



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

DANIELLA UMBELINO GAMA

EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: UMA ANÁLISE DE
DISSERTAÇÕES E TESES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA
REGIÃO CENTRO-OESTE

UBERLÂNDIA-MG

2022

DANIELLA UMBELINO GAMA

EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: UMA ANÁLISE DE
DISSERTAÇÕES E TESES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA
REGIÃO CENTRO-OESTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo

UBERLÂNDIA - MG

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema
de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G184e Gama, Daniella Umbelino, 1982-
2022 Educação como direito humano [recurso eletrônico] : uma análise de dissertações
e teses das universidades federais da Região Centro-Oeste / Daniella
Umbelino Gama. - 2022.

Orientadora: Geovana Ferreira Melo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.

Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5070> Inclui
bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Melo, Geovana Ferreira, 1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

DANIELLA UMBELINO GAMA

EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: UMA ANÁLISE DE
DISSERTAÇÕES E TESES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA
REGIÃO CENTRO-OESTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Aprovada em 30 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo – Orientadora
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva – Membro Efetivo Externo
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes Silva Júnior – Membro Efetivo Interno
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 23/2022/812, PPGED				
Data:	Trinta de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	12012EDU011				
Nome do Discente:	DANIELLA UMBELINO GAMA				
Título do Trabalho:	"Educação como Direito Humano: Uma análise de Dissertações e Teses das Universidades Federais da Região Centro-Oeste"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A Produção Acadêmica sobre o Professor no PPGE-UFU"				

Reuniu-se, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Altina Abadia da Silva - UFCAT; Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU e Geovana Ferreira Melo - UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Geovana Ferreira Melo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/08/2022, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/08/2022, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia da Silva, Usuário Externo**, em 05/09/2022, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3878691** e o código CRC **30AF142E**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pelas vivências, pelas conquistas alcançadas e por me fortalecer durante essa caminhada.

Agradeço aos meus pais, Lúcio e Suely, por todo o amor, dedicação, ensinamentos e incentivos que tanto contribuíram para a minha formação. A vocês, minha eterna gratidão e respeito.

Agradeço aos meus filhos, Nicollas e Manuella, por tudo que significam na minha vida, pela compreensão nos momentos que estive mais ausente para me dedicar à pesquisa e por sempre estarem ao meu lado me impulsionando a continuar. Vocês são a minha fonte de inspiração e amor.

Agradeço aos meus irmãos, Lucilene e Lúcio, pela amizade, amparo e contribuições que foram tão relevantes para a minha vida e para a realização deste trabalho. Tenho imensa admiração e carinho por vocês.

Agradeço ao meu marido William por me apoiar todas as vezes que decidi enfrentar algum desafio, por cuidar de mim e dos nossos filhos nos momentos em que mais precisei e por todo o companheirismo.

Agradeço à minha querida orientadora Geovana Ferreira Melo, por quem tenho profundo apreço e admiração. Minha gratidão pelo carinho, paciência, atenção afetuosa e pelos valiosos momentos de aprendizagem proporcionados.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS) pela oportunidade de aprendizados significativos para a minha formação acadêmica.

Agradeço à professora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e ao professor Astrogildo Fernandes Silva Júnior pela participação na banca da minha Qualificação e por todas as importantes contribuições para a minha pesquisa. Agradeço à professora Altina Abadia da Silva e ao professor Astrogildo Fernandes Silva Júnior pela participação na banca da minha Defesa de Dissertação e pelas excelentes considerações para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para a minha formação.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela possibilidade de realização deste trabalho.

A ideia de nós, os humanos, nos deslocarmos da terra, vivendo uma abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos.

(Ailton Krenak)

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

(Paulo Freire)

RESUMO

GAMA, Daniella Umbelino. **Educação como direito humano: uma análise de dissertações e teses das Universidades Federais da Região Centro-Oeste**. 2022. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

A busca de uma educação para todos exige a consideração do contexto histórico e atual em que se desenvolve a defesa da educação como direito e da implementação de mudanças necessárias para que ela se concretize. Nesse sentido, a presente pesquisa desenvolvida no âmbito da Linha de Saberes e Práticas Educativas teve como objetivo geral analisar como as dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais da Região Centro-Oeste, defendidas no período compreendido entre 2016 a 2020, têm abordado a temática dos Direitos Humanos e quais contribuições esses trabalhos têm trazido para a educação. Os objetivos específicos consistiram em: identificar qual o conceito de Direitos Humanos assumido pelos autores dos trabalhos; indicar outros temas e conceitos apresentados pelos autores relacionados à temática dos Direitos Humanos; e explicitar os principais resultados dessas pesquisas. Esta pesquisa, do tipo bibliográfica, foi desenvolvida a partir de aproximações com o materialismo histórico-dialético, estabelecendo um diálogo com a perspectiva decolonial que contribuiu para aprofundar a compreensão da educação em direitos humanos. A análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011), orientou a construção de categorias de análise de acordo com as questões e objetivos da pesquisa. Compreendemos que a concepção de direitos humanos que orienta os trabalhos analisados está ligada à contemplação das diversidades e da interculturalidade para a devida inclusão de todas as pessoas como sujeitos de direitos. De modo geral, os estudos indicam a necessidade da superação das violências e apontam a urgência de se construir processos formativos ancorados em valores mais humanos e no fortalecimento das inter-relações pessoais, de forma a consolidar a Educação em Direitos Humanos. As pesquisas em educação, como as que foram analisadas e que trabalham com a temática dos direitos humanos, substanciam a necessidade de transformar a educação no sentido de pensar os processos que a influenciam, identificar e romper com as injustiças e desenvolver com os sujeitos uma formação mais humana que reflita nas relações sociais e na realização de uma vida mais digna para todas as pessoas, corroborando com a estruturação de um projeto de país com mais justiça social.

Palavras-chave: direitos humanos; educação em direitos humanos; diferenças; diversidade; inclusão; análise de pesquisas.

ABSTRACT

GAMA, Daniella Umbelino. **Education as a human right: an analysis of dissertations and theses from Federal Universities in the Midwest Region**. 2022. 169f. Dissertation (Master in Education), Federal University of Uberlândia, Uberlândia-MG.

The search for an education for all requires the consideration of the historical and current context in which the defense of education as a right is developed and the implementation of necessary changes for it to materialize. In this sense, the present research developed within the scope of the Line of Educational Knowledge and Practices had the general objective to analyze how the dissertations and theses of the Graduate Programs in Education of the Federal Universities of the Central-West Region, defended in the period between 2016 to 2020, have addressed the issue of Human Rights and what contributions these works have brought to education. The specific objectives consisted of: identifying the concept of Human Rights assumed by the authors of the works; indicate other themes and concepts presented by the authors related to the theme of Human Rights; and explain the main results of these researches. This research, of the bibliographic type, was developed from approximations with historical-dialectical materialism, establishing a dialogue with the decolonial perspective that contributed to deepening the understanding of education in human rights. Content analysis, based on Bardin (2011), guided the construction of analysis categories according to the research questions and objectives. We understand that the concept of human rights that guides the analyzed works is linked to the contemplation of diversities and interculturality for the proper inclusion of all people as subjects of rights. In general, the studies indicate the need to overcome violence and point out the urgency of building training processes anchored in more human values and in the strengthening of personal interrelationships, in order to consolidate Education in Human Rights. Research in education, such as those analyzed and which work with the theme of human rights, substantiate the need to transform education in the sense of thinking about the processes that influence it, identifying and breaking with injustices and developing with the subjects a formation more humane that reflects on social relations and the realization of a more dignified life for all people, corroborating with the structuring of a country project with more social justice.

Keywords: human rights; education in human rights; differences; diversity; inclusion; research analysis.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Sinopse de comparação entre o Estado da Questão, o Estado da Arte e a Revisão de Literatura na produção científica	34
QUADRO 2 -	Informações sobre as dissertações e teses selecionadas para o estado da questão	35
QUADRO 3 -	Informações sobre os artigos selecionados para o estado da questão.....	40
QUADRO 4 -	Resultado da busca de trabalhos acadêmicos nos repositórios das universidades da Região (CO)	44
QUADRO 5 -	Ficha de análise	46
QUADRO 6 -	Categorias de análise	47
QUADRO 7 -	Principais Marcos legais dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos no Brasil	65
QUADRO 8 -	Dissertações e Teses dos Programas de Pós-graduação da Universidades Federais da Região Centro-Oeste que constituem o objeto de análise	111
QUADRO 9 -	Principais temas e conceitos relacionados aos direitos humanos presentes em cada pesquisa	121

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Docência na Educação Básica e Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual e outras identidades sexuais não-heterossexuais
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 – Introdução	15
2 – Caminhos metodológicos	27
2.1 – O estado da questão	33
2.2 – Problemática e objetivos da pesquisa	42
2.3 – Seleção das dissertações e teses	43
2.4 – Análise de Conteúdo	45
3 – Direitos Humanos e Educação	48
3.1 – Um olhar histórico sobre os Direitos Humanos.....	48
3.2 – As gerações dos Direitos Humanos e o contexto da inclusão/exclusão dos direitos dos “diferentes”	55
3.3 – Marcos legais dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos no Brasil ...	64
3.3.1 – Constituição Federal do Brasil de 1988	66
3.3.2 – Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394 de 1996	67
3.3.3 – Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH I, PNDH II e PNDH-3	69
3.3.4 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: PNEDH 2003 e PNEDH 2006	75
3.3.5 – Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos - Resolução 01/2012 e Parecer 08/2012	77
3.3.6 – Plano Nacional de Educação: PNE 2001 – 2010 e PNE 2014 – 2024	79
3.4 – Direitos Humanos e Educação no Brasil: síntese possível	85
4 – Educação para todos: a garantia da educação como Direito Humano	89
4.1 – Educação em Direitos Humanos: perspectivas e desafios	89
4.2 – Perspectivas na formação de professores: a práxis pedagógica para uma educação humanizadora	97
4.3 – Escola sem Partido	103
4.4 – Inclusão e exclusão escolar: o aprofundamento das desigualdades educacionais no contexto da pandemia Covid-19	108
5 – As produções acadêmicas e suas contribuições para a visibilidade dos diversos sujeitos que compõem o espaço escolar na perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos	111
5.1 – Conceito de Direitos Humanos	113

5.2 – Temas e conceitos relacionados aos Direitos Humanos	121
5.3 – Contribuições das pesquisas	131
6 – Considerações finais	141
Referências	144
Apêndices	151

1 – INTRODUÇÃO

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

(Guimarães Rosa)

Pesquisar e escrever sobre Direitos Humanos e educação em um momento que vivenciamos uma pandemia que trouxe consequências desastrosas para o mundo inteiro é ao mesmo tempo desolador e esperançoso. Desolador, principalmente, considerando o atual cenário político do Brasil, representado por um presidente que não tem demonstrado respeito e preocupação sequer com a vida das pessoas, com falas e atitudes irresponsáveis que contribuíram para o aumento das milhares de vidas perdidas. É preocupante constatar que, mesmo amparados por legislações que garantem o direito à vida e a outros direitos básicos a todas as pessoas, como moradia, saúde, alimentação, educação e outros, muitas pessoas sofrem com a falta de acesso a esses direitos, com poucos recursos ou em condições precárias, e isso foi intensificado pela pandemia da COVID-19, que acometeu o mundo em 2020. Porém, é esperançoso, pois ao continuar buscando conhecimento como pesquisadora, vejo o quanto é importante ter acesso a esses saberes que expandem a maneira de enxergar a realidade e significar a vida, e assim, somar-se às vozes e contribuir de alguma forma para que, cada vez mais, um número maior de pessoas possam usufruir desses direitos.

Sabemos que somente o acesso à educação não garante que a pessoa tenha as condições de se apropriar dos conhecimentos e formação segundo seus objetivos e de acordo com que lhe é garantido em lei. Eu¹ mesma, na condição de mulher, mãe de duas crianças, trabalhadora, estudante e dona de casa, sofri muito com a sobrecarga de trabalho e estresse emocional gerados com a pandemia. Por vezes pensei em desistir do mestrado, mas a dificuldade que foi conseguir uma vaga em um curso de mestrado em uma universidade pública, me fez persistir. Geralmente, as pessoas que fazem parte de algum grupo que sofre com os processos de exclusão e discriminações têm mais dificuldades de ter acesso à educação e de permanecer estudando, o que poderia lhes possibilitar condições de vida mais justas e humanas. Não penso que a educação é a saída e a salvação para todos os males e mazelas do mundo, mas, com certeza

¹ Na Introdução, o uso da primeira pessoa do singular ocorreu devido ao texto se referir às histórias e experiências da pesquisadora.

acredito que por meio dela podemos mudar visões, consciências, posturas, e lutarmos por um mundo melhor, cada um fazendo a sua parte.

O homem vem, ao longo do tempo, transformando o mundo a seu gosto e conforme suas necessidades e interesses para o aumento do seu bem-estar. Porém, nem sempre todas as interferências, descobertas e criações trazem somente benefícios a ele e aos seus semelhantes. Às vezes, elas ocorrem à custa de vidas e penalização do meio ambiente. Conseqüentemente, podem surgir doenças que o homem seja incapaz de controlar e combater de imediato por meio da ciência, como é o caso do vírus da COVID-19, causador da pandemia que estamos enfrentando ainda no momento em que estou escrevendo esta dissertação. Atualmente, já temos a vacina, mas muitas pessoas ainda não foram vacinadas, e, algumas mortes ocorrem mesmo entre aquelas que receberam a vacina. Apesar das estatísticas mostrarem que algumas pessoas tendem a ser mais vulneráveis ao vírus devido à idade e a condições de saúde preexistentes, esse fator não é um determinante, pois a realidade nos evidenciou que indivíduos saudáveis e/ou jovens - mesmo que em quantidade inferior - também podem ter complicações clínicas e chegarem a óbito. Entretanto, as pessoas em condições de pobreza certamente estão mais expostas e podem sofrer mais com a doença e as conseqüências dela. Por outro lado, a pandemia também trouxe a necessidade de responsabilidade, exigindo a adoção de cuidados consigo mesmo e com o próximo, pois, não se trata de uma questão apenas individual, mas sim de saúde coletiva.

A pandemia não afetou todos de forma igual. É fácil perceber que sempre quem já vive em situação desfavorável, por fazer parte de algum grupo que sofre com inferiorização ou que não tenha garantidos os direitos básicos necessários à vida, tende a ficar mais vulnerável em contextos como esse. O alto poder de contágio do vírus exigiu o isolamento social e outras medidas de cuidados pessoais para se evitar a contaminação. A população economicamente mais carente e de comunidades indígenas foram fortemente afetadas em toda parte do mundo. Aqui no Brasil pudemos acompanhar a catástrofe que foi a pandemia em comunidades indígenas devido ao descaso do governo com esse grupo social². Diante disso, notamos que a pandemia aumentou ainda mais as desigualdades humanas, tanto sociais, econômicas e educacionais.

Na educação foi possível identificar essas diferenças provocadas pela pandemia, que subitamente invadiu nossas vidas, fazendo com que as escolas fossem fechadas durante um

² Informações na Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil. Disponível em <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em: 02/10/2021.

tempo, exigindo uma nova forma de organizar a educação escolar até poderem retomar as atividades presenciais com o menor risco possível de contágio pelo vírus. Foi necessário o ensino de forma remota por meio de aulas gravadas transmitidas por algum canal de TV e/ou pela internet ou, ainda, de aulas ao vivo por meio de plataformas na internet. Isso exigiu que todos tivessem os equipamentos necessários para acompanhar esse ensino à distância, que por diferentes motivos não é capaz de garantir a mesma aprendizagem que o ensino presencial. Entretanto, muitos alunos não conseguiram nem mesmo acessar essas aulas em razão da falta de condições e recursos. Dessa forma, os alunos provenientes de famílias mais carentes e que já têm mais dificuldades de êxito nos estudos, seja pela falta de condições materiais ou mesmo pela falta de acompanhamento e incentivo por parte da família, ficaram mais prejudicados no desenvolvimento e continuidade dos estudos, alguns chegaram a abandonar a escola, como aponta uma das pesquisas realizadas em 2020³.

