda do Muro de Berlim até os dias atuais, o qual tem como marca a crescente mercantilização da vida,

⁴ Embora seja de amplo conhecimento, não é demais reavivar que a globalização é um fenômeno multifacetado, o qual envolve dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, interligadas de modo complexo (SANTOS, 2011).

⁵ Vale recordar que a educação constitui direito de cidadania (MARSHALL, 1967), da mesma forma que a EDH.



inclusive da educação, se torna relevante pensar a educação não só como um direito fundamental e bem público, mas, também, como um serviço comercializável (BORGES, 2018).

Assim, com ênfase no sistema global de proteção dos direitos humanos, se delinea, como **objeto de análise**, a educação em direitos humanos no sistema das Nações Unidas após a queda do Muro de Berlim. A **problemática** que norteará este artigo será a seguinte: passados 32 anos da queda do Muro de Berlim, o que a ONU tem a dizer sobre o direito à educação em direitos humanos? Com base nessa questão, se estabelece como **objetivo geral**: refletir sobre o modelo ONU de educação em direitos humanos após 32 anos da queda do Muro de Berlim.

São delineados como **objetivos específicos**, por sua vez: **a)** abordar a evolução do direito à educação e à educação em direitos humanos no âmbito dos instrumentos e tratados internacionais de direitos humanos, partindo da Declaração Universal dos Direitos Humanos até a queda do Muro de Berlim; **b)** analisar a educação em direitos humanos na Declaração e Programa de Ação de Viena; e **c)** pensar os rumos da educação em direitos humanos como direito após a crise financeira de 2008.

Para tanto, buscando alcançar os fins pretendidos, realizou-se uma **pesquisa teórico-normativa e exploratória**, a partir da utilização do **método de abordagem dedutivo**, dos **métodos de procedimento histórico e interpretativo** e da **técnica de pesquisa da documentação indireta** em suas duas modalidades (**pesquisa bibliográfica e pesquisa documental**).

Finalmente, compete dizer que este artigo **está organizado em** três tópicos além da conclusão, destinando-se, o primeiro, à exposição do enquadramento conceptual da evolução do direito à educação, inclusive à educação em direitos humanos, na normativa internacional de direitos humanos, desde a Declaração de 1948 até a queda do Muro de Berlim; o segundo, analisar a EDH, especialmente, na Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993; e o terceiro, refletir sobre a educação e a educação em direitos humanos após a queda do Muro de Berlim 32 anos depois.

2 A EVOLUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DOS INSTRUMENTOS E TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS: DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE 1948 À QUEDA DO MURO DE BERLIM



É bem verdade que a relevância da educação é reconhecida há muito tempo⁶, porém, seu reconhecimento, como um direito, se dá no século XX com a Constituição Mexicana de 1917 e com a Constituição Alemã de 1919. No plano internacional, a educação em direitos humanos se destaca com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Nesse cenário, desde o fim da Segunda Grande Guerra, e, em especial, a partir da criação da ONU, em 1945, “[...] a educação tem sido lembrada nos numerosos tratados e acordos internacionais que pretendem implantar o reconhecimento mundial dos direitos que asseguram a dignidade da pessoa” (CASTILHO, 2016, p. 134), o que, certamente, tem relação com a ideia de que a educação contribui para reduzir os riscos de ocorrência de outra guerra, mas tem a ver também com seu valor em si.

A educação é um direito por excelência (LIMA, 2013), que cumpre papéis fundantes na sociedade. Com efeito, é possível afirmar, com base no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que constituem objetivos da educação: possibilitar à pessoa seu pleno desenvolvimento, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. Configura-se, ainda, como um instrumento por excelência, que forma pessoas, cidadãos e trabalhadores numa cultura de respeito, defesa e promoção dos direitos atribuídos aos seres humanos em razão dessa condição.

Nessa perspectiva, se observa a premente necessidade de se estudar o direito à educação, a partir da normativa internacional que integra a agenda da ONU. Neste tópico, com amparo no recorte temporal que compreende o período que vai do final da Segunda Guerra Mundial à queda do Muro de Berlim.

Como ponto de partida, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo Alves (1997), constitui a pedra fundamental do sistema e o primeiro documento a estabelecer internacionalmente os direitos inerentes a todos os homens e mulheres –, que fora concluída e adotada, após dois anos e meio de trabalho, pela então Comissão de Direitos Humanos⁷ (CDH), em atendimento à primeira etapa de trabalho desse órgão, isto é, elaborar uma declaração de

⁶ Como explicam Leal e Gorczewski (2013, p. 214), “o reconhecimento da importância da educação para a formação do indivíduo – consequentemente para a formação do grupo social – remonta as [sic] primeiras sociedades politicamente organizadas [...]”.

⁷ Essa Comissão foi extinta em 2006 e substituída pelo Conselho de Direitos Humanos.



direitos humanos⁸ (COMPARATO, 2019). Cuida-se da primeira parte do plano de uma Carta Internacional de Direitos Humanos, que teria definido, efetivamente, o elenco dos direitos humanos e liberdades fundamentais, e viria a ser complementada por convenções e medidas de implementação (TRINDADE, 1997).

Tal etapa teria sido concluída pela CDH em 18 de junho de 1948, com o projeto da DUDH, o qual foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução 217-A (III), em 10 de dezembro de 1948, com 48 votos a favor, nenhum contrário, 8 abstenções e 2 ausências. Basicamente, esse documento é composto de um preâmbulo com 7 considerandos e 30 artigos, e tem estrutura bipartite, conjugando direitos civis e políticos com direitos econômicos, sociais e culturais.

Não obstante esse documento ter sido alvo de muitas críticas, entende-se que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

[...] representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens [...] [sendo que] A cristalização desses ideais em direitos efetivos [...] far-se-á progressivamente, no plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos (COMPARATO, 2019, p. 231).

A educação está regulada no artigo XXVI da DUDH, mas, é tratada, inicialmente, no preâmbulo. Neste, especialmente no segundo considerando, ao se afirmar que o desconhecimento e o desprezo dos direitos humanos levaram a atos bárbaros, que revoltaram a consciência da humanidade e se fazer referência às atrocidades cometidas na Segunda Grande Guerra, relaciona-se a ocorrência de violações aos direitos humanos à ausência de conhecimento acerca desses direitos (BORGES, 2009). Atribui-se, assim, papel relevante à educação na construção de uma ordem pautada no respeito aos direitos do Homem.

Logo no §1º do artigo XXVI, a educação é reconhecida como direito de todos, sendo que sua gratuidade abarcará, ao menos, os graus elementares e fundamentais; e sua obrigatoriedade, a educação elementar, devendo a educação técnica e profissional ser acessível a todos, assim como a educação superior baseada no mérito. Na sequência, no § 2º, apresentam-se os objetivos dessa educação, dos quais se pode depreender o (ainda que não explícito) anseio por uma educação em

⁸ É preciso esclarecer, com base em Comparato (2019), que a CDH deveria desenvolver seus trabalhos em três etapas, no caso, além dessa, em mais duas: na segunda, elaborando um documento mais vinculante; e, na terceira, criando uma maquinaria para assegurar o respeito aos direitos humanos e tratar casos de violação.



direitos humanos: “[...] *Education shall be directed to the full development of the human personality and the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms [...]*” (ONU, 1948, p. 76). E, no § 3º, estabelece-se o direito de prioridade dos pais na escolha do tipo de educação a ser dada a seus filhos.

São significativas as referências à DUDH em inúmeros tratados internacionais de direitos humanos, além da sua influência nas ordens constitucionais, de tal modo que várias outras normativas têm enfatizado a educação como um direito humano e afirmado sua importância como prática de socialização numa cultura de respeito aos direitos humanos (BORGES, 2008).

Nesse quadro, ganha realce a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, adotada em 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e em vigor, no Brasil, desde 19 de julho de 1968, uma vez que ela não só faz referência explícita à DUDH, afirmando o princípio da não discriminação. Proclama, também, que toda pessoa tem direito à educação, estabelecendo uma série de obrigações aos Estados-partes⁹ com o intuito de combater a discriminação e garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de ensino.

Essa Convenção, constituída de 19 artigos, encerra, preliminarmente, em seu artigo 1º, os conceitos de “discriminação” e de “ensino”. O primeiro termo abrange, dentre outras hipóteses, qualquer iniciativa que tenha por resultado privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso a qualquer tipo ou grau de ensino; e se revela mais amplo, já que engloba a discriminação educacional. Já o segundo se refere “[...] *to all types and levels of education, and includes access to education, the standard and quality of education, and the conditions under which it is given*” (UNESCO, 1960, p. 4), expressando preocupação não, apenas, com o acesso ao ensino.