Sabemos que essas dificuldades fazem com que muitos alunos abandonem a escola e deixem para trás as chances e os sonhos de conquistarem melhores condições de vida. Nessas circunstâncias, são privados tanto de terem acesso a uma formação, como também de tomarem conhecimento dos seus direitos e dos processos de exclusão que sofrem, acreditando serem responsáveis pela falta de êxito nos estudos. Não somente eles, mas muitas pessoas também pensam assim, inclusive alguns educadores. Isso nos mostra o quanto é essencial e relevante um ensino pautado nos Direitos Humanos nas escolas de forma que todos possam vivenciá-los na prática, aproveitando a diversidade de pessoas e de saberes que são compartilhados nesse espaço.

Ainda precisamos aprender muito e evoluir como seres humanos. Às vezes agimos como se estivéssemos insensíveis, apáticos e imóveis, presenciando vários acontecimentos injustos e tristes e que parecem não nos causar nem mais espanto ou alguma reação. Quando muito, esboçamos alguma indignação e logo já esquecemos ou tentamos ajudar com atitudes isoladas, mas que não mudam essas situações de injustiça. Então, como podemos contribuir com um mundo mais justo? Faz-se necessário refletirmos qual é o valor da vida, não só da nossa, mas a do outro e de outras formas de vida que coabitam o mundo. Precisamos de mais solidariedade, respeito, empatia e amor ao próximo. É importante que desde criança todos aprendam e possam exercitar esses sentimentos, valores e atitudes uns com os outros. A escola é uma instituição que deve promovê-los, principalmente se tratando de um dos principais locais

³ Notícia “Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef”. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/28/pandemia-aumenta-evasio-escolar-diz-relatorio-do-unicef>. Acesso em: 02/10/2021.

de educação. E, em especial, a escola pública, que muitas vezes é a única possibilidade de educação para as pessoas que vivem em situação de desigualdade social.

Neste sentido, para além do ensino dos conteúdos de cada componente curricular, torna-se necessário o trabalho de valores humanos, a promoção do respeito, o reconhecimento e valorização das diferenças como uma característica humana, e, portanto, o desenvolvimento de uma educação pautada nos Direitos Humanos para a diversidade. Quando me refiro à diversidade é no sentido de realmente abranger todas as pessoas, independentemente de qualquer situação ou particularidade que apresentem e não de forma a considerá-las iguais homogeneizando-as e invisibilizando as diferenças, mas sim contemplando a cada uma para que o direito de se educar de fato se efetive em toda a sua amplitude. Assim, concordo com as palavras de Boaventura Santos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 53)

Entretanto, para a promoção de uma educação libertadora e emancipatória, fazem-se necessárias algumas transformações e adequações na estrutura das escolas, nos currículos e na formação de professores. Ainda há muito espaço nas escolas para práticas preconceituosas, racistas, discriminatórias, autoritárias, violentas e que justificam fracassos com base na culpabilização. Além disso, um ensino conteudista voltado ao mercado de trabalho também não dialoga com as questões dos Direitos Humanos. Dessa forma, identificam-se ainda barreiras para uma educação em Direitos Humanos, mas, é preciso acreditar que é possível e algumas mudanças podem começar nas próprias escolas, as quais podem promover momentos para o trabalho coletivo, democrático, em que os estudantes possam participar, opinar e construir conjuntamente com outros estudantes e profissionais da escola algumas normas e deveres para o melhor funcionamento da instituição e para a convivência e respeito entre todos.

Não ter conhecimento sobre os direitos que possuímos torna mais difícil o questionamento em situações de violação e, também, a exigência de seu cumprimento. Isso contribui para que governos irresponsáveis adotem políticas que não vão ao encontro dos interesses e necessidades da população e que podem ser até mesmo ameaçadoras da ordem e da vida, por serem negligentes. Consequentemente, torna-se mais improvável a implementação de mudanças que assegurem uma vida digna às pessoas mais necessitadas e a todos de forma geral. Já a informação e o entendimento de que é preciso respeitar o direito do outro para fazer valer

o meu direito, aliados aos valores humanos, fazem com que as pessoas pratiquem mais a justiça e a consideração pelo outro e por todas as formas de existência no mundo.

Não há como falar em inclusão nas escolas sem falar em Direitos Humanos e nas diferenças. A inclusão surgiu após os movimentos e lutas para mudar a situação de exclusão da qual as pessoas com deficiências sempre foram vítimas. Esses movimentos tiveram início após a publicação da Declaração dos Direitos Humanos em dezembro de 1948 pela ONU. Portanto, esse documento mundial, ratificado pela maior parte dos países do mundo, possibilitou as discussões e o surgimento de outros documentos internacionais e nacionais pela defesa de direitos, corrigindo situações impostas a alguns grupos e também voltadas a pautas específicas, como a educação. Todavia, a educação inclusiva não é direcionada apenas às pessoas com deficiência, e sim a todas as pessoas na sua diversidade (MANTOAN, 2003).

Acredito que o debate em torno dessas questões é muito relevante para a luta pela concretização na prática do direito de todos à educação. A nossa sociedade foi, historicamente, formada a partir de alguns padrões e estereótipos que dificultam o reconhecimento dos direitos fundamentais da pessoa humana, conforme previsto no art. 110 da Constituição Federal. Foi preciso muita luta social por algumas mudanças necessárias no sentido de assegurar esses direitos.

No Brasil, o direito à educação para todos os cidadãos está previsto na Constituição Federal desde 1988. A partir daí, foram criados outros documentos e políticas que abrangem e pretendem garantir esse direito. A ampliação de vagas nas escolas de forma a ofertar o acesso a todos é um exemplo disso. Entretanto, o que se identifica é que não são oferecidas as condições para que essa educação seja de fato alcançada por uma boa parcela da população, como nos mostra os dados do PNE (2014 - 2024) e o monitoramento das metas deste Plano, principalmente a educação de qualidade, como é citada nos documentos relativos à educação. Ao analisarmos quem são essas pessoas que não se beneficiam desse direito, encontramos justamente aquelas que sempre foram vítimas de algum processo de exclusão na sociedade, ou que passaram a ser vítimas desses processos por não se encaixarem nos padrões cultivados pela classe dominante e impostos à população, especialmente da classe trabalhadora. Entretanto, os movimentos sociais têm contribuído muito no sentido de mostrar as contradições e requerer o espaço que é de direito dessas pessoas ocuparem como cidadãos na sociedade, na condição de seres humanos. Porém, há que se reconhecer que elas foram marcadas, durante um longo período na história da humanidade, por estigmas que, além de causarem dor, as colocam em uma condição desfavorável e desigual perante as outras pessoas. Considerando esse aspecto, a

garantia dos direitos humanos é fundamental para a transformação dessa situação de desigualdade.

Em pleno século XXI, assistimos à “separação” de pessoas ou grupo de pessoas em determinados contextos de acordo com uma situação ou característica que apresentam, seja de raça, cor, etnia, religião, cultura, gênero, condição social, orientação sexual, etc. A diversidade não está ligada a uma ou a algumas dessas condições e características, mas, a todas elas, incluindo todas as pessoas nas suas mais diversas formas de ser e estar no mundo e, portanto, deve ser valorizada como uma qualidade humana, evitando que sejamos separados pelas diferenças, e sim, nos unindo na condição de humanos.

Nos últimos anos, diferentes áreas e autores como Candau (2008; 2009; 2012), Santos (1999; 2019; 2020) e Maldonado-Torres (2019) têm se preocupado em tratar questões relacionadas aos direitos das pessoas, às desigualdades e diferenças e às influências das mudanças ocorridas na história com os diferentes modos de produção e organização da vida em sociedade. Todos esses estudos e debates têm oferecido contribuições para alterar imagens e crenças construídas com base nas informações e conhecimentos que atendem aos interesses das classes dominantes para a educação das massas.

Desde o início, a história da educação institucionalizada esteve voltada a atender às elites. Após a tentativa de democratização do acesso à educação, ainda permanece a luta para que mais mudanças ocorram com vistas a garantir, de forma efetiva, a educação de todos. Assim, a partir dessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo analisar **como as Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais da Região Centro-Oeste têm abordado a temática dos Direitos Humanos e quais contribuições esses trabalhos têm trazido para a educação.**

Consideramos importante compreender como os conhecimentos em torno dessa temática têm sido produzidos nesses cursos, já que são cursos voltados à formação de professores e pesquisadores. Dentre as mudanças que se fazem necessárias às escolas para a implementação de uma educação em direitos humanos, a preparação dos professores por meio de uma formação mais sólida e consciente é de extrema importância, visto que o professor é quem conduz o processo de ensino aprendizagem. Embora haja políticas curriculares, e, mesmo que o docente tenha que seguir os conteúdos do currículo, a maneira como ele trabalha esses conhecimentos, além da forma como lida, trata e enxerga seus alunos, pode influenciar demasiadamente nos resultados que eles terão nos estudos, os caminhos que seguirão e as relações que estabelecerão com outras pessoas.

Evidentemente, essas questões não dependem somente dos professores. É comum ouvirmos alguns comentarem sobre a dificuldade para atuar em condições que não são nada favoráveis, como salas lotadas, falta de equipamentos e materiais de trabalho, baixos salários, esgotamento causado por longas jornadas de trabalho e situações conflitantes com alunos e pais. Tudo isso contribui para que as escolas, que deveriam ser um espaço de educação de qualidade⁴ para todos, continuem propagando situações de exclusão e cumprindo, quando muito, somente com a finalidade de educar para o mercado de trabalho. Entretanto, muitos professores mesmo em condições adversas realizam o seu trabalho com amor e muita responsabilidade contribuindo significativamente para a vida de seus alunos.

Nesse sentido, considero importante ressaltar alguns aspectos de minhas experiências escolares e acadêmicas com professores que marcaram minha trajetória. Minha primeira professora me marcou de forma muito positiva.

Ingressei na escola aos cinco anos de idade no jardim de infância - denominação dada à escolarização de crianças dessa idade naquela época, no ano de 1987 - em uma escola municipal da cidade de Uberlândia, onde nasci. Conheci, então, minha primeira professora, que foi uma das várias que marcaram a minha vida. Me lembro claramente do rosto e do sorriso dela. Tenho muitas outras lembranças boas relacionadas a essa professora e acredito que ela teve grande influência na minha escolha em atuar na área da educação. Desde pequena eu falava que queria ser professora. Na escola, eu era uma criança tímida, mas minha professora estava sempre por perto, me incentivava, elogiava minhas atividades, era carinhosa e fazia eu me sentir bem e mais confiante.

Sempre gostei de aprender e era considerada uma boa aluna, pois tinha bom comportamento e tirava boas notas. Apesar disso, não achava a escola um local acolhedor e atraente. Com o tempo, fui estabelecendo vínculos com alguns colegas e professores e isso ajudou para que eu me sentisse mais animada com a escola. Acredito que a constituição de relações positivas no ambiente escolar colabora muito para o bem-estar, para as trocas e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Se houver boa receptividade e respeito, os alunos

⁴ Qualidade é um conceito totalizante, abrangente e multidimensional, ou seja, carrega múltiplos significados (RIOS, 2003). Essa condição requer que se evite o seu uso vinculado à educação apenas como uma repetição de um discurso vazio, sendo necessário analisar o que está relacionado à qualidade defendida e articulá-la aos aspectos de ordem técnica e pedagógica e aos de caráter político-ideológico (RIOS, 2003). A qualidade da educação como um conceito polissêmico e multifatorial envolve diferentes determinantes, tanto intra como extraescolares, e também a definição do que se entende por educação e função social da escola (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Dessa forma, a educação de qualidade deve reunir todos os fatores primordiais para garantir aos estudantes uma formação ampla, crítica, contextualizada, que lhes possibilite exercer seus direitos e que seja comprometida com a responsabilidade social e com a construção de um mundo melhor para todos.

podem ter uma interação saudável entre eles e aprenderem uns com os outros, pois, a diversidade representa a riqueza, considerando que cada um traz uma história, conhecimentos prévios, facilidades, singularidades e tudo isso deve ser usado a favor do desenvolvimento de todos.

Eu, particularmente, gostava muito de fazer trabalhos em grupo e de ajudar meus colegas nos conteúdos que eu tinha mais facilidade, como também de aprender por meio das trocas de ideias e conhecimentos proporcionados nesses trabalhos. A partir de diferentes experiências e do meu processo de aprendizagem, pude perceber que o sentimento de se sentir aceito, as boas relações com os pares e a manutenção de um clima de respeito, aliados a boas condições materiais, contribuem para a aprendizagem escolar. De modo oposto, atitudes de desrespeito, discriminação, bullying e outras que ocasionam sentimentos negativos, contribuem para o desânimo e perda de interesse em relação à escola.

Concluído o ensino médio, no ano de 2002 decidi prestar o vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia. Meu objetivo era ingressar na universidade pública, o que foi apoiado pelos meus pais, meus grandes incentivadores. Assim, em 2003, ingressei no curso de Pedagogia da UFU e também comecei a trabalhar como educadora infantil em uma escola de educação infantil por ter sido aprovada em concurso público da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Durante esse período, lidei com o desafio de cursar uma graduação e trabalhar ao mesmo tempo. O fato de estar estudando e atuando na mesma área foi bom, apesar de às vezes achar a teoria distante da prática. No entanto, o fato de ter que trabalhar de manhã e estudar à noite era muito cansativo e eu não conseguia me dedicar ao curso como gostaria. De qualquer forma, eu achava muito instigante cursar disciplinas ligadas à psicologia e à sociologia.

Na graduação, optei pela habilitação em inspeção escolar e também para o magistério nas séries iniciais. Concluí a graduação no início de 2007 e, pouco tempo depois, fui aprovada em concurso público da Prefeitura Municipal de Uberlândia para o cargo de professora. Em 2009, cursei também uma especialização em Supervisão e Inspeção Escolar e, em 2012, fui aprovada em concurso público da Prefeitura Municipal de Uberlândia para o cargo de inspetor escolar. Ao todo, atuando em sala de aula como educadora e professora, foram nove anos de trabalho na educação infantil. Essa atuação profissional também contribuiu para despertar meu interesse em estudar temas ligados à educação especial, psicopedagogia e inclusão escolar, visto que em sala de aula tive o contato com alunos que possuíam diferentes comportamentos, condições de vida e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem.

A experiência em sala de aula, mesmo que somente na educação infantil, foi muito relevante. Percebi que a escola pode influenciar muito no desenvolvimento saudável das crianças e o quanto essa fase é importante na constituição do ser humano. Cada criança possui sua singularidade e necessita de ser compreendida na sua totalidade, bem como de um olhar sensível e atento, além de paciência, amor, criatividade e disposição.

O trabalho com crianças é gratificante e desafiador. Elas nos ensinam muito, mas também requerem aprendizagem de disciplina e de limites no relacionamento com as pessoas e com o seu meio. O desenvolvimento de um trabalho que ofereça estímulos para a construção de conhecimentos e a construção de valores humanos é condição indispensável já desde a infância, pois, assim, aumenta a possibilidade de que as crianças cresçam mais conscientes e adotem atitudes mais condizentes com a promoção de um mundo mais justo.

Minha atuação como inspetora escolar também me possibilitou o conhecimento de outras situações relacionadas aos alunos do ensino fundamental e me permitiu perceber as dificuldades e desafios que os professores que lecionam nessa etapa igualmente enfrentam no dia a dia para trabalhar com a diversidade de alunos que recebem nas escolas.