Com redação similar à DUDH, a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino demonstra (também de modo implícito) se interessar por uma EDH, dado que, no § 1º do artigo 5º, revela objetivar uma educação dirigida ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Durante a década de 60, destaca-se a aprovação de dois Pactos Internacionais (instrumentos jurídicos com força jurídica convencional) que vieram a completar a Carta

⁹ Saliente-se o caráter vinculante desse instrumento (convenção), norma *hard law*.



Internacional dos Direitos Humanos, a integrando junto à DUDH. Enfatiza-se o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), ambos aprovados em 16 de dezembro de 1966, por intermédio da Resolução n. 2200-A da Assembleia Geral da ONU. Em suma, o PIDCP trata dos direitos civis e políticos, e o PIDESC, dos direitos econômicos, sociais e culturais, atuando ambos na ampliação das disposições da DUDH. Não obstante a relevância dos dois instrumentos vinculantes, para os fins deste artigo, deve-se enfatizar o PIDESC, que entrou em vigor a partir de 3 de janeiro de 1976 e foi ratificado, no Brasil, pelo Decreto n. 591, de 6 de julho de 1992.

No início do artigo 13 (e neste ponto se deve notar a similaridade com a DUDH), reconhece-se a educação como um direito de todos e se afirma, ainda sem menção explícita, uma educação em direitos humanos a partir da assertiva de que a educação “[...] *shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms* [...]” (ONU, 1966, p. 4).

Ainda no citado artigo, se descreve cada nível de ensino, sustentando-se, em síntese, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária/elementar, tal qual na DUDH; no que tange à educação secundária, na qual está inclusa a educação técnica e profissional, a necessidade de ser disponibilizada e acessível a todos, disposição semelhante à DUDH, com um acréscimo referente à introdução progressiva da gratuidade; e a importância de se conferir a todos o acesso à educação superior, com base na capacidade/mérito, o que já apregoava a DUDH.

Não obstante as similaridades e a presença de aspectos como a tese das obrigações mínimas e da aplicação progressiva, fato é que o direito à educação é reconhecido de forma extensa nesse Pacto, abarcando aspectos não contemplados na DUDH (BORGES, 2009), como a implantação progressiva da gratuidade no ensino secundário.

No sistema global de proteção, não há como negar que, aos Pactos de 1966, seguiram-se várias declarações ou convenções sobre direitos humanos. Porém, até a queda do Muro de Berlim, iniciada em 9 de novembro de 1989, apenas algumas tangenciaram a temática da educação, afirmando-a como um direito humano; e as que trataram da educação em direitos humanos, o fizeram de maneira implícita¹⁰.

¹⁰ Inclusive o tratado de direitos humanos aprovado logo após a queda do Muro de Berlim, no caso, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, procede assim – vejam-se os artigos 28 e 29 sobre o direito da criança à educação.



3 A DECLARAÇÃO E O PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA: NOVOS LINEAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Logo após a queda do Muro de Berlim, toma lugar a convocação da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em um período em que o sistema internacional havia evoluído bastante nessa esfera, tanto que se pode afirmar que o Direito Internacional dos Direitos Humanos tinha se convertido no ramo mais regulamentado do direito internacional (ALVES, 2000).

Essa conferência consistiu no maior encontro internacional havido sobre o tema, que, de 14 a 25 de junho de 1993, na cidade de Viena, teria congregado representantes de todas as grandes culturas, religiões e sistemas sociopolíticos, com delegações de todos os mais de 170 países existentes à época (ALVES, 2013).

Nessa Conferência, os direitos humanos foram formalmente universalizados, revigorando-se, assim, a memória da DUDH que já apregoava sua universalidade. Mas, não tão só: vê-se que ela consagrou novos princípios: o princípio da indivisibilidade, o princípio da interdependência e o princípio da inter-relacionariedade (MAZZUOLI, 2017).

Suas recomendações estão contidas em seu documento final, alcunhado de Declaração e Programa de Ação de Viena, adotado, sem votos, em 25 de junho de 1993, que representa “[...] o referencial de definições e recomendações mais atualizado e mais amplo sobre direitos humanos, acordado sem imposições, na esfera internacional” (ALVES, [2000], p. 10).

Trata-se de documento internacional adotado de forma consensual, sem votação e sem reservas nos dizeres de Alves (2013), o qual, além de reiterar, em seu artigo 5º, a concepção da DUDH, acaba por estender, renovar e ampliar o consenso sobre a universalidade dos direitos humanos (PIOVESAN, 2012).

No que concerne à questão da universalidade desses direitos ou ao embate entre o universalismo e o relativismo cultural, cabe destacar que a Declaração e Programa de Ação de Viena chegou a um denominador comum coerente através de seu artigo 5º (MAZZUOLI, 2017). Este, ao reconhecer, ao lado da universalidade dos direitos humanos e da necessidade de os proteger e promover independentemente dos sistemas políticos, econômicos ou culturais, a importância de se ter em mente as particularidades nacionais e regionais, bem como os diversos antecedentes históricos, culturais e religiosos. No que diz respeito à área de educação



propriamente, sublinhe-se que ela é tratada tanto na Parte I quanto na Parte II do documento em questão.

Em consonância com a DUDH, a Conferência de Viena aponta, no parágrafo 33 da Parte I, ao salientar as obrigações dos Estados em relação à educação, para um objetivo pertinente a uma EDH – fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Ainda nesse dispositivo, enfatiza a importância de incorporar a questão dos direitos humanos em programas de educação, e, na sequência, fazendo menção expressa à educação em direitos humanos – diferentemente da DUDH e de outros instrumentos internacionais que antecederam o documento em questão –, estabelece que “[...] *education on human rights and the dissemination of proper information [...] play an important role in the promotion and respect of human rights with regard to all individuals without distinction of any kind [...]*” (ONU, 1993, p. 8). Ademais, ganha relevo o título D da Parte II, o qual trata justamente da educação em direitos humanos (*human rights education*) e compreende os parágrafos 78, 79, 80, 81 e 82.

Conquanto se possa afirmar, tal qual Alves (2000), que a maior novidade de Viena nessa área tenha sido a recomendação de que a ONU considerasse a proclamação de uma década para a educação em direitos humanos¹¹, o que está previsto no § 82, é preciso tecer considerações acerca das demais recomendações.

No § 78, a Conferência de Viena estipula a essencialidade da EDH para a promoção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, e para o favorecimento da paz.

No § 79, reitera-se que essa educação deve ser dirigida ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Além disso, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos convoca Estados e instituições a incluam os direitos humanos como disciplina nos estabelecimentos de ensino formais e não formais. No § 80, desvela-se o conteúdo da EDH ao se afirmar que ela deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social. No § 81, a Conferência de Viena recomenda aos Estados que desenvolvam programas e estratégias específicos para garantir a mais ampla EDH e a disseminação de informação ao público. No já citado § 82, tem-se ainda a convocatória para que os governos, com o apoio de organizações intergovernamentais, não governamentais e instituições nacionais, promovam uma maior conscientização para os direitos humanos.

¹¹ Essa década correspondeu ao período de 1995 a 2004.



Imperioso dizer, por fim, que o sistema de proteção da ONU saiu fortalecido da Conferência de Viena (ALVES, 1994), com a Declaração e Programa de Ação. Da mesma forma, a educação em direitos humanos, que foi expressamente afirmada como um direito humano e mais bem delineada no aludido documento. Certamente, abriu-se uma porta para a entrada de outros instrumentos e tratados em defesa de uma EDH.

4 PÓS-QUEDA DO MURO DE BERLIM E A CRISE FINANCEIRA DE 2008: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO UM DIREITO?

A análise preliminar constitui estratégia importante para o exame da problemática central deste artigo. Conforme pontuam Lapavitsas e Morera (2011), para entender alguns dos delineamentos e repercussões da crise na qual o mundo está imerso desde meados de 2008, é necessário retroceder até a gênese das normativas acima trabalhadas¹².

Conforme pode se perceber com base nos dados coletados e apresentados nas seções anteriores, o quadro teórico-normativo construído ao longo das últimas décadas já ofereceu um substrato sólido o suficiente para que os direitos à educação e à educação em direitos humanos fossem, à essa altura, realidades concretas em todo o globo.