Esses problemas relacionados à aprendizagem dos alunos se tornaram uma preocupação recorrente na minha atuação profissional, principalmente quando percebo que alguns alunos ficam à margem desse processo. Como inspetora escolar, trabalho em diferentes escolas e tenho oportunidade de conhecer diferentes realidades, tanto de profissionais, como de alunos e comunidades, e vejo que tal experiência colabora para um olhar mais abrangente do contexto educacional. Essas questões também fizeram eu me interessar por assuntos relacionados à formação de professores, pois percebo a importância de uma formação, tanto inicial quanto continuada, que dialogue com as situações vivenciadas na prática e que possibilitem reflexões e buscas constantes para aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Após muitos anos afastada da academia, em 2019, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia como aluna especial na linha de Saberes e Práticas Educativas. Apesar de ainda não ter um orientador nesse período, cursei duas disciplinas eletivas do programa, as quais contribuíram para ampliar minha visão sobre as questões educacionais e aprendizagem dos processos para o desenvolvimento de pesquisas.

Em 2020, fui aprovada no processo seletivo do Mestrado em Educação da UFU como aluna regular, e além disso, tive a sorte e o prazer de conhecer e ter como orientadora a professora Geovana Melo, pessoa maravilhosa, humana e que foi fundamental para o direcionamento do meu projeto de pesquisa. Tivemos somente um encontro presencial antes do isolamento social causado pela pandemia da COVID-19. Os demais encontros foram por

aplicativos de reunião on-line e propiciaram orientações, conversas inspiradoras, esclarecedoras e muito relevantes para o aprimoramento e condução desta pesquisa.

Ainda em 2020, conheci e comecei a participar de um grupo de pesquisas da linha de Saberes e Práticas Educativas, o GEPDEBS, que tem como coordenadoras as professoras Geovana Ferreira Melo e Vanessa Terezinha Bueno Campos. Participam desse grupo vários discentes da Universidade Federal de Uberlândia, inclusive alguns que já concluíram os cursos de mestrado e doutorado, além de profissionais que atuam na educação, em sua maioria professores. Os estudos do grupo têm uma dinâmica muito boa, com propostas de leituras de textos com temas muito interessantes para as discussões nos encontros e trocas de conhecimentos e experiências. Todos os debates dos quais participei proporcionaram boas reflexões e agregaram muito para a construção de conhecimentos como pesquisadora.

Minhas preocupações e interesses voltados às diferenças como qualidade do ser humano presente em todos os espaços, em especial no espaço escolar, me fez, com o auxílio da orientadora Geovana, voltar a atenção à educação como direito humano. Assim, nesta pesquisa buscarei analisar como as Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais da Região Centro-Oeste têm abordado a temática dos Direitos Humanos e quais contribuições esses trabalhos têm trazido para a educação. Os objetivos específicos são: 1- identificar qual o conceito de Direitos Humanos assumido pelos autores dos trabalhos; 2 - indicar outros temas e conceitos apresentados pelos autores relacionados à temática dos Direitos Humanos; 3- explicitar os principais resultados dessas pesquisas.

A partir do referencial teórico acessado, acreditamos que esse tema é valioso para a busca de uma educação mais humana, de maior qualidade social e que objetiva contribuir para a democracia, para a dignidade de todas as pessoas e para um mundo sustentável onde a paz e o respeito imperem nas relações.

Temos visto, nos últimos anos, o aumento dos debates em torno dos Direitos Humanos e da educação. As pesquisas e discussões sobre esses temas têm trazido grandes contribuições para se pensar em mudanças de práticas e no direcionamento de novas questões para a efetivação de uma educação para todos, além de alertarem sobre a abordagem e configuração de documentos e políticas que tratam desses temas. É inegável que houve muitos avanços a partir das lutas e reconhecimentos que levaram à implantação de legislações e políticas para a garantia da educação a todas as pessoas como um direito, porém, ainda estamos longe dessa realidade.

Em contrapartida, também identificamos a falta de incentivo do governo em relação às pesquisas e o grave desmonte das universidades públicas, assoladas com severos cortes

orçamentários, perda de autonomia que se configuram em retrocessos para a educação, pois a garantia de educação plena a todos, principalmente a educação de qualidade, não é interesse de governos conservadores e daqueles que detém o poder econômico e político na sociedade.

Em tempos assim, é preciso reafirmar um projeto de educação emancipatória, tendo em vista a necessária mudança desse cenário, denunciarmos os abusos e unirmo-nos, aumentando a representatividade dos que clamam por justiça e direito à vida com mais humanidade. Nesse sentido, é imperioso assumirmos uma postura política de conscientização e consideração pelo próximo, entendermos que muitos foram prejudicados, e, conseqüentemente, não dispõem de condições de igualdade para fazer valer seus direitos.

Não é possível caminharmos em direção a um mundo melhor sem reconhecermos essa responsabilidade que temos diante de tantos indivíduos que são expostos a diferentes tipos de situações injustas. Precisamos lutar para que a escola pública seja um espaço para essa conscientização e para práticas democráticas. A partir da formação de cidadãos mais conscientes e com possibilidades de mudar suas condições, poderá haver o retorno para a sociedade que contará com mais pessoas engajadas nesse movimento de busca por um mundo melhor.

Em relação às pesquisas, cada uma volta o olhar para um aspecto de análise das condições da educação, documentos e legislações, público atendido, avanços e dificuldades que ainda precisam ser superados. No entanto, todas elas oferecem suas contribuições para o desenvolvimento de outras pesquisas e para a produção de conhecimentos que agregam a busca por uma educação com mais qualidade. A presente pesquisa pretende deixar sua contribuição com a mesma finalidade. Sendo assim, ela está dividida em cinco seções, que serão organizadas conforme o exposto a seguir.

A primeira seção exhibe a introdução, onde apresento brevemente aspectos de minha formação e atuação na educação e também os motivos que me levaram a pesquisar e escrever sobre o tema escolhido.

Na segunda seção são apresentadas a metodologia e o método que embasam a construção da presente pesquisa. São explicitados os motivos das escolhas e o percurso seguido em cada etapa para se chegar aos resultados, de acordo com os objetivos que impulsionaram essas buscas.

A terceira seção faz um resgate da história dos Direitos Humanos, buscando apresentá-la de acordo com o contexto social, político e econômico, bem como suas influências para os discursos de valorização das diferenças e reconhecimento dos direitos das minorias sociais.

Ainda nessa seção, apresentamos os principais marcos legais dos Direitos Humanos no Brasil e seus impactos na educação.

A quarta seção manifesta uma abordagem sobre a educação como um direito de todos, levando em conta, para tal, a Educação em Direitos Humanos, implementada nos documentos brasileiros após os anos 1990, suas perspectivas e desafios para a realização na prática. Nessa seção também são consideradas questões como a inclusão escolar, a formação de professores e o movimento Escola sem Partido. Essas questões são importantes para situar as atuais condições da educação, bem como para entender as implicações de cada uma delas para uma educação plena.

A quinta e última seção busca responder ao problema de pesquisa, fazendo a análise dos trabalhos selecionados pertencentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais da Região (CO) no que tange aos Direitos Humanos na educação. Para essa análise são consideradas as questões abordadas nas seções 3 e 4, dialogando com os autores que sustentam teoricamente as ideias e perspectivas que seguimos, e juntamente com as categorias organizadas na seção 2, conduzem a argumentação e a interpretação dos dados. Por fim, apresentamos as conclusões da pesquisa, no sentido de apontar caminhos para novas investigações que considerem a educação como direito humano.

2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire)

O reconhecimento de que somos seres incompletos e em constante aprendizagem nos move a buscar respostas para diversas questões da nossa vida, a não nos conformar facilmente com o que é dado sem questionamento e a procurar meios de intervir na realidade para torná-la melhor. Assim, sem a pretensão de trazer verdades, a presente pesquisa foi construída a partir de visões e pensamentos organizados no tempo e espaço em que me situo e que envolvem toda a minha formação, conhecimentos e valores construídos como pessoa, profissional e pesquisadora, com o acompanhamento e olhar atento da minha orientadora.

De acordo com Laville e Dionne (1996, p. 95),

Deve-se compreender bem que, quando um pesquisador conscientiza-se de um problema — assim que exprime suas interrogações iniciais —, o faz a partir de uma observação do real ou de uma leitura sobre o real e por meio de um quadro de referência determinado. Esse *quadro de referência* lhe fornece a grade de leitura pela qual percebe o real. É composto de saberes adquiridos pelos pesquisadores — fatos brutos e fatos construídos —, mas este confere a esses saberes, devido a seus valores pessoais, um peso variável. Pensemos em um mosaico: no princípio, todas as suas peças são do mesmo material, mas de cores variadas; a disposição dessas peças de mesmo material, mas de diferentes cores, define o desenho específico do mosaico. O mesmo acontece com o pesquisador e seu quadro de referência pessoal.

O processo de pesquisa científica envolve muita dedicação, esforço, atenção e rigor para a sua organização e produção, exigindo também responsabilidade e criticidade para tratar do que já foi elaborado anteriormente com o mesmo tema e o entendimento de que todo conhecimento é produzido em um determinado contexto, sendo, portanto, passível de ser questionado e superado.

Dessa forma, é comum surgirem muitas dúvidas, dificuldades, necessidade de fazer escolhas, ampliar o olhar, considerar outros caminhos e manter o foco nos objetivos traçados após a definição do problema de pesquisa. Devido a esta pesquisa se desenvolver na área da

educação, assumida como fenômeno complexo e multidimensional, ela segue uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e faz aproximações com o materialismo histórico-dialético como matriz epistemológica. Ou seja, considera a relação dialética entre sujeito e objeto e também entre eles e o contexto de produção, pois, estão em constante movimento e transformação. Nessa perspectiva, entendemos que é um processo que implica decisões, envolve valores, percepções e direcionamentos e que, portanto, não são neutros.

Tratar sobre um tema tão complexo e amplo como os Direitos Humanos, tendo como foco a educação, é uma tarefa bastante desafiadora e árdua, posto que é um tema que abrange muitas questões e que já foi debatido por muitos autores sob diferentes prismas. Assim, mesmo que o problema de pesquisa seja o que guia as buscas e define os rumos da produção do texto, acreditamos que é essencial a determinação e explicitação do método e da matriz epistemológica nas pesquisas, pois elas indicam a linha de pensamento pelo qual o tema foi abordado e apontam se as análises e resultados alcançados foram coerentes com o que foi proposto, conferindo maior rigor à pesquisa.

Ghedin e Franco (2011, p.72) nos lembram que:

[...] a pesquisa em educação possui uma particularidade incomparável com as outras ciências, especialmente porque os objetos da ciência da educação e seus métodos implicam processos diferenciados de acesso ao real. [...] o processo de investigação implica uma interpretação do objeto, que não fala por si, mas pela comunicação estabelecida entre o sujeito, o objeto e os conceitos que possibilitam sua comunicação como realidade cognoscível.

O materialismo histórico-dialético, como método de apreensão do conhecimento, contempla o nosso modo de percepção da realidade no desenvolvimento deste trabalho, pois considera a historicidade dos fatos e pensamentos, a partir de um determinado contexto social, cultural e econômico. Ou seja, entendemos que há uma relação dialética entre o sujeito que conhece e o objeto a ser apreendido e a partir dessa interação, ambos se modificam. É materialista porque considera que se parte de uma realidade determinada pelo modo de produção de vida dos homens, que é o trabalho, teorizado por Marx como o elemento responsável pela forma com que o homem produz seus meios de vida e se relaciona com os outros seres e o meio em que vive. E é dialético devido a essa interação que possibilita que o homem transforme a realidade na qual atua. Este, inclusive, é o fator principal para Marx, o qual ele chama de práxis. Nas palavras do próprio Marx: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. (Tese XI sobre Feuerbach publicadas junto a Ideologia Alemã - Marx, 1979, p. 111)

O método desenvolvido por Marx demonstra a importância das relações sociais construídas a partir da atuação dos homens no modo de produção da vida, isto é, parte da realidade material. Esse modo de organização da produção e atuação na realidade determinam os sentidos, significados e abstrações surgidos das relações estabelecidas entre os homens, apontando, assim, para a dialética entre objetividade e subjetividade. A dialética de Marx admite o movimento, a contradição e a historicidade. Este método supera a dicotomia entre sujeito e objeto em relação aos métodos que ora privilegiam o objeto (positivismo, empirismo), ora privilegiam o sujeito e as ideias (idealismo). Considerando o processo educacional, de acordo com Pires (1997, p. 88):

Uma grande contribuição do Método para os educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula [...]

Ao analisar o modo de produção capitalista, Marx percebe como há uma descaracterização do trabalho humano como forma de produção e reprodução da existência humana, pois, nesse caso ele é utilizado para a exploração da mão de obra de alguns homens visando ao lucro e à manutenção dos privilégios de uma classe que detém os meios de produção, e que, por isso, exerce uma dominação tanto econômica como intelectual sobre os demais. Assim, “se o trabalho, como atividade essencial e vital, traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação” (PIRES, 1997, p. 88).

A alienação e a dominação são contrárias à liberdade. Esse processo gera a luta de classes impulsionada pela existência de desigualdades entre os homens e divergência de interesses. E esta, ao mesmo tempo que é contradição, porque é composta por elementos contrários/opostos, também é unidade, já que um não existe sem o outro. Portanto, é necessária uma compreensão que admita a totalidade, na qual coexistem a unidade e a universalidade.

À vista dessas questões, acreditamos ser indispensável a consciência dos caminhos e discursos que assumimos na construção de conhecimentos em educação e também quais os sentidos deles no propósito de desenvolver uma educação humanizadora. Ghedin e Franco

(2011) argumentam sobre as contribuições do método dialético para os estudos dos fenômenos educativos em toda sua complexidade, ao passo que exige do pesquisador o desafio de saber realizar pesquisas seguindo esse método. Segundo Ghedin e Franco (2011, p. 117):

Tais pesquisas requerem ao pesquisador que adentre na dialética da realidade social, compreenda e acompanhe o movimento da práxis do sujeito construtor de sua realidade, esteja atento ao saber produzido na prática social dos homens, bem como, conseqüentemente, às transformações que tal dinâmica vai produzindo nos sujeitos e nas circunstâncias e àquelas pressentidas e gestadas na práxis, seja atuante e participante, tomando consciência de que seu papel não é o de ativista político, mas de pesquisador em processo.

Ghedin e Franco (2011, p. 117) ainda indicam que o pesquisador:

[...] deverá estar atento para realizar as interpretações em contexto, para perceber as mediações entre o particular e a totalidade, para distinguir a dinâmica das contradições inerentes ao movimento histórico e para saber respeitar as sínteses provisórias de conhecimento que se vão constituindo. Deverá saber trabalhar para além do observável, saber construir os referenciais teóricos que podem mostrar-se adequados à busca da complexidade do concreto e saber, com recurso à teoria, retornar ao empírico para melhor compreendê-lo.

Martins (2006) analisa algumas divergências das pesquisas que optam pela abordagem qualitativa e a realização do método histórico dialético. Ela aponta os equívocos de algumas pesquisas qualitativas, que ao tentarem ultrapassar as dicotomias existentes na realidade, acabam por evidenciar uma superação aparente dessas dicotomias. Da mesma forma, com o intuito de se contraporem ao positivismo, que privilegia o empírico, tais pesquisas acabam não avançando nas análises que se reduzem ao imediatismo e à superficialidade. Nesse sentido, a autora nos alerta que:

Na medida em que as abordagens qualitativas privilegiam as dimensões da realidade em suas definibilidades exteriores em detrimento de seus fundamentos ontológico-históricos, incorrem num grande risco: caminhar da pseudoconcreticidade para um pseudoconhecimento, a ser, muito facilmente, capturado pelas ideologias dominantes e colocado a serviço da manutenção da ordem social que universaliza as relações sociais de alienação. (MARTINS, 2006, p. 13)

Indicado o materialismo histórico-dialético como o método que fundamenta a construção do conhecimento realizada neste trabalho, é importante salientar que abrangemos

nesse movimento as contribuições dos estudos pós-coloniais, dialogando mais especificamente com autores que adotam uma perspectiva decolonial.