Entretanto, transpassados 32 anos da queda do Muro de Berlim, será possível afirmar que todos esses avanços obtidos no mundo do **dever-ser** se materializaram numa realidade subjacente aos Estados que compõem a ONU e todos seus organismos?

Entender a amplitude desse questionamento e os impactos da crise na qual o mundo se encontra imerso desde o início deste milênio é fundamental para que seja possível compreender, também, os desafios que são enfrentados no âmbito da concretização dos direitos sociais (e especificamente do direito à educação), bem como da educação em direitos humanos.

Desde 2000, a ONU (especificamente UNESCO) reúne esforços para implementar sua agenda no que tange à efetivação do direito à educação e à promoção da educação em direitos humanos. Nesse desiderato, ainda no ano de 2000, realizou o Fórum Mundial da Educação¹³, o qual contou com a participação de mais de 196 (cento e noventa e seis) governos, e ocasião na

¹² Nesse desiderato, Bauman e Bordoni (2016) vão um pouco além, estabelecendo um elo entre a crise atual e a primeira grande crise do capitalismo.

¹³ O aludido fórum foi realizado em Dakar, Senegal, entre os dias 26 e 28 de Abril. É por essa razão que o documento que embasa as metas perseguidas também pode ser referenciado como “Dakar Framework” (ou Documento de Trabalho de Dakar, numa tradução livre).



qual fora (re)construída uma agenda, a *Education for All (EFA/Dakar Framework)*¹⁴⁻¹⁵, com alguns dos objetivos principais¹⁶ que deveriam ser perseguidos pelos Estados-membros, além de ter se dado início à construção de algumas normativas internacionais, posteriormente implementadas no âmbito das Nações Unidas.

Durante 15 (quinze) anos, a UNESCO, juntamente com outras organizações não-governamentais e *experts* no tema, monitorou as transformações no campo da educação, produzindo, ao final, um relatório de mais de 500 (quinhentas) páginas, denominado *Education for All: Final Report*.

Logo na introdução do relatório, é destacado pela diretora-geral da UNESCO Irina Bokova:

[...] there has been tremendous progress across the world since 2000 [...] despite all efforts by governments, civil society and the international community, the world has not achieved Education for all [...] **what is more, education remains under-financed** (UNESCO, 2015a, p. 1, Grifo Nosso).

Destaca-se alguns dados do aludido relatório. Segundo a UNESCO (2015a), cerca de 34.000.000 (trinta e quatro milhões) de novas crianças ingressaram nas escolas entre 2000 e 2015, diminuindo-se cerca de 50% (cinquenta por cento) do número total de crianças fora da escola. Sem embargo disso, o número absoluto de crianças que segue fora da escola permanece o mesmo – 58.000.000 (cinquenta e oito milhões).

Assim, dos objetivos traçados no EFA, nenhum foi plenamente contemplado. Apesar de alguns países terem aumentado os investimentos, a realidade é que a educação ainda não é uma prioridade para a maioria esmagadora dos países do mundo – enquanto a UNESCO recomenda

¹⁴ É importante ter em mente que essa denominação “Education for All” é encontrada de maneira repetida em diversos documentos da UNESCO, uma vez que nascem como frutos de conferências mundiais patrocinadas pela organização e que levam o mesmo nome. Em 1990, por exemplo, foi realizada em Jomtien, Tailândia, uma reunião com essa nomenclatura, na qual fora apresentado um relatório (*Final Report*) que também carrega essa expressão. Para maiores informações Cf. INTER-AGENCY COMMISSION. UNDP, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK. **Final Report**. World Conference Education for All: Meeting Basic Learning Needs, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097551>. Acesso em: 16 fev. 2020.

¹⁵ Para acesso integral do aludido documento Cf. UNESCO. **The Dakar Framework for Action**. Education for All: Meeting our Collective Commitments, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240?posInSet=2&queryId=3b0a6a04-b263-4677-9a23-f6e44fa9dd6f>. Acesso em: 17 fev. 2020.

¹⁶ Constituem as áreas centradas pelos objetivos da agenda EFA: i) cuidados na primeira infância e educação; ii) universalização da educação primária; iii) habilidades de jovens e adultos; iv) letramento de adultos; v) paridade de gênero e igualdade; e vi) qualidade na educação.



um investimento de 15% a 20% do PIB na área de educação, a média global desse indicador fica na casa dos 13,7% (UNESCO, 2015a).

Essa realidade se torna ainda mais latente quando se enfatiza o recorte de países que ocupam a periferia do mundo. Em 2015, nos países mais pobres, 1 (uma) a cada 6 (seis) crianças não finalizou o ensino primário (UNESCO, 2015a).

Isso se dá, sobretudo, porque a concretização do direito à educação encontra-se intimamente relacionada com a própria “presença” do Estado. Entretanto, dado o quadro no qual estão inseridos os países da periferia do mundo desde a crise de 2008, vive-se hodiernamente num “Estatismo sem Estado” (BAUMAN; BORDONI, 2016).

Conforme anunciam Bauman e Bordoni (2016) ao discutir as promessas feitas pelo Estado moderno e que foram sistematicamente retiradas ao longo dos últimos anos:

As garantias sociais que até poucas décadas atrás eram o sustentáculo da existência individual foram descontinuadas, rebaixadas e esvaziadas de sentido [...] *Cortes nos gastos públicos limitam os serviços essenciais, desde o direito à educação até o atendimento de saúde [...]* Tudo se tornou discutível, questionável, instável, destinado a perecer ou ser eliminado com uma canetada, *em função de necessidades urgentes, problemas de orçamento [...]* O aspecto mais odioso dessa manobra, anunciada com a solenidade de pessoas corajosas tomando decisões corajosas para a salvação do mundo, *é que essas decisões invariavelmente afetam os fracos [...]* subtrair de todos na mesma medida (ou fazer mais pessoas pagarem mais, proporcionalmente) é um ato ostensivo de injustiça porque *prejudica os mais desfavorecidos, os pobres e os necessitados* (Grifos do autor).

Analisando por essa ótica, portanto, é fácil entender a razão pela qual não somente os objetivos perseguidos pelo Documento de Trabalho de Dakar não foram plenamente implementados em escala mundial, como, também, a razão pela qual os países periféricos, sem embargo dos avanços, ainda permanecem muito aquém daquilo que fora inicialmente traçado como objetivos que a essa altura já deveriam estar próximos de serem alcançados.

A fome e a falta de nutrição, a título exemplificativo, ainda correspondem a uma parcela substancial (UNESCO, 2015a) deste problema (a falta de efetivação do direito à educação) e só podem ser superadas através de uma intervenção substancial do Estado.

Nesse desiderato, programas de transferência de renda, como, por exemplo, o Bolsa Família, são essenciais. O próprio relatório final produzido pela UNESCO (2015a) cita, em diversas passagens, o exemplo brasileiro como uma experiência de sucesso nesse sentido.



Atrelado a isso, outro eixo essencial para superação da problemática também vai no sentido da necessidade de presença do Estado, uma vez que a promoção da educação perpassa por investimentos maciços **na infraestrutura e outros serviços básicos (como a saúde)**, conforme apontado pelo relatório (UNESCO, 2015a).

Nesta senda, percebe-se como a própria concepção e realização de um direito à educação em escala mundial, ainda encontra muitos óbices, correspondendo em certa medida muito mais a um anseio, do que propriamente a uma materialização em dados capazes de afirmar sua existência e efetivação. **Como pensar, então, dentro de uma problemática, *per se*, já tão ampla, a educação em direitos humanos?**

Atentas a essa questão-chave, em 2015, diversas organizações internacionais presentes no Fórum Mundial de Educação (UNESCO, UNICEF, UNFPA, UNDP, Banco Mundial, ACNUR, dentre outras), manifestaram seus apontamentos, sugestões e anseios, os quais foram condensados na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015b).

Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as ‘questões inacabadas’ da agenda da EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. **Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica;** e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas (UNESCO, 2015b, p. 1, Grifo nosso).

O aludido documento, portanto, sem ignorar toda a problemática identificada pelos relatórios já analisados e, articulando-se com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS-4), aponta novas metas que devem ser perseguidas pelos Estados. Nesse desiderato, vai um pouco além das normativas anteriores, plasmando em seu texto de maneira explícita e recorrente a importância assumida pela Educação em Direitos Humanos na efetivação do direito à educação.