Contudo, tendo em vista as aparentes contradições entre o materialismo histórico dialético e a decolonialidade (RIBEIRO, 2019), nosso objeto de estudo, dada sua complexidade e multidimensionalidade, nos insta à necessária apresentação da defesa por um diálogo entre essas duas perspectivas epistemológicas.

Os estudos decoloniais surgiram a partir da década de 1980 com o objetivo de fazer uma análise partindo da realidade da América Latina, ou seja, baseando-se na situação dos povos colonizados de modo a rejeitar o pensamento moderno construído por uma visão eurocêntrica que vinha dominando as produções de conhecimento. Representada por autores como Aníbal Quijano, a decolonialidade traz para essa análise questões como raça e gênero que contribuem para ampliação do entendimento dos processos de dominação promovidos pelo colonialismo e pelo modo de produção capitalista.

Porém, em razão de haver uma crítica à teoria marxista promovida por alguns dos próprios autores decoloniais, há uma inclinação de entendimento que considera que o decolonialismo surge em contraposição e como negação do marxismo, inclusive, relacionando-o ao pós-modernismo. Não iremos nos aprofundar aqui sobre essa questão, mas convém destacar que o movimento pós-moderno se desenvolve em meados do século XX promovendo uma ruptura com as ideias defendidas na modernidade, sobretudo com as de racionalismo, universalismo e igualdade.

De acordo com Ribeiro (2019), ao negar o marxismo, a dialética e a história, o pós-modernismo tem uma compreensão equivocada do modo de produção capitalista e sobre a luta de classes. O autor analisa que, as compreensões e críticas promovidas pelo pós-modernismo acabam contribuindo para a invisibilização da classe trabalhadora e, por conseguinte, reforça o neoliberalismo e atualiza a dominação eurocêntrica. Segundo Ribeiro (2019, p. 108):

O chamado giro decolonial, portanto, não pode ser comparado ao pós-modernismo na medida em que são metodologicamente opostos. Este não representa um aprofundamento do relativismo imediatista e formalista pós-moderno, até porque não resistiria enquanto teoria rigorosa caso repetisse uma abordagem que negasse o conteúdo em nome da hegemonia formal. O formalismo serve, necessariamente, à continuidade do status quo exatamente porque naturaliza a relação entre aparência e essência; podemos arriscar dizer que o formalismo, hoje, representa necessariamente uma abordagem mantenedora do capitalismo e do colonialismo exatamente por considerar a aparência como elemento suficiente de abordagem, comparação e classificação da realidade.

Para o referido autor, é preciso atenção para compreender a teoria decolonial, posto que se trata de uma perspectiva epistemológica complexa e multidimensional que tem como premissa o reconhecimento da pluralidade histórica dos povos e, sendo assim “[...] é incompatível com toda a hegemonia do formalismo. Na sua essência, portanto, o giro decolonial é anti pós-moderno: o que não faz dele uma defesa do modernismo e tampouco um desdobramento do marxismo”. (RIBEIRO, 2019, p. 108).

Dessa forma, Ribeiro (2019) admite que há diferenças entre o pensamento decolonial e o marxismo, entretanto, elas não são contraditórias entre si, o que possibilita um diálogo entre elas e uma complementaridade. Nesse sentido, o autor também combate outra ideia ligada ao materialismo histórico: a de que ele seria uma fatalidade eurocêntrica. Ribeiro (2019) mostra que, apesar de não realizar um debate antieurocêntrico, as reflexões instituídas pelo materialismo promoveram um rompimento com o pensamento europeu. Além disso, Ribeiro (2019) aponta o tratamento histórico e abrangência geográfica rigorosos promovido por Marx em seus estudos, não ficando restritos à realidade que o cercava.

Por fim, Ribeiro (2019) justifica o possível e necessário encontro entre a teoria decolonial e o materialismo histórico dialético, de modo que as produções estejam comprometidas com a autonomia dos povos e que alimente a luta de classes, principalmente levando-se em consideração o contexto em que vivemos atualmente, no qual “as novas armas do capital não poupam fontes de origem: reforçam o machismo, o racismo, a desigualdade e, cada vez mais, o colonialismo” (RIBEIRO, 2019, p. 118).

Da mesma maneira, Carvalho (2021), ao promover uma análise das diferentes fases do pensamento marxista na América Latina e da evolução da teoria decolonial na região, conclui que “seus pressupostos e propostas acerca da natureza histórica da América Latina – bem como as possibilidades de mudança da situação dependente da região – são mais complementares do que díspares” (CARVALHO, 2021, s/p). Para tanto, a autora aponta que as contribuições da teoria decolonial com as propostas críticas do marxismo devem compreender três eixos: desmitificar o eurocentrismo atribuído ao materialismo e reconhecer sua capacidade dinâmica como concepção teórico-metodológica; demonstrar a necessária relação entre classe e as questões de raça e gênero abordadas nos estudos decoloniais; admitir a indispensável associação entre marxismo e decolonialidade na busca por uma práxis revolucionária (CARVALHO, 2021).

Ainda sobre as questões que envolvem classe, raça e gênero, Carvalho (2021, s/p) ressalta que:

Não é uma questão de hierarquização, de categorizar essas questões em graus de maior ou menor exploração, mas sim uma questão de interseccionalidade como ferramenta de luta política contra hegemônica. É a necessidade de abordar conjuntamente as diversas formas de dominação que se encontram inseridas na sociedade capitalista, em particular na sociedade latino-americana, e entender que os sistemas de opressão se encontram interligados. Raça, gênero e classe podem constituir relações sociais diversas e complexas a princípio, mas é na intersecção entre elas que têm-se os fundamentos essenciais [...]

Diante dos argumentos apresentados, o presente trabalho corrobora com a aproximação e o diálogo entre os estudos decoloniais e o materialismo histórico dialético, uma vez que parte do princípio que é preciso fazer rupturas com abordagens centradas apenas na divisão de classes que encaminham para leituras mecanicistas e reducionistas das condições materiais de uma sociedade. Ou, ainda, conforme destaca Carvalho (2021), cabe romper com análises centradas apenas em questões identitárias de raça e gênero, pois, reduzem a crítica em relação à sociedade capitalista, sustentado por estruturas racistas e patriarcais. Nesse sentido, ao serem construídas narrativas críticas e, portanto, superadoras das condições materiais concretas, pode-se produzir transformações sociais e culturais, não apenas “[...] em termos de inclusão dentro da dinâmica capitalista liberal”, conforme destaca Carvalho (2021, s/p).

Todas as implicações anunciadas acima reafirmam a responsabilidade do pesquisador durante o decorrer da pesquisa. Esta é composta por vários movimentos e o método lhe acompanhará do início até o final. A seguir serão apontadas outras questões relacionadas à metodologia desta pesquisa.

2.1 – O ESTADO DA QUESTÃO

A pesquisa ora desenvolvida é denominada ‘estado da questão’ processo que envolve uma aprofundada revisão de literatura sobre um determinado tema e a delimitação do problema a ser investigado. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7):

A finalidade do ‘estado da questão’ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa

O estado da questão representa “o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a contribuição

epistêmica do mesmo no campo do conhecimento” (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2004, p. 9). Exige para tanto, segundo esses autores, dois domínios que são fundamentais, dentre outros que foram propostos por Bell (1985): domínio da literatura e domínio conceitual. O domínio da literatura seria um conhecimento amplo de referenciais para o diálogo e abordagem do tema de forma crítica pelo pesquisador, e o domínio conceitual é a capacidade de organização e articulação das ideias e análises críticas do pesquisador associadas de forma coerente às discussões encontradas.

Portanto, o estado da questão vai além do estado da arte e da revisão de literatura, que também são processos da realização da pesquisa para a apropriação dos conhecimentos e debates produzidos em torno de um tema (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2004). Porém, na concepção de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), esses processos se diferem entre si, conforme o Quadro 1:

QUADRO 1 – Sinopse de comparação entre o Estado da Questão, o Estado da Arte e a Revisão de Literatura na produção científica.

CARACTERÍSTICAS	ESTADO DA QUESTÃO	ESTADO DA ARTE	REVISÃO DE LITERATURA
Objetivos	Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.	Mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento.	Desenvolver a base teórica de sustentação/análise do estudo, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação.
Procedimentos	Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise.	Levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionados a um campo de investigação.	Levantamento bibliográfico para a compreensão e explicitação de teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação identificado.
Fontes Consulta	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.	Predominantemente resumos e catálogos de fontes de produção científica.	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.

... continua

QUADRO 1, Cont.

Resultados	Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico.	Inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado.	Identifica o referencial de análise dos dados.
-------------------	---	--	--

Fonte: NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN (2004, p. 8)

Dessa forma, visando realizar o estado da questão, foi realizada a busca por trabalhos contendo discussões que tratam do tema de estudo aqui apresentado. Essa etapa é relevante para identificar lacunas e fragilidades teórico-metodológicas no que já foi produzido na literatura e melhor direcionar as contribuições desta pesquisa, salientando também que tal seleção é limitada a recortes, tendo em vista a vastidão de produções com o mesmo tema.

As plataformas escolhidas para a busca desses trabalhos foram o Catálogo de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal abrangeu o período de 2016 a 2020. O período selecionado justifica-se pela ocorrência em 2016 do golpe que depôs a presidenta Dilma, pois a partir dele podemos acompanhar as mudanças políticas de caráter neoliberal e a desconstrução de progressos conquistados nos governos anteriores no que tange aos Direitos Humanos e à educação.

Os descritores utilizados para as buscas dos trabalhos foram os seguintes: "Direitos Humanos", "diversidade", "Educação em Direitos Humanos" e "análise de teses e dissertações". Para a área do conhecimento, foi indicada a palavra Educação. Dentre os trabalhos encontrados, após a leitura dos resumos, foram escolhidos aqueles que mais se aproximaram dos interesses do estudo em questão. Posteriormente, esses trabalhos foram lidos na sua totalidade e a seguir será apresentado o que de mais importante foi identificado nos principais deles. O quadro 2 apresenta as principais informações sobre esses trabalhos.

QUADRO 2 – Informações sobre as dissertações e teses selecionadas para o estado da questão.

TÍTULO	AUTOR (A)	DISSERTAÇÃO/TESE	ANO DE PUBLICAÇÃO
As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das CONAES, DCNS e PNE.	ROSSI, Alexandre Jose	Tese	2016

... continua

QUADRO 2, Cont.

Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?	SILVA, Sara Moitinho	Tese	2016
Educação em direitos humanos: um desafio global em uma perspectiva local.	COSTA, Laisa Quadros	Dissertação	2016
Escolas, desigualdades e diversidades: diálogos entre a dimensão subjetiva dos direitos humanos e a educação.	DUTRA, Rafael Campos de Oliveira	Dissertação	2017
Política de reconhecimento e valorização da diversidade a partir da década de 1990: uma nova forma de fomento ao individualismo.	RUSSI, Ana Claudia Rodrigues	Dissertação	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Em sua tese de doutorado, “As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das CONAEs, DCNs e PNE”, Rossi (2016) tem o objetivo de analisar o tema da diversidade utilizando a pauta das políticas educacionais brasileiras e os documentos finais das conferências nacionais de educação de 2010 e 2014 as novas diretrizes curriculares gerais nacionais da educação básica e no plano nacional de educação 2014/2024, de forma a evidenciar os limites, os avanços e as possibilidades para concretização da política educacional para a diversidade efetivamente para todos e todas. O autor destaca a importância das políticas identitárias após a década de 1960, que inclusive, contribuíram para a temática e avanço nos documentos políticos de diversidade. Ele aponta as políticas de diversidade ou políticas afirmativas como resultantes das lutas dos movimentos sociais por reconhecimento dos seus direitos.

Rossi (2016) fala também que essas políticas surgem de tensões desses grupos sociais e o Estado, tanto na formulação quanto na implementação. Esse autor também analisa como o tema da diversidade tem afetado a pauta dos documentos nacionais brasileiros, influenciados pelos documentos internacionais. Rossi (2016) entende a importância desses documentos para a discussão e adoção de políticas voltadas à diversidade, porém, ele alerta para o uso deste termo sem estar ligado às questões de classe, o que, segundo ele, enfraquece a luta de combate às desigualdades, pois, cada grupo tende a defender sua questão identitária. Ele acredita que a exaltação das diferenças afasta a perspectiva de universalidade e ressalta que, para a superação

das desigualdades sociais, as políticas de caráter identitário não podem se sobrepor às políticas de superação das desigualdades materiais e vice-versa. Esse autor menciona a escola como espaço favorável para implementar políticas de mudança nas relações sociais e luta contra a discriminação.

Silva (2016), em sua tese de doutorado “Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?” busca aprofundar o conhecimento entre educação e direitos humanos a partir da análise de documentos nacionais e internacionais e de entrevistas realizadas com professores de escolas públicas, dando um enfoque maior nas questões sobre a diversidade e a tensão entre igualdade, diferença e desigualdade. A autora aborda a importância da democracia para os direitos humanos, assim como entende também que é necessário garantir esses direitos para possibilitar a democracia. As falas dos professores entrevistados revelam como eles percebem algumas limitações presentes na escola para o desenvolvimento de uma educação em direitos humanos e o que eles ainda não conseguem compreender na atuação docente e nas relações com os alunos.

Trazendo reflexões pautadas em autores que pesquisam os temas tratados, Silva (2016) faz uma análise da situação em que se encontra a escola atualmente com base nas respostas obtidas na pesquisa. Algumas falas são reveladoras de como os cursos de formação inicial e continuada precisam trabalhar sobre a Educação em Direitos Humanos e as questões que ela envolve. A pesquisa indica que o envolvimento de professores e da comunidade escolar com projetos de direitos humanos pode contribuir para uma mudança cultural na escola e fortalecimento de valores democráticos que conduzam a uma educação de qualidade.

Na dissertação de mestrado “Educação em Direitos Humanos: um desafio global em uma perspectiva local”, Costa (2016) preocupou-se em compreender, considerando a obrigatoriedade da EDH proclamada nas legislações e políticas públicas, “de que forma, com que intensidade e eficácia essas normas são entendidas e incorporadas pelos professores em seu cotidiano e suas práticas docentes e recebidas pelos estudantes” (COSTA, 2016, p. 27). Para tanto, ela utilizou de entrevistas com professores e alunos no curso de Educação Superior, intitulado Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, composto por estudantes já graduados nas mais diversas áreas do conhecimento. A autora dá ênfase no processo de realização da pesquisa e coleta de dados junto aos participantes por meio das narrativas, pois, segundo ela, as narrativas possibilitam pensar a prática e nesse movimento, estranhar, desestabilizar alguns conhecimentos e caminhar para novos.

Costa (2016) pontua que as leis não são suficientes para a garantia dos direitos na prática e conseqüentemente, para uma educação em DH, e aponta os ambientes educacionais como locais para o desenvolvimento de novos saberes e práticas sociais. Com o resultado das entrevistas, a autora conclui que ainda há lacunas na formação de professores, pois foi possível perceber por meio das falas que ainda há dúvidas sobre como trabalhar algumas temáticas dos Direitos Humanos na formação dos estudantes, ficando as práticas docentes dependentes do conhecimento de cada professor, disponibilidade e interesse para trabalhar os temas dos DH aliados aos conteúdos dispostos no currículo do curso e disciplina ministrada por cada um. Costa (2016) também percebeu a dificuldade dos professores se manterem atualizados sobre todas as legislações e políticas que envolvem a EDH, e mesmo considerando importantes e interessantes as temáticas relacionadas à essa educação, segundo a autora, foi possível verificar uma dificuldade no pensar em ações docentes diferentes e inovadoras para melhoria das práticas nesses espaços de educação formal.

Dutra (2017), em sua dissertação de mestrado “Escolas, desigualdades e diversidades: diálogos entre a dimensão subjetiva dos direitos humanos e a educação”, identifica a diversidade como marca humana e indica que sua relação com a educação expandiu a inclusão de alunos para além das questões voltadas para as deficiências, abrangendo também discussões de outros grupos sociais que sofrem exclusão. Sua pesquisa se baseia na perspectiva da psicologia sócio-histórica que compreende a humanidade como característica cultural e ligada aos aspectos históricos, temporais e locais. O autor defende a dimensão subjetiva dos Direitos Humanos, adotando como objeto de pesquisa a análise das falas de alguns autores publicadas em um livro no ano do cinquentenário da DUDH. Cada autor escolheu um artigo da DUDH para escrever sobre os direitos humanos, relacionando às suas experiências de vida e exclusão.

Dutra (2017) argumenta a favor de uma educação em que as pessoas possam dialogar e expressar suas vivências, de forma que todos tenham conhecimento das conseqüências dos processos de exclusão na vida dos que os sofrem. Conseqüentemente, ele coloca que o maior desafio para uma Educação em Direitos Humanos é articular a tensão entre igualdade e diferença. O autor acredita na Educação em Direitos Humanos e não para os Direitos Humanos, pois, segundo ele, a ideia é ir além dos conteúdos, vivenciando as relações e construindo o conhecimento a partir de práticas que partam dos Direitos Humanos. Nesse ponto, acreditamos que deve haver uma complementaridade entre a Educação em Direitos Humanos e a Educação para os Direitos Humanos, visto que é indispensável a vivência na prática do que configura os Direitos Humanos, entretanto, é preciso conhecer esses direitos e sua história para que essa educação seja possível.

Na dissertação de mestrado, “Política de reconhecimento e valorização da diversidade a partir da década de 1990: uma nova forma de fomento ao individualismo”, Russi (2017) procura analisar o reconhecimento e valorização da diversidade nos documentos de políticas educacionais brasileiros a partir de 1990 e sua aproximação teórico-ideológica com o individualismo. A autora mostra como os documentos nacionais trazem o conceito de diversidade, influenciados pelos documentos internacionais. Russi (2017), ao fazer essa análise, observa que tais documentos trazem o conceito de diversidade cultural de forma ampla, ou seja, vai além das tradições e costumes culturais de um grupo, comunidade e nação, envolvendo também aspectos mais individuais como gostos, opiniões, preferências e modos de vida. Ela relaciona esse conceito de diversidade e cultura com o da concepção pós-moderna. Segundo a autora, o pós-modernismo foi um movimento que surgiu como uma negação da modernidade e das ideias de verdade, universalismo, realidade objetiva, etc., trazendo pensamentos mais centrados no particular, no relativismo e no pluralismo. Ela conclui, então, que o pós-modernismo serviu de base ideológica e moral para a conservação e reprodução da atual ordem social, engendrada pelo capitalismo.

Da mesma forma, Russi (2017) aponta a influência da Terceira Via como uma corrente ideológica que surgiu dizendo se tratar de uma aproximação entre os posicionamentos da direita e da esquerda, mas que se mostrou bem mais próxima das ideias do campo conservador. A partir dessas análises e comparações, a autora apresenta como a estratégia da Terceira Via associada às ideias do pós-modernismo contribuiu para a formação de uma nova cultura, em que os indivíduos são estimulados a se unirem a pequenos grupos que representam sua identidade, com o discurso que só assim eles serão melhor atendidos e representados. Partindo desse pressuposto, ela aponta os riscos da valorização exacerbada da diversidade que estimula a individualidade social e afasta os sujeitos de acordo com as suas diferenças, ao mesmo tempo que enfraquece a luta contra a desigualdade social, que segundo a autora, é a responsável pela exclusão das pessoas e perpetuação das injustiças.

A seguir, apresentamos o Quadro 3 com as principais informações sobre os artigos selecionados.

QUADRO 3 – Informações sobre os artigos selecionados para o estado da questão.

TÍTULO	AUTOR (ES/AS)	REVISTA	QUALIS EDUCAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Topografia dos direitos humanos: indicadores da escola brasileira	LIMA, Marinalva Araújo de Oliveira; BRÁS, José Viegas; GONÇALVES, Maria Neves	Revista Eccos	A2	2017
(Re)significando o discurso dos direitos humanos: um diálogo a partir da educação em e para os direitos humanos	DIAS, Renato Duro; BRUM, Amanda Netto	Quaestio Iuris	B1, Direito; A2, Filosofia	2017
O processo educativo contemporâneo por meio do ‘trabalho’, da ‘diversidade’ e da ‘dialogicidade’	LIMA NETO, Luiz Martins de	Acta Scientiarum. Human and Social Sciences	B1	2019
Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante	SANTOS, Emina Márcia Nery dos; LIMA, Francisco Willams Campos; VALE, Cassio	Revista Eccos	A3	2020

Fonte: Elaborado pela autora.

Em “Topografia dos direitos humanos: indicadores da escola brasileira”, um artigo de Lima; Brás e Gonçalves (2017), há uma preocupação em analisar se a escola tem cumprido o seu papel de formar cidadãos para atuarem efetivamente na sociedade, oferecendo uma educação em Direitos Humanos. Os autores trazem para essa discussão conceitos como cidadania, cultura, raça e etnia e também citam os principais documentos – nacionais e internacionais – que tratam sobre a educação em Direitos Humanos, fazendo uma análise mais específica do desenvolvimento das políticas voltadas para essa educação no Brasil. Por meio de um questionário realizado com alunos e entrevistas com os professores de três escolas do MA sobre Educação em Direitos Humanos, os autores concluíram que essa educação não tem sido desenvolvida nas escolas como preconizam os documentos. Um dado que reforça o que outras pesquisas também apontaram é a fragilidade na formação de professores para essa educação, pois a maioria deles alega que não possui conhecimento para desenvolver um trabalho que contemple a educação pautada em Direitos Humanos.

Dias e Brum (2017), no artigo “(Re)significando o discurso dos direitos humanos: um diálogo a partir da educação em e para os direitos humanos”, questionam a construção moderna do discurso dos Direitos Humanos a partir da matriz pós-moderna crítica. Segundo eles, esse

discurso foi construído a partir da visão hegemônica que não contempla as vidas subalternizadas e tudo que foge do padrão imposto. Dessa forma, questiona-se qual a humanidade desse discurso que parece estar voltado ao humano separado do que é inumano. A partir de tal pressuposto, os autores propõem uma educação em e para os Direitos Humanos como forma de corrigir e reconstruir esse discurso e de legitimar novos saberes, que contemplem os inferiorizados, e que, portanto, sejam mais contextualizados, solidários e emancipatórios.

Lima Neto (2019), em seu artigo “O processo educativo contemporâneo por meio do ‘trabalho’, da ‘diversidade’ e da ‘dialogicidade’”, discute a importância de se analisar o processo educativo contemporâneo por meio de três categorias específicas: trabalho, diversidade e dialogicidade. O autor posiciona a discussão das teorias críticas a partir da categoria trabalho e das contradições de classe, e a das teorias pós-críticas a partir da diversidade em favor da valorização das diferenças e visibilidade dos direitos e da dialogicidade que valoriza a linguagem, a comunicação e a interação. Seu argumento é desenvolvido em favor da complementaridade dessas categorias, apontando que não há uma sobreposição de importância de uma teoria sobre a outra.

No artigo “Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante”, Santos; Lima e Vale (2020) apresentam os elementos estruturantes para a constituição da escola enquanto um espaço protetivo de direitos e formação de alunos mais autônomos e participantes na sociedade e política para fazer valer seus direitos como cidadãos. Para tanto, ressaltam a importância da valorização e respeito à diversidade e pluralidade, e indicam a educação em direitos humanos como condição para o fortalecimento de relações democráticas e formação de valores humanistas, tornando a escola o local para se vivenciar concretamente a democracia através do diálogo e participação na construção de uma educação de mais qualidade para todos.

Diante do exposto, identificamos que as produções de trabalhos em torno do tema da educação, diversidade e Direitos Humanos têm abordado questões centrais relacionadas à democracia, cidadania, valores humanos, igualdade e diferença, currículo, políticas públicas, Projeto Político Pedagógico, formação de professores e outras não menos importantes, mesmo que não cite todas elas e se apoiem em perspectivas diferentes. Há aquelas que mesmo identificando os problemas relacionados a um contexto da escola que precisa de mudanças na direção de oferecer uma formação para a cidadania, pautada em valores humanos e que promova condições para as pessoas terem consciência e reclamarem seus direitos, assim como respeitar os direitos de todos, não abordam especificamente as questões das diferenças e da educação ancorada em Direitos Humanos e a importância delas na formação de professores.

Da mesma forma, alguns trabalhos apresentam as discussões em torno das legislações e políticas públicas para a garantia de uma educação para todos. Outras colocam como central o debate entre igualdade e diferença na perseguição dessa educação. Há ainda quem defenda a valorização da diversidade para a concretização do direito à educação a todas as pessoas e há autores que relacionam esse discurso de valorização da diversidade à manutenção da hegemonia da classe dominante, pois reforça o individualismo e enfraquece a luta social. Apesar desses autores, de forma geral, reconhecerem as conquistas dos direitos das minorias através das lutas dos movimentos sociais, alguns fazem essa distinção dos discursos da diversidade apontando a relação deles com os paradigmas da modernidade e da pós-modernidade.

Alguns desses autores reconhecem a importância da linguagem para compreender as vivências de pessoas que passam por processos de exclusão e negação dos direitos, partindo de suas falas, ou também do entendimento das percepções de professores e alunos por meio de entrevistas sobre questões dos Direitos Humanos e da diversidade. Não foi encontrado nenhum trabalho sobre esses temas, de acordo com os recortes propostos, que se interessou em analisar as produções acadêmicas de Programas de Pós-Graduação em educação e suas contribuições para esse debate. Frente ao exposto, consideramos significativo entender como tem se dado as preocupações dos mestrados e doutorandos das universidades federais públicas em torno da educação para todos como um direito humano.

2.2 – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante da contextualização dos interesses da pesquisa, reafirmamos o seguinte problema que a orienta: “Como as dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais da Região Centro-Oeste têm abordado a temática dos Direitos Humanos e quais contribuições esses trabalhos têm trazido para a educação?”

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito humano e deve ser garantida a todas as pessoas, abrangendo a diversidade como qualidade inerente ao ser humano, **o objetivo geral desta pesquisa é analisar como as dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais da Região Centro-Oeste têm abordado a temática dos Direitos Humanos e quais contribuições esses trabalhos têm trazido para a educação.**

Os objetivos específicos são:

- identificar qual o conceito de Direitos Humanos assumido pelos autores dos trabalhos;

- indicar outros temas e conceitos apresentados pelos autores relacionados à temática dos Direitos Humanos;
- explicitar os principais resultados dessas pesquisas.

2.3 – SELEÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

De acordo com os interesses em torno do tema da garantia da educação para todas as pessoas como um direito humano e, considerando a importância e contribuições da formação para essa finalidade, as buscas dos trabalhos que configuram o objeto de estudo foram realizadas após a definição do problema de pesquisa explicitado acima.

Para a realização deste estudo, delimitamos o período de 2016 a 2020, pois consideramos que as diversas alterações no âmbito da política no Brasil, em especial das políticas educacionais a partir de 2016 produziram retrocessos, sobretudo a respeito da educação e reconhecimento dos direitos humanos de modo geral.

A busca dos trabalhos nos repositórios das Universidades Federais ocorreu mediante o uso dos seguintes descritores: “diversidade”, “Direitos Humanos” e “Educação em Direitos Humanos”. A escolha desses descritores foi feita após várias tentativas para encontrar as palavras que mostravam o maior número de trabalhos que pudessem se encaixar no objetivo da pesquisa. Foram selecionados os trabalhos que continham esses descritores no título e/ou resumo e/ou palavras-chaves.

Primeiramente, foi realizada a busca dos trabalhos acadêmicos a fim de conhecer se existiam produções que pudessem ser analisadas de acordo com o problema desta pesquisa. Em vista disso, dentro das delimitações citadas anteriormente, foram buscadas dissertações de mestrado e teses de doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação das seguintes universidades federais: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG)⁵, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal

⁵ Em 1983, no município de Catalão, foi criado um Campus integrado à Universidade Federal de Goiás (UFG). Em 2018, com a criação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), iniciaram-se processos para o desmembramento dessa universidade da UFG. No entanto, a UFCAT não dispunha de um banco digital para as dissertações e teses defendidas no âmbito dessa universidade no momento de realização das buscas destes trabalhos, os quais estavam inseridos no banco digital da UFG. O mesmo se aplica à Universidade Federal de Jataí (UFJ), criada em 2018 no município de Jataí, mas que surgiu inicialmente em 1980 como Campus integrado à UFG.

do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU)⁶. O Quadro 4 mostra a quantidade de trabalhos encontrados a partir da busca e a quantidade de trabalhos selecionados de acordo com os critérios definidos.

QUADRO 4 – Resultado da busca de trabalhos acadêmicos nos repositórios das universidades da Região (CO).

UNIVERSIDADES	Nº DE TRABALHOS ENCONTRADOS	Nº DE TRABALHOS SELECIONADOS
UFG	33	01
UFGD	0 ⁷	0
UFMS	0	0
UFMT	77	0
UFTM	02	0
UFU	01	0
UnB	27	03
Total⁸	130	04

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações obtidas nos sítios das universidades pesquisadas.

Esse trabalho foi complexo, pois, cada universidade dispõe de um sistema de busca próprio e dependendo de como esse sistema é organizado, a busca torna-se facilitada ou dificultada, como ocorreu principalmente no caso da UFGD. Foi em razão dessas diferenças que houve a necessidade de trocar os descritores e ir fazendo tentativas e ajustes para escolher os que, somando-se aos demais critérios de seleção das pesquisas, indicavam o maior número de trabalhos encontrados em todas as universidades ao mesmo tempo. Durante essa atividade, também foi observado que alguns trabalhos abordam questões que envolvem o tema

⁶ De acordo com a ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, o Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFU e o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM pertencem à Região Centro-Oeste, por isso, tais Programas foram inseridos na pesquisa.

⁷ A UFGD, no momento da realização da pesquisa, não possuía no repositório de trabalhos acadêmicos um sistema de busca para informar os critérios de seleção e interesse. Os trabalhos eram em sua totalidade disponibilizados em listas por ano e turma, de acordo com o ano de ingresso do aluno no curso e Programa de Pós- Graduação de Mestrado ou de Doutorado. As listas continham o nome do autor, o nome do orientador e o título do trabalho. Portanto, para saber se haveria algum trabalho a ser contemplado, foi necessário abrir um por um, de 2016 a 2020, tanto dissertações como teses, e verificar o título, resumo e palavras-chaves.

⁸ Ressaltamos que o número de trabalhos encontrados e selecionados nos Programas de Pós-graduação que fazem parte desta pesquisa têm relação direta com os critérios de seleção e recortes utilizados.

pesquisado, porém, não traziam no título, resumo ou palavras-chaves nenhum dos descritores selecionados.

2.4 – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Esta pesquisa utiliza a análise de conteúdo baseada em Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo permite ao pesquisador compreender a mensagem implícita em uma determinada comunicação. Dessa forma, é objetiva porque parte do objeto a ser analisado e também é subjetiva porque é influenciada pelo olhar do pesquisador, que determinará os passos a serem seguidos para a apreensão e interpretação dos dados, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para a escolha das pesquisas objeto de análise, há que se considerar algumas regras definidas por Bardin (2011), quais sejam:

- regra da exaustividade: após definido o material da pesquisa, não deixar de fora nenhum componente que não seja justificado rigorosamente;
- regra da representatividade: para servir como amostra, os elementos que a constituem devem representar o todo;
- regra da homogeneidade: os dados devem ser obtidos seguindo os mesmos critérios;
- regra de pertinência: os documentos devem ser adequados e corresponder aos objetivos da análise.

Mesmo que haja diferentes possibilidades para a organização e sequência das etapas da análise, elas devem partir de critérios justificados, ou seja, fundamentados metodologicamente. Por meio da análise de conteúdo, o pesquisador pode enriquecer a leitura de determinado material, superar dúvidas e incertezas, formular hipóteses para confirmá-las ou refutá-las e apresentar resultados e inferências obtidas. As hipóteses, por exemplo, geralmente são levantadas a partir da leitura inicial do material selecionado, a qual Bardin (2011) chama de “leitura flutuante”, porém, o pesquisador pode tê-las estabelecido anteriormente, ou no decorrer do trabalho, ou, ainda, nem mesmo trabalhar com hipóteses.

Para esta pesquisa não foram formuladas hipóteses. Nesse sentido, a primeira leitura dos textos foi com a finalidade de conhecer o que estava mais explícito na mensagem dos autores. Posteriormente, uma outra leitura foi realizada com o intuito de identificar nas pesquisas as questões de interesse deste trabalho. Para tanto, foi preenchida a ficha de análise (Quadro 5) a seguir para cada produção acadêmica.

QUADRO 5 – Ficha de análise.

FICHA DE ANÁLISE	
Título	
Autor/a	
Data da Defesa	
Nível do Trabalho	() Dissertação () Tese
Instituição	
Nome/sigla do PPGE	
Linha de Pesquisa	
Orientador/a	
Resumo	Transcrever
Palavras-chave	Transcrever
Temas estudados	Observações: Citar os principais temas – Caso seja transcrição direta usar aspas. Se for uma descrição de como o autor apresenta o tema, ou os conceitos relacionados ao tema, indicar a página e o parágrafo aludidos.
Problema e questões de pesquisa	Transcrever
Objetivo geral	Transcrever
Objetivos específicos (no máximo três)	Transcrever
Tipo e abordagem de Pesquisa	Transcrever
Metodologia (instrumentos e análise)	Transcrever
Conceito de Direitos Humanos	Está claramente explicitado. Qual? _____ Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ Não pode ser identificado. Outra resposta.
Referenciais teóricos sobre Direitos Humanos	Listar autores e obras conforme normas da ABNT. (citar as cinco obras principais)
Principais Resultados alcançados	O autor articula os dados aos fundamentos teóricos? (O pesquisador apoia-se nos autores de referência para apresentar/discutir os resultados?)

... continua

QUADRO 5, Cont.

Conclusões	Há articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais? O autor apresenta proposições/encaminhamentos a partir dos resultados obtidos na pesquisa?
Observações finais	Registrar algum aspecto dos trabalhos que mereça ser ressaltado

Fonte: Ficha elaborada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS.

Do mesmo modo, a unidade de registro - que é a unidade de significação codificada (BARDIN, 2011) - a ser escolhida pelo pesquisador, pode ser a palavra, frase ou tema, para a posterior contagem de frequência ou categorização. No caso da pesquisa em questão, a unidade de registro é temática e a análise é qualitativa. Isto significa que o tema é a unidade de significação que fundamentou o processo de elaboração das categorias de análise. A partir de tais categorias, será possível analisar criticamente os textos selecionados conforme os objetivos propostos. Portanto, a preocupação está centrada na qualidade e não na quantidade. O Quadro 6 apresenta as categorias de análise elaboradas.

QUADRO 6 – Categorias de análise.

QUESTÕES DA PESQUISA	OBJETIVOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Qual o conceito de Direitos Humanos adotado nas dissertações e teses?	Identificar qual o conceito de Direitos Humanos assumido pelos autores dos trabalhos.	Conceito de Direitos Humanos
Quais outros temas e conceitos são trabalhados associados à temática dos Direitos Humanos?	Indicar outros temas e conceitos apresentados pelos autores relacionados à temática dos Direitos Humanos.	Temas e conceitos relacionados aos Direitos Humanos
Quais os principais resultados apontados pelas pesquisas?	Explicitar os principais resultados dessas pesquisas.	Contribuições das pesquisas

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das categorias definidas no quadro acima, a seção 5 apresentará a análise dos dados das produções acadêmicas selecionadas em consonância com os objetivos da pesquisa, considerando as discussões suscitadas nas seções 3 e 4.

3 – DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

3.1 – UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

*A existência das pessoas é, pois, a razão de que haja obrigações morais, porque, como são valiosas em si mesmas, não há equivalente para cada uma delas, assim como não há possibilidade de fixar-lhes um preço. Mas têm **dignidade**, e quem tem dignidade não é trocável, mas respeitável.*

(Cortina)

A vida em sociedade sempre exigiu uma organização entre as pessoas por meio de regras, desde as sociedades mais antigas. Ao longo do tempo, essas sociedades foram complexificando seus modos de existência⁹, na medida em que expandiram seus territórios, ampliaram os modos de produção e acumulação de bens. Da mesma forma, se modificaram as relações estabelecidas entre os homens, suas formas de conhecer e pensar sua existência e relações que mantinham entre si.

Essas mudanças não ocorreram ao mesmo tempo e nem da mesma forma em todas as sociedades e culturas. Mesmo entendendo que todas as mudanças foram importantes e causaram impactos na forma de organização dos homens e, conseqüentemente, nas questões relativas ao direito e aos direitos humanos, para este trabalho interessa as transformações ocorridas principalmente a partir da modernidade.

No entanto, cabe ressaltar que a história do direito e dos direitos humanos começa a se desenhar de maneira significativa já na Grécia antiga, em meados do século VI a.C, a partir do desenvolvimento do comércio e com ele, o surgimento da escrita (CRUZ, 2021). Antes desse período, a leitura do mundo era feita a partir de narrações míticas e baseada na teocracia. A utilização da escrita acaba por contribuir para o aparecimento de diferentes classes e estratos sociais e conseqüentemente para “a criação de um poder coercitivo com propósitos de estabelecer a ordem entre os diferentes” (CRUZ, 2021, p. 9). Ademais, o desenvolvimento da Pólis (cidade-estado) e da Filosofia - com a utilização da razão dialética para a compreensão do mundo - estiveram atrelados ao nascimento da cidadania grega (CRUZ, 2021), que demarcou explicitamente aqueles que gozavam de direitos de atuação na vida pública e de reflexão desta, assim como aqueles que estavam condenados à exclusão ou ao impedimento de participação

⁹ Tomando como referência o desenvolvimento histórico das civilizações ocidentais.

dessas atividades como as mulheres, os escravos e também os estrangeiros. Todos esses acontecimentos tiveram reflexo no desenvolvimento dos processos que marcaram a modernidade.

Para muitos autores, a modernidade¹⁰ configura-se como um marco na história das transformações ocorridas após a Idade Média, entre os séculos XIV e XVI. Nesse período, as explicações para a vida e o mundo passaram a não ser tão fortemente baseadas na religião e nas abstrações ligadas ao dogmatismo. O homem passou a ser colocado como centro das criações. Assim, houve a necessidade de serem buscadas bases mais sólidas para suas investigações e concepções acerca da vida, ancoradas na razão e nas ciências.

Por volta do final do século XVIII e início do século XIX, as transformações a esse respeito se intensificaram mais no campo da filosofia, da política e da economia. Um grupo social, a burguesia, começou a ganhar destaque no cenário político e econômico mundial. Nesse período, em que a maior parte das sociedades eram governadas pela nobreza e pelo clero, a burguesia, formada por pequenos proprietários de terras, comerciantes e banqueiros, aspirava um crescimento político-econômico que não seria possível naquele regime de administração da monarquia (HUNT, 2009).

Foi uma época de muitos progressos, descobertas, produções culturais e epistemológicas. E, nesse contexto de avanços ligados às ciências e à Filosofia, aliados aos interesses de expandir seus negócios e aumentar os lucros, a burguesia instaurou uma revolução que mudou de forma intensa a história do trabalho e sua relação com a produção da vida do homem. No âmbito econômico, houve a passagem do modo de produção feudal para o capitalismo, e no âmbito político, a passagem do regime da monarquia para o regime republicano amparado pela democracia representativa.

Esses acontecimentos contribuíram para o surgimento de reivindicações voltadas aos direitos dos homens de uma forma mais intensa, pois, até então esses direitos não eram caracterizados nesses termos e nem normatizados. Esse movimento teve início mais efetivamente com Thomas Jefferson em 1776 na Declaração da Independência dos Estados

¹⁰ No final do século XX, emerge o pensamento decolonial que contesta a identificação de modernidade com as transformações que tomam como central os acontecimentos e avanços europeus, ou seja, que considera a Europa como berço onde ocorreram os principais progressos que a tornam referência de sociedade civilizada e superior a outras que foram consideradas em estágios “menos avançado”. Quijano (2005) atribui à América Latina a definição do espaço tempo inaugural dos acontecimentos que definiram os elementos materiais e subjetivos do modo de existência social que ficou conhecido como modernidade. O autor denuncia o eurocentrismo e sua perspectiva unilinear e unidirecional de evolução e a imposição de um novo padrão de poder sobre as demais identidades e nacionalidades, de modo que “[...] todos os não-europeus puderam ser considerados, de um lado, como pré-europeus e ao mesmo tempo dispostos em certa sequência histórica e contínua do primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno, do mágico-mítico ao científico [...]” (QUIJANO, 2005, p. 129).

Unidos, e, mais tarde, também sob a influência deste, na Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão, originada na Revolução Francesa de 1789.

No que se refere ao surgimento do termo direitos humanos, segundo Hunt (2009, p. 20):

As pessoas do século XVIII não usavam frequentemente a expressão “direitos humanos” e, quando o faziam, em geral queriam dizer algo diferente do significado que hoje lhe atribuímos. Antes de 1789, Jefferson, por exemplo, falava com muita frequência de “direitos naturais”. Começou a usar o termo “direitos do homem” somente depois de 1789. Quando empregava “direitos humanos” queria dizer algo mais passivo e menos político do que os direitos naturais ou os direitos do homem.

Os direitos naturais, que fundamentam o jusnaturalismo, inspiraram o constitucionalismo (LAFER, 1988). De acordo com Lafer (1988), no jusnaturalismo, os direitos humanos eram considerados inatos e tidos como verdade evidente, dispensando não só a violência, mas também a persuasão e o argumento. Após as revoluções burguesas, o jusnaturalismo deu lugar a uma crescente busca pela definição e positivação de tais direitos. À burguesia era importante explicitar os direitos que garantissem a proteção de seus interesses, sendo, nesse contexto, que surgiu o lema “liberdade, igualdade e fraternidade”, popularizado na revolução francesa.

Maldonado-Torres (2019), ao analisar o contexto das preocupações em relação aos “Direitos do Homem”, as quais levaram à escrita das declarações do século XVIII, mostra que as insatisfações envolvendo a monarquia e as hierarquias medievais já vinham ocorrendo desde o século XVI. As discussões que se processavam nesse sentido visavam estabelecer uma maior distinção entre o divino, o humano e o mundo animal. A esse respeito, Maldonado-Torres (2019, p.90) relata que:

A diferença entre Deus, a humanidade e os animais era geralmente interpretada, no mundo medieval cristão e no Renascimento, como sendo uma “grande cadeia dos seres” - um conceito presente na obra de Aristóteles e de neoplatônicos como Plotino, que influenciou a teologia cristã. Na obra de Aristóteles, a cadeia dos seres tem a função de princípio regulador segundo o qual todas as criaturas do universo podem ser classificadas quanto às suas ligações graduais, que variam do nível mais alto ao mais baixo. Na obra de Plotino, a noção de uma hierarquia dos seres é ainda mais desenvolvida e oferece uma justificação para a existência do mal, apesar da bondade absoluta de Deus. [...]

Assim, era necessário afirmar a humanidade dos homens no sentido de aproximá-los na medida em que se distanciavam do divino. O intuito era romper com a estrutura pautada na

religião centrada em um Deus soberano, e por isso, a defesa da liberdade, o que segundo as declarações é um direito inerente a todos os homens (MALDONADO-TORRES, 2019). Ao se referir a todos os homens, tais documentos supunham a igualdade entre eles, porém, essa igualdade era relativa, pois nem todos os homens seriam possuidores dessa humanidade exaltada por eles (MALDONADO-TORRES, 2019).

Hunt (2009) destaca que as noções de liberdade e direitos eram sustentadas por um conjunto de inferências sobre a autonomia individual e que, embora as ideias de autonomia e igualdade fossem consideradas naturais, junto com os direitos, elas só ganharam influência no século XVIII. Citando o filósofo moral J.B. Schneewind e o que ele chamou de “a invenção da autonomia”, a autora ressalta que:

“A nova perspectiva que surgiu no fim do século XVIII”, afirma ele, “centrava-se na crença de que todos os indivíduos normais são igualmente capazes de viver juntos numa moralidade de autocontrole.” Por trás desses “indivíduos normais” existe uma longa história de luta. No século XVIII (e de fato até o presente) não se imaginavam todas as “pessoas” como igualmente capazes de autonomia moral. Duas qualidades relacionadas mas distintas estavam implicadas: a capacidade de raciocinar e a independência de decidir por si mesmo. Ambas tinham de estar presentes para que um indivíduo fosse moralmente autônomo. Às crianças e aos insanos faltava a necessária capacidade de raciocinar, mas eles poderiam algum dia ganhar ou recuperar essa capacidade. (HUNT, 2009, p. 26)

Nesse contexto, Hunt (2009) ressalta que, nesse período, a publicação de imagens, de relatos de tortura e principalmente de romances colaboraram para influenciar e difundir um sentimento de empatia entre as pessoas, o que segundo ela, abriu caminho para os direitos humanos. De acordo com a autora, “cada um à sua maneira reforçava a noção de uma comunidade baseada em indivíduos autônomos e empáticos, que podiam se relacionar, para além de suas famílias imediatas, associações religiosas ou até nações, com valores universais maiores” (HUNT, 2009, p. 31).

Maldonado-Torres (2019) chama a atenção para dois desafios sobre a questão da igualdade relacionada ao que ele chama de humanidade partilhada: o primeiro desafio está relacionado com o gênero, com o colonialismo e a escravatura, pois “será que a ideia e o sentimento de igualdade se aplicavam também às mulheres, povos colonizados e escravos?” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 93). O segundo desafio está ligado ao conceito de Estado-nação, pois o sentimento de empatia e igualdade eram requeridos aos indivíduos na qualidade de cidadãos de um Estado-nação e, logo, não teriam necessariamente que ser mantidos quando

direcionados às pessoas que não compartilhavam da mesma cidadania (MALDONADO-TORRES, 2019).

Em meio a um discurso de universalidade e igualdade dos direitos, percebe-se que eles foram proclamados em um cenário de extrema desigualdade entre grupos sociais, de exploração e dominação de alguns homens e grupos, como foi o caso da escravidão, ainda existente naquela época, bem como de inexistência de intenções de mudanças desse panorama pelos que escreviam os direitos.

Os avanços ocorridos com o advento do que se denominou modernidade, além de não atingirem a todos de forma equitativa, desencadearam uma verdadeira separação entre dominantes e dominados. Quijano (2005) mostra como o movimento de colonização da América promovido por países europeus deu início ao novo padrão de poder imposto aos povos colonizados. O etnocentrismo e a categorização de diferentes identidades por meio da ideia de raça permitiram legitimar a dominação dos povos baseada em traços fenotípicos, colocados em situação natural de inferioridade da mesma forma que seus conhecimentos e culturas (QUIJANO, 2005).

Considerando esse aspecto, de acordo com Maldonado-Torres (2019), a linha colonial é a marca da colonialidade¹¹, a qual foi responsável por dividir o mundo em zonas mais claras e zonas mais escuras, baseada em definições que levam em conta modalidades de gênero e raça e que classificam as pessoas conforme se encontram “próximas” à civilização. Ainda segundo esse autor, tal classificação é fundamental para se reivindicar ou desfrutar dos privilégios da civilização moderna (MALDONADO-TORRES, 2019).

Sobre a necessidade dos humanistas afirmarem a dignidade humana em um contexto como esse, Maldonado-Torres (2019, p. 95) acrescenta que:

[...] a modernidade ocidental envolveu não só a criação de uma linha secular que oferecia mais autonomia ao “Homem” em relação a Deus, mas também uma linha de desumanização, demarcando a diferença entre a humanidade e as novas criaturas da modernidade, vistas como se existissem para serem violadas, escravizadas e colonizadas. [...]

¹¹ A Colonialidade na concepção de autores como Maldonado-Torres (2019) e Quijano (2005) tem sua origem no imperialismo/colonialismo, um sistema político-econômico que estabeleceu a expansão de territórios e dominação de povos entre os séculos XV e XVI. Como um padrão de poder que sobreviveu ao fim do sistema colonial, a colonialidade se mostrou mais sólida e estável ao continuar propagando a hegemonia do poder eurocêntrico (QUIJANO, 2005).

Assim, as diferenças entre os que possuíam humanidade e os que não possuíam eram justificadas e naturalizadas. O colonialismo demarcou, então, essa diferenciação e dominação de alguns povos sobre outros. Com o objetivo de expandir territórios, os colonizadores desprezavam e inferiorizavam a cultura e a religião dos habitantes locais e, como parte do processo de dominação e exploração, impunham as suas. Foram séculos de um controle e difusão de superioridade que não cessaram com o fim do sistema colonial. A colonialidade se perpetua com as marcas desse tempo que continuam se manifestando nas mais diversas formas de condenação e violência no mundo atual (MALDONADO-TORRES, 2019). O sistema capitalista garantiu essa continuidade, promovendo os meios para a propagação da cultura ocidental de maneira dominante.

Outra importante questão levantada por Maldonado-Torres (2019) é a condenação instituída pela colonialidade, que é um processo talvez pior do que a exclusão, pois não somente impõe aos condenados uma situação de invisibilidade e desprezo, mas uma situação que não é passível de mudança, que renega sua condição de humano. Segundo ele, essa situação não pode ser resolvida com os processos de inclusão.

[...] apelar à inclusão nas instituições e projetos modernos num contexto marcado pela linha colonial (contextos onde a raça e outras formas de discriminação se tornaram sistemáticas) não só perpetua a colonialidade como também contribui para o envolvimento ativo dos *damnés*¹² na estrutura que sustenta a sua própria condenação. Diversidade, inclusão e desenvolvimento são termos-chave no evangelho da modernidade/colonialidade, particularmente nas suas acepções liberais e neoliberais. Centram-se na assimilação pela ideia moderna de civilização e na inclusão seletiva e limitada em esferas que não só a da exploração desumana e moderna do trabalho ou a dos elementos “mais negros” da modernidade, necessários aos poucos que são aparentemente selecionados para desfrutar dos privilégios da salvação. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 97)

Dessa forma, entende-se que, apesar dos documentos proclamarem os direitos a todos os homens de forma geral, não consideravam que eram praticáveis por todos, visto que não havia preocupação com as causas das desigualdades e em combatê-las. Ao contrário, as desigualdades eram fortalecidas, pois a vitória de uns implicava a derrota de outros, os quais eram considerados inferiores. À medida que a burguesia foi conquistando privilégios e poder, as desigualdades foram aumentando entre as classes sociais. Além disso, devido à necessidade de conformação que possibilitasse a governabilidade, a positivação do conteúdo das

¹² *Damnés* é um termo em francês que significa condenados, amaldiçoados.

declarações nas constituições ocorreu com a finalidade de assegurar uma dimensão permanente e segura aos direitos nela contemplados (LAFER, 1988, p. 123).

Entretanto, apesar da crescente necessidade de positivação dos direitos pelo Estado a partir do século XIX estar mais voltada ao resguardo dos interesses da classe dominante e do capital, houve uma movimentação e conscientização cada vez maiores dos grupos que sofriam as privações de direitos, desrespeitos e injustiças. Segundo Lafer (1988, p. 124):

[...] o processo de positivação das declarações de direitos não desempenhou esta função estabilizadora, pois do século XVIII até os nossos dias, o elenco dos direitos do homem contemplados nas constituições e nos instrumentos internacionais foram-se alterando com a mudança das condições históricas. É difícil, conseqüentemente, atribuir uma dimensão permanente, não-variável e absoluta para direitos que se revelaram historicamente relativos.

Muitas lutas foram necessárias para se obter avanços em relação ao reconhecimento de direitos aos grupos historicamente invisibilizados e/ou vítimas de preconceitos e discriminação. Ainda assim, muito sangue foi derramado antes de se chegar à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento de caráter internacional e o primeiro a estabelecer os direitos elementares a todos os homens de qualquer lugar do mundo.

Segundo Maldonado-Torres (2019), o principal fato que desencadeou uma preocupação em proclamar os direitos humanos de forma universal foi a perseguição e exterminação provocadas pelo fascismo e pelo nazismo àqueles que se encontravam na zona de salvação, devido ao crescimento do nacionalismo. Em relação ao antissemitismo e à perseguição aos judeus, Hunt (2009, p. 195-196) argumenta que:

Embora o antissemitismo¹³ moderno se baseasse nos estereótipos cristãos negativos sobre os judeus que já circulavam havia séculos, a doutrina assumiu novas características depois da década de 1870. Ao contrário dos negros, os judeus já não representavam um estágio inferior do desenvolvimento histórico, como haviam representado, por exemplo, no século XVIII. Em vez disso, eles significavam as ameaças da própria modernidade: o materialismo excessivo, a emancipação e a participação política de grupos minoritários e o cosmopolitismo “degenerado” e “desarraigado” da vida urbana. As caricaturas nos jornais pintavam os judeus como gananciosos, fingidos e devassos; os jornalistas e os panfletistas escreviam sobre o controle judaico do capital mundial e sua manipulação conspiratória dos partidos parlamentares [...] o novo antissemitismo combinava elementos tradicionais e modernos: os judeus

¹³ Hunt (2009) expressa como a questão da intensificação do nacionalismo ligado cada vez mais à etnicidade colaborou para o aumento exacerbado da xenofobia baseada não mais somente nas condições sociais, mas sobretudo em explicações biológicas de inferioridade. O antissemitismo, que foi a perseguição e o ódio suscitados ao povo judeu, teve um crescimento espantoso nas últimas décadas do século XIX e culminou na morte de milhares de judeus pelo regime nazista na Alemanha (HUNT, 2009).

deviam ser excluídos dos direitos e até expulsos da nação porque eram demasiado diferentes e demasiado poderosos.

Como explicar o genocídio realizado contra a milhares de pessoas que viviam sob um crescente ordenamento jurídico permeado pela lógica do razoável¹⁴ do paradigma da Filosofia do Direito? (LAFER, 1988). Lafer (1988) trata sobre a reconstrução dos direitos humanos a partir das contribuições do pensamento de Hannah Arendt. De acordo com Hannah Arendt, a experiência totalitária foi um desdobramento inesperado e não-razoável dos valores da modernidade, ocorrido dentro de seu próprio âmago (LAFER, 1988). Hannah Arendt criticou os limites do pensamento ocidental, que pretendeu assegurar condições políticas e jurídicas para a garantia de um mundo comum composto por tantas diversidades, assim como a ruptura causada pelo regime totalitário, que promoveu um verdadeiro genocídio e rejeitou todos os critérios de justiça elaborados (LAFER, 1988).

3.2 – AS GERAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS E O CONTEXTO DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO DOS DIREITOS DOS “DIFERENTES”

Em relação ao desenvolvimento, os direitos humanos são divididos em três gerações. A primeira geração, que possui cunho individualista, corresponde aos direitos civis e políticos que conferem certa liberdade aos sujeitos em relação ao Estado (LAFER, 1988). Os direitos de segunda geração são os de natureza coletiva, como o direito ao trabalho, à saúde e à educação, fruto das reivindicações daqueles que não gozavam do direito de participar do "bem-estar social", isto é, dos bens que os homens acumularam ao longo do tempo, por meio de um processo coletivo, e que nesse caso, o Estado é o responsável pela garantia (LAFER, 1988).

Posteriormente, também de caráter coletivo, os direitos de terceira e de quarta geração, como o direito ao meio ambiente, diferentemente dos direitos de primeira e segunda geração possuem como titular não o indivíduo e sim grupos humanos como a família, o povo, a nação, as coletividades regionais ou étnicas e a própria humanidade (LAFER, 1988).

¹⁴ Sobre o critério de razoabilidade da Filosofia do Direito, Lafer (1988) explica que ele pode partir da perspectiva *ex parte principis*, em que a escolha é “baseada numa “ética de responsabilidade”, de quais os direitos humanos que podem efetivamente ser tutelados, levando-se em conta os recursos disponíveis e a necessidade de evitar, com a discórdia excessiva, a desagregação da unidade do poder” (LAFER, 1988), p. 126). Da mesma forma, pode partir da perspectiva *ex parte populi*, que “não se ocupa com a governabilidade, mas se preocupa com a liberdade. É por essa razão que, na perspectiva *ex parte populi*, os direitos humanos, desde Locke, colocaram-se como uma conquista política a serviço dos governados”. (LAFER, 1988, p. 126).

Apesar da complementaridade entre as gerações de direitos, Lafer (1988) chama a atenção para os problemas que podem advir da diferença de titularidade entre os direitos, visto que ela pode ser individual ou coletiva. O autor cita dois dilemas: o primeiro está relacionado à imprecisão de titularidade coletiva em função da multiplicidade de grupos que podem se sobrepor uns aos outros; e o segundo seria determinado pela contradição entre as gerações de direitos que “advém da dialética entre os direitos dos indivíduos e os seus correspondentes deveres em relação à comunidade” (LAFER, 1988, p. 132). Lafer (1988, p. 130) ressalta que:

[...] da convergência entre as liberdades clássicas e os direitos de crédito que depende a viabilidade da democracia no mundo contemporâneo, apesar da heterogeneidade de suas origens, e é por essa razão que entendo que esta desarmonia em relação ao papel do Estado na sociedade, na passagem da primeira para a segunda geração de direitos, obedece, como foi dito, na perspectiva *ex parte populi*, a uma dialética que subordina a contradição à complementaridade, pois as duas gerações de direitos baseiam-se na intuição da irredutibilidade do ser humano ao todo do seu meio social, e no pressuposto de que a sua dignidade se afirmará com a existência de mais liberdade e menos privilégios.

Os direitos de segunda geração foram garantidos com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no contexto das duas grandes guerras mundiais. Em 1945, após o final da Segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas com o objetivo de manter relações amistosas entre as nações e assegurar a paz mundial. Ainda que a ONU não seja integrada pela totalidade dos países do mundo, a DUDH de 1948 representa um documento de recomendação mundial, mesmo àqueles países que não a ratificaram. A todos os outros que se comprometeram a assegurar os direitos nela expressos, é dever implementarem leis em seus territórios nacionais que reafirmem e garantam a proteção desses direitos. Entretanto, são respeitadas a autonomia e a soberania de cada país, de modo que as intervenções são realizadas, quando necessário, visando à reconquista, implantação ou manutenção da paz por meio das Forças de Paz de formação internacional (CRUZ, 2021).

Para o acompanhamento do que cada um tem regulamentado e como tem resguardado os direitos humanos dentro do seu país, há comissões compostas por membros de diferentes países que fazem visitas para avaliação e emissão de relatórios sobre as situações observadas. Apesar de não ter peso de lei, e nem haver sanções para quem não cumpre as recomendações previstas na DUDH, caso seja identificada alguma violação dos Direitos Humanos, o governo do país é notificado para que corrija o problema. Se nada for feito, ou se for constatada negligência em situações graves, isso pode repercutir nos acordos econômicos gerando imposição de bloqueios dos demais países ao país alvo das violações.

Contudo, convivemos ainda com várias formas de violações e de não reconhecimento de direitos e também com pessoas sendo diariamente submetidas a condições desumanas sem que nada seja feito para transformar de fato essa realidade. Maldonado-Torres (2019) ao discutir a colonialidade dos direitos humanos do século XX, aborda a diferença de pensamento de autores como Lynn Hunt que entende a DUDH como um retorno ao discurso de igualdade e humanidade e como uma oposição ao nazismo, e de autores como Césaire, que entende o referido discurso como um pseudo-humanismo com traços do fascismo que se aproxima do liberalismo ocidental.

Maldonado-Torres (2019) também aponta que houve certo receio das grandes potências ocidentais em estabelecerem os direitos humanos e a igualdade, visto que isso poderia comprometer os seus interesses. Porém, elas ainda conseguiram obter benefício com a utilização desse discurso ao desviarem a atenção da descolonização para a observância dos direitos humanos (MALDONADO-TORRES, 2019).

Citando Moyn (2014), Maldonado-Torres (2019) anuncia a diferença principal entre a declaração dos “Direitos do Homem” de 1789 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: a primeira fez parte de uma luta revolucionária, enquanto a segunda foi usada para reprimir lutas revolucionárias. De acordo com o autor, a concepção abstrata de humanidade, que dividia os homens de acordo com as suas diferenças, continuou figurando nos direitos humanos de 1948, por meio da diferença entre o que era retratado como o mal absoluto da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto, e, também, por formas de violência consideradas menores e que visavam civilizar as populações ao invés de exterminá-las, como foi o caso do colonialismo. (MALDONADO-TORRES, 2019)

A hegemonia do discurso dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana em contraste com as reais e diversas formas de injustiças e opressões praticadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado é ressaltada por Santos (2019). Segundo o autor, isso se dá porque os direitos humanos resultam de um domínio da cultura e de uma linguagem ocidental que prevalece sobre as outras e que, juntos, se constituem “como denominadores mínimos de direito congruentes com a ordem global individualista, neoliberal, colonial e nortecêntrica” (SANTOS, 2019, p. 13). Além disso, esses direitos consideram uma natureza humana individual em oposição a uma natureza considerada não humana, pois estão fundados na ideia de que o que se enquadra como violação de direitos humanos está definido nas declarações internacionais, instituições multilaterais e organizações não-governamentais (SANTOS, 2019).

Portanto, de acordo com Santos (2019), os direitos humanos possuem uma linguagem hegemônica que pressupõe uma hierarquia entre humanos de acordo com os vários tipos de diferenças que eles apresentam. Nesse sentido, esse autor questiona se seria possível uma linguagem contra-hegemônica dos direitos humanos de modo a incluir outras linguagens, reconhecendo as injustiças e atentados à dignidade humana que não são identificados como violações aos direitos humanos. Ademais, Santos (2019) defende a necessidade de uma reinvenção dos direitos humanos de forma a superar as exclusões abissais produzidas pelo paradigma ocidental moderno.

Atualmente, em um sistema neoliberal no qual a preocupação com o capital e com o avanço desenvolvimentista está acima das questões relacionadas ao bem-estar da população em geral, esses direitos são garantidos passando a impressão de que não existe uma indivisibilidade, mas sim uma incompatibilidade entre eles. A esse respeito, Santos afirma que:

[...] segundo o argumento que se ouve frequentemente, não se pode querer o incremento dos direitos sociais e econômicos, o direito à segurança alimentar da maioria da população ou o direito à educação sem fatalmente ter de aceitar a violação do direito à saúde, dos direitos ambientais e dos direitos ancestrais dos povos indígenas e afrodescendentes aos seus territórios. Só seria possível mostrar que a incompatibilidade esconde uma má gestão da indivisibilidade se fosse possível ter presente diferentes escalas de tempo, o que é virtualmente impossível dadas as premências de curto prazo. [...] (SANTOS, 2019, p. 44).

À questão da indivisibilidade, Candau (2008) acrescenta o aspecto da exigibilidade, pois os dois juntos formam outro elemento importante da problemática dos direitos humanos. Segundo a referida autora:

A doutrina dos direitos humanos que se desenvolveu principalmente a partir da Conferência de Viena (1993) colocou grande ênfase na ideia da indivisibilidade dos direitos das diferentes gerações – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. No entanto, a exigibilidade desses direitos, imprescindível para que a indivisibilidade não seja meramente retórica, ainda é muito frágil, principalmente no que diz respeito aos direitos sociais, econômicos e culturais, o que provoca nos diferentes grupos sociais descrédito e indiferença para com a proclamação de direitos que, como se afirma na linguagem comum, “não saem do papel” ou somente valem para algumas pessoas e classes sociais (CANDAU, 2008, p. 47).

Nesse contexto, o reconhecimento da necessidade de se valorizar o humano nas suas mais diversas formas de existência e romper com os abusos, preconceitos, exclusões e invisibilidades decorrentes do sistema capitalista, que estabelecem tantos sofrimentos às pessoas que foram condenadas à inferioridade, pode e deve ser trabalhado pela educação com

o objetivo de transformar essa realidade. A educação pode viabilizar espaços que promovam o respeito indispensável a todas as pessoas para que ocupem seu lugar de direito na sociedade como ser humano.

Em relação às questões que envolvem as diferenças como qualidade humana e a igualdade de direitos, muitos autores têm apontado diferentes aspectos. Apesar de sermos todos diferentes, pois cada pessoa é única de acordo com as múltiplas singularidades que possui, temos em comum o fato de sermos humanos e isso é o que nos leva a afirmar a igualdade entre todas as pessoas. Dessa forma, a igualdade não deve ser declarada em oposição às diferenças, pois isso é o que leva à tentativa de homogeneização das pessoas, e conseqüentemente à negação das diferenças (CANDAUI, 2008).

O que vem ocorrendo ao longo do tempo, principalmente a partir da modernidade, é o esforço em defender a igualdade e a universalidade dos direitos humanos no sentido de incluir todas as pessoas, porém, em um contexto de extrema desigualdade, marcado por uma globalização neoliberal excludente (CANDAUI, 2008). Atualmente, tem ganhado especial importância e se transformado em direito humano, o direito dos diferentes a serem iguais na qualidade de sujeitos de direitos, bem como o direito de se afirmar a diferença (CANDAUI, 2008).

De acordo com Santos (1999), a desigualdade é um fenômeno socioeconômico e a exclusão é um fenômeno cultural e social. Para esse autor, “no sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão” (SANTOS, 1999, p. 2).

Diante disso, o Estado tem a função de ajustar os mecanismos de desigualdade e de exclusão para evitar os conflitos entre os interesses de grupos diversos (SANTOS, 1999). Porém, os processos de inclusão são realizados de forma parcial, pois são viabilizados nos diversos meios no sentido de incluir os diferentes em situações homogeneizadoras, e, portanto, negando suas diferenças, o que acaba por provocar a desigualdade entre esses grupos dentro do processo de inclusão (SANTOS, 1999). Contudo, se o Estado atua de modo inverso, exaltando as diferenças, tende a ocorrer a separação entre os grupos, a individualização de acordo com as diferenças, e conseqüentemente, a exclusão dos considerados fora do padrão hegemônico (SANTOS, 1999).

Essas duas formas de gestão dos processos de exclusão e desigualdade são chamadas por Santos (1999) de universalismo antidiferencialista e universalismo diferencialista. Segundo esse autor, os principais mecanismos da gestão capitalista da desigualdade e da exclusão por parte do Estado moderno foram os seguintes: o Estado-Providência, que se voltou

sobretudo à desigualdade, e a política cultural e educacional que se voltou sobretudo à exclusão (SANTOS, 1999).

Considerando a problemática das diferenças e da universalidade dos direitos, uma questão que se coloca central é a da identidade. Há debates em torno dessa questão em que diferentes visões se unem ou também se contrastam. Alguns autores, como Russi (2017) argumentam que o foco nas identidades e nas diferenças têm colaborado para as individualizações e separação dos grupos de acordo com as demandas e interesses de cada um, o que acaba contribuindo com as segregações e com os objetivos capitalistas.

Dentre esses autores, muitos associam essa situação do aumento da individualização a um enfraquecimento da luta de classes, pois acreditam que essa é a luta que deve ser perseguida para pôr fim à opressão e à dominação impostas pelo capitalismo. Porém, como apoiar uma luta contra os abusos da classe dominante sem valorizar e dar visibilidade às lutas dos grupos sociais com a capacidade de se unirem em coletivos para contestar uma ordem tão injusta? Acreditamos que há outro caminho para a união e respeito entre as pessoas que as mantenham engajadas nas lutas que anseiam dignidade para todos.

Nessa direção, outros autores ressaltam a importância de entender os processos envolvidos na temática da identidade. Silva (2009) trata o estímulo ao multiculturalismo como “um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2009, p. 56). Segundo ele, a identidade é relativa, ou seja, o que uma pessoa é tem como referência o que ela não é. Dessa forma, a identidade e a diferença são construções sociais e culturais e só adquirem fundamento dentro de um sistema de linguagem e de significação (SILVA, 2009). Nesse sentido, Silva (2009) adverte que não se pode perder de vista o processo de produção e representação da identidade e da diferença. Nas palavras desse autor:

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem poder de representar tem o poder de definir e determina a identidade. E por isso que a representação ocupa um lugar na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação. (SILVA, 2009, p. 69-70)

A identidade não é estática e constituída por elementos unificadores. Ela faz parte de um processo histórico e sofre influências dele, além de possuir uma mutabilidade que varia de acordo com o tempo e com a multiplicidade de discursos e práticas que a atravessam (HALL, 2009). No entanto, na lógica neoliberal, a identidade desconsidera o contexto histórico e tende

a impor modelos de identidades fragmentadas e permeadas de preceitos que as pessoas assumem sem ter a consciência de que foram forjados por aqueles que exercem o poder (HAIDER, 2019).

Além do discurso de igualdade e universalidade, a narrativa dominante também se apropria do discurso da diversidade e valorização das diferenças. Por esse motivo, não basta fazer julgamentos quanto aos equívocos de se apoiar um ou outro discurso, mas sim fazer uma crítica de como a classe dominante se beneficia de cada um e como pode se dar a superação das amarras desses discursos para a emancipação das pessoas.

Haider (2019) alerta sobre os riscos de se pensar a identidade vinculada a uma “política de identidade” que ignora o contexto social e histórico determinado pela materialidade da vida. Segundo ele, a política da identidade como ideologia contemporânea, desvinculada da luta política revolucionária é marcada, de início, por um essencialismo e um individualismo que entende as identidades de gênero, raça e etnia em si mesmas, e não como organizações coletivas dotadas de uma historicidade.

Quando as demandas de grupos marginalizados são identificadas como política identitária, sem a devida crítica ao capitalismo, as identidades são reduzidas às demandas políticas de inclusão que tomam como referência o ideal burguês masculinista. Assim, reivindicar inclusão na estrutura atual da sociedade, implica se abster de uma mudança estrutural” (HAIDER, 2019). Ao tratar sobre esse assunto, Haider (2019, p. 45) argumenta que:

[...] a política identitária é um método individualista. Ela é baseada na demanda individual por reconhecimento, e toma essa identidade individual como ponto de partida. Ela assume essa identidade como dada e esconde o fato de que todas as identidades são construídas socialmente. E porque todos nós temos necessariamente uma identidade que é diferente da de todos os outros, ela enfraquece a possibilidade de auto-organização coletiva. O paradigma da identidade reduz a política a quem você é como indivíduo e a ganhar reconhecimento como indivíduo, em vez de ser baseada no seu pertencimento a uma coletividade e na luta coletiva contra uma estrutura social opressora. Como resultado, a política identitária paradoxalmente acaba reforçando as próprias normas que se propõe a criticar.

À vista disso, torna-se importante o conhecimento de como opera a lógica neoliberal e capitalista ao se aproveitar dessas armadilhas que podem seduzir tanto posições de direita como de esquerda, como nos alerta Haider (2019). Partindo de uma análise da categoria de raça, o autor nos mostra como a ideologia de raça é construída a partir de uma classificação arbitrária que categoriza as pessoas de acordo com características físicas que elas apresentam, como a cor

da pele. Além disso, toma a raça branca como referência de padrão universal e neutro, a partir da qual foi desenvolvida uma teoria de raça como “diferença” (HAIDER, 2019).

Portanto, não se trata de negar a identidade e as diferenças, mas sim de entendê-las nesse contexto de produção e reprodução. Hall (2009) considera que a identidade não é somente algo que é “imposto” aos sujeitos como produção externa e que eles apenas interiorizam. Assim, ele analisa a influência do pensamento de Foucault nessa discussão sobre a força expressamente disciplinar, com as suas teorias dos corpos dóceis e do poder do discurso na governabilidade desses corpos, sem considerar a existência do eu interior. Hall (2009) mostra como Foucault avançou nessa discussão ao promover uma série de mudanças conceituais em seus trabalhos em direção ao reconhecimento de que:

[...] - uma vez que o descentramento do sujeito não significa a destruição do sujeito e uma vez que o “centramento” na prática discursiva não pode funcionar sem a constituição de sujeitos - é necessário complementar a teorização da regulação discursiva e disciplinar com uma teorização das práticas de auto-constituição subjetiva. (HALL, 2009, p. 95)

Tendo em vista essas questões do universal e do particular que permeiam as discussões em torno dos direitos humanos e das diferenças, acreditamos ser “necessário negar tanto o universalismo quanto o relativismo absolutos” (CANDAU, 2008, p. 48). O universalismo deve ser rejeitado como forma de homogeneização, mas admitido como um processo que busca abarcar todos como sujeitos de direitos. Da mesma maneira, é preciso buscar a igualdade e não relativizar os direitos, mas é fundamental reconhecer que a desigualdade está presente na sociedade, e de certa forma, não há como oferecer direitos iguais a pessoas desiguais. Entender esse ponto é crucial para a compreensão da necessidade de políticas afirmativas que visam corrigir as injustiças sofridas por alguns grupos e garantir que tenham condições mínimas de acesso a alguns direitos. Porém, é imperioso não se conformar com essas medidas no sentido de justificar desigualdades, mas sim lutar para que essa situação seja revertida juntamente com as discriminações, desrespeitos, opressões e violações causadas a determinados grupos.

De acordo com Candau (2008), para romper com as limitações entre a inclusão dos diferentes nos padrões e o estímulo frágil de reconhecimento das diferenças, a saída seria uma perspectiva intercultural que assume as culturas como históricas e dinâmicas, em processo de construção e interrelação, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008). O mundo é composto por diferentes povos de diferentes culturas e trabalhar com a concepção de que toda cultura é incompleta auxilia na percepção que não há uma

hierarquia entre elas ou uma superioridade em termos de evolução (CANDAU, 2008). Nesse sentido, (CANDAU, 2008, p. 53) constatou que:

A análise da problemática dos direitos humanos e as práticas sociais orientadas a trabalhá-las ainda estão aprisionadas na matriz da modernidade. Além disso, as concepções dominantes sobre o diálogo intercultural situam-se, em geral, numa perspectiva liberal e focalizam com frequência as interações entre diferentes grupos socioculturais de modo superficial, sem enfrentar a temática das relações de poder que as perpassam.

Assim para Candau (2008), a construção de uma educação pautada na interculturalidade e nos direitos humanos requer a desconstrução dos preconceitos e estereótipos naturalizados que impregnam as relações e pensamentos individuais e sociais, como também o questionamento dos conteúdos de matriz etnocêntrica e monocultural que permeiam os currículos escolares. Da mesma forma, há que se promover a articulação da igualdade na diferença e resgatar a história dos processos de construção culturais, tanto pessoais como coletivas, considerando o diálogo entre os diferentes saberes dos diversos grupos culturais (CANDAU, 2008). O alcance dessa educação exige um grande desafio: o rompimento com a tendência à guetificação (CANDAU, 2008).

O direito à diferença não implica na separação entre as pessoas de acordo com características ou rivalidade de interesses, mas na permissão para que elas se manifestem enquanto riqueza do ser humano, de forma que não se tornem desigualdades e injustiças. O espaço escolar, especialmente a escola pública, é constituído por essas diferenças e precisa considerá-las no sentido de desenvolver uma educação contextualizada e abrangente, e também que esteja empenhada no combate aos abusos e disparidades impostas pelo capitalismo e pelo neoliberalismo. Tendo em conta todas essas questões que perpassam a temática dos direitos, do direito à educação e da realização da educação como direito, em seguida apresentaremos as principais legislações referentes aos direitos humanos e à Educação em Direitos Humanos no Brasil.

3.3 – MARCOS LEGAIS DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Não haverá paz no Brasil e no mundo enquanto persistirem injustiças, exclusões, preconceitos e opressão de qualquer tipo. A equidade e o respeito à diversidade são elementos basilares para que se alcance uma convivência social solidária e para que os Direitos Humanos não sejam letra morta na lei.

(Luiz Inácio Lula da Silva)

A história do povo brasileiro é marcada por processos de lutas desde a colonização do país, que impôs recorrentes episódios de sofrimento aos indígenas, escravizados e mulheres. Após perseguições, condenações, massacres e torturas também promovidas no regime ditatorial, atualmente vivemos períodos mais envoltos por um discurso de direitos e negação das violências que muito condenaram pessoas por séculos. Alguns avanços, como o desenvolvimento de políticas públicas e aumento da participação social, podem ser percebidos principalmente em governos progressistas que colaboram com as pautas de reivindicação de direitos. Porém, como declarado pelo ex-presidente Lula, a equidade e o respeito à diversidade são imprescindíveis para que haja uma mudança efetiva na direção da realização dos Direitos Humanos.

Entretanto, essa não é uma preocupação de todos os governos. Por esse motivo também, devemos nos conscientizar sobre a escolha dos nossos representantes, visto que se torna impossível vislumbrar a paz tão proclamada diante da imposição de múltiplas situações desumanas em um país tão rico de recursos, mas dominado por poucos, pobres de humanidade e de consciência cidadã.

Ainda assim, devemos considerar as diversas conquistas de direitos pelos movimentos sociais que, aos poucos, possibilitaram a transformação de várias situações injustas. Essas conquistas ocorreram por meio da positivação dos direitos e do desenvolvimento de políticas públicas que corrigiram alguns problemas e ampliaram os direitos, principalmente os relacionados aos grupos historicamente inferiorizados.

Após a DUDH em 1948, esses movimentos cresceram e aumentaram as reivindicações que culminaram em diversos encontros e tratados internacionais, os quais influenciam diretamente as políticas e legislações dos países signatários. No Brasil, principalmente após os

anos 90, esses acordos têm repercutido na implementação dos direitos humanos em vários âmbitos, sobretudo na educação.

A educação é considerada um direito humano em si mesma (desde a Constituição Federal de 1988 até vários outros documentos que a sucederam) e também uma possibilidade para a conquista de outros direitos. Nesse sentido, os documentos legais e políticas públicas têm perseguido o objetivo de ampliar, a todas as pessoas, o acesso e a permanência na educação, além de buscar aumentar a qualidade social da educação, principalmente a pública, promovendo a sua articulação com o respeito e com a valorização da diversidade humana.

O quadro abaixo (Quadro 7) apresenta os principais marcadores legais referentes aos direitos humanos no Brasil e na educação brasileira, após a CF de 1988, reconhecida como marco jurídico. Posteriormente, foram apontadas as principais contribuições de cada um, como também as observações sobre pontos que merecem ser destacados.

QUADRO 7 – Principais Marcos legais dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

ANO	MARCOS LEGAIS
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ¹⁵ . Representa um marco jurídico na questão dos direitos e abre caminho para as demais legislações de proteção aos Direitos Humanos no Brasil.
1996	Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996 - Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) ¹⁶ . Foi a primeira versão desse Programa e preocupou-se mais em garantir os direitos civis devido às marcas deixadas pela ditadura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional ¹⁷ . A LDB de 1996 segue os princípios da Constituição Federal de 1988 para promover uma educação de qualidade a todas as pessoas.
2001	Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências ¹⁸ .
2002	Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002 - Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências ¹⁹ .

... continua

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13/01/2022.

¹⁶