Em seu marco de ação, além de destacar em diversos pontos a importância de questões já suscitadas – como a necessidade de financiamento maciço (UNESCO, 2016) –, as entidades responsáveis pela sua elaboração transpassam questões meramente monetárias, dando centralidade à Educação em Direitos Humanos e firmando-a como um dos pilares para “desbloquear o poder da educação” (UNESCO, 2016, p. 25).

Nesta senda, em diversas passagens, é possível encontrar menção à importância de que a educação deve se basear em uma perspectiva “holística e humanista” (UNESCO, 2016, p. 6 e



ss.), além de sugerir que todo processo educativo baseado na EDH transforma-se na “forma mais poderosa de alcançar a igualdade de gênero” (UNESCO, 2016, p. 25) e de promoção de uma “cultura de paz, não violência e cidadania” (UNESCO, 2016, p. 19 e ss.).

Analisando, assim, os objetivos, metas e abordagens estratégicas sugeridas pelas mencionadas entidades, percebe-se, sobretudo, nas discussões acerca das metas 4.1¹⁷ e 4.7¹⁸ não só a forte presença de indicadores de fomento à EDH, mas, sobretudo, a sua utilização como vetor de auferir a própria qualidade das práticas de ensino e aprendizagem.

Destacam-se as abordagens estratégicas atinentes à revisão de currículos com a finalidade de contemplar com mais assertividade “habilidades, competências, valores, aspectos culturais, conhecimentos e sensibilidade de gênero” (UNESCO, 2016, p. 37), além da necessidade iminente de construir as práticas educacionais com base na “educação para a cidadania global (ECG), que inclui educação sobre paz e direitos humanos” (UNESCO, 2016, p. 49), trazendo para o cotidiano da sala de aula (e da escola) a “problematização de temas como direitos humanos, igualdade de gênero [...] cidadania responsável e engajada [...]” (UNESCO, 2016, p. 50).

Com base na análise detalhada do aludido documento, portanto, pode-se afirmar que a imbricação entre “direito à educação” e a “educação em direitos humanos” (mencionados no início desta seção), denota que essa indissociabilidade (quase orgânica) é responsável pela metamorfose que permite (a)firmar a educação em direitos humanos como um direito dentro do sistema global onusiano o qual, em última instância e dada a sistemática do ordenamento jurídico brasileiro, é uma das referências ao direito interno aqui existente.

5 CONCLUSÃO

Transcorridos 32 anos após a queda do Muro de Berlim, o que o Sistema Global da Organização das Nações Unidas teria a dizer sobre o direito à educação e à educação em direitos humanos?

¹⁷ “Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (UNESCO, 2016, p. 33).

¹⁸ “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2016, p. 46).



Esse foi o panorama que se tentou delinear ao longo da construção da investigação, partindo de uma análise documental centrada nas principais normativas emanadas pela ONU, seus organismos e colaboradores, que circundam a proteção da educação como um direito humano; até identificar o atual estágio e âmbito dessa proteção.

Para isso, partiu-se de um recorte cronológico centrado no início da década de 90, selecionando-se a “queda do Muro de Berlim” como marco histórico, dada a sua relevância geopolítica e imbricação com as tensões que permearam a atuação das Nações Unidas na segunda metade do século XX; e, também, por ser o ano de 1990 fundamental para compreensão daquilo que foi construído acerca do direito à educação dentro do Direito Internacional dos Direitos Humanos e da educação em direitos humanos no âmbito internacional, sobretudo a partir da realização da Conferência de Jomtien e da confecção, nesta última, da Declaração Mundial de Educação para Todos.

Conforme os resultados apresentados, é perceptível que os esforços internacionais em prol do fomento à educação alcançaram alguns resultados, mas, sobretudo, os impactos da crise de 2008 (principalmente na diminuição do financiamento público das iniciativas no campo educacional) fazem com que o movimento observado seja muito mais pendular (ora marcado por avanços, ora marcado por retrocessos), do que propriamente uma trajetória linear rumo a um horizonte de materialização plena do direito à educação.

Ademais, ao superar a análise do direito à educação sob um aspecto puramente formal (ou estatístico) e, compreendendo, tal como visto no último tópico, que a Declaração de Incheon alça a educação em direitos humanos ao patamar de elemento essencial à efetivação do direito à educação, percebe-se o quão longe ainda se está desse horizonte.

O reconhecimento da educação em direitos humanos não somente como um direito do sistema global da ONU, mas como um catalisador das transformações materiais e qualitativas das práticas educacionais, revela a longa estrada que ainda há de ser percorrida por diversos Estados na reforma dos seus sistemas educacionais.

Nesse desiderato, analisando a situação brasileira, apenas a título exemplificativo, é perceptível, dado os problemas estruturais que enfrenta e hoje saltam aos olhos em meio à pandemia do novo coronavírus, quer seja no aspecto formal/estatístico (financiamento e infraestrutura), seja no aspecto material/qualitativo (aplicação do ferramental da EDH), a



transmutação do direito à educação em realidade é, ainda (e infelizmente), um exercício de ficção jurídica que alimenta o realismo utópico daqueles que enfrentam diuturnamente lutas em prol da transformação da ficção em realidade.

Entretanto, no país do “apagão da educação”, pautas como a permanência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a democratização de todos os níveis de ensino, não deveriam ser somente uma questão de cumprimento dos paradigmas estabelecidos pelo sistema global onusiano (do qual o Brasil faz parte); são, na verdade, os elementos essenciais para que seja possível falar, enfim, em um projeto de nação.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ALVES, José Augusto Lindgren. A Atualidade retrospectiva da Conferência de Viena sobre Direitos Humanos. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, n. 53, [2000]. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista53/atualidade.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ALVES, José Augusto Lindgren. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997.

ALVES, José Augusto Lindgren. A ONU e a proteção dos direitos humanos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 37, n. 1, p. 134-145, 1994.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de crise**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A educação como um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável**. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Do direito à educação nos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos** – o caso da educação superior. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.



BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios norteadores da educação em direitos humanos na instituição universitária. **Verba Juris**, ano 7, nº 7, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, João Pessoa, UFPB, p. 133-175, jan./dez. 2008.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2019.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. Tradução de Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

HÄBERLE, Peter. La Constitución como cultura. **Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional**, n. 6, p. 177-198, 2002.

INTER-AGENCY COMMISSION. UNDP, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK. **Final Report**. World Conference Education for All: Meeting Basic Learning Needs, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097551>. Acesso em: 16 fev. 2020.

LAPAVITSAS, Costas; MORERA, Carlos. **La crisis de la financiarización**. Cidade do México: Instituto de Investigaciones Económicas, 2011.

LEAL, Rogério Gesta; GORCZEVSKI, Clovis. Artigo 13º. *In*: COUTO, Mônica Bonetii (Org.). **Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Curitiba: Clássica, 2013, p. 213-224.

LEITE, Flávia Piva Almeida; BORGES, Maria Creusa de Araújo. Direito Internacional dos Direitos Humanos – Apresentação. *In*: LEITE, Flávia Piva Almeida *et al* (Coord). **Direito Internacional e Direito Internacional dos Direitos Humanos**. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2019, p. 137-140.

LIMA, Carolina Alves de Souza. Artigo 14º. *In*: COUTO, Mônica Bonetii (Org.). **Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Curitiba: Clássica, 2013, p. 225-238.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 4 ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2017.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 5. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

ONU. **Vienna Declaration and Programme of Action**. 1993. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/vienna.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.



ONU. **International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights**. 1966. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

ONU. **Universal Declaration of Human Rights**. 1948. Disponível em: [https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217\(III\)&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217(III)&Lang=E). Acesso em: 13 jan. 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ROCHA JÚNIOR, Fernando Leitão. A economia solidária em tempos de capitalismo financeirizado de cariz neoliberal: emancipação social ou resignação? **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista-BA, n. 19, p. 263-302, 2015. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/2081/1766>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. Vol. 1. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1997.

UNESCO. **Convention against Discrimination in Education**. 1960. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598>. Acesso em: 28 jan. 2020.

UNESCO. **The Dakar Framework for Action**. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Dakar, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240?posInSet=2&queryId=3b0a6a04-b263-4677-9a23-f6e44fa9dd6f>. Acesso em: 17 fev. 2020.

UNESCO. **Education for all 2000-2015: Achievements and Challenges**. 2015a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>. Acesso em 18 fev. 2020.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, 2015b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 19 fev. 2020.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. 2016. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva



/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

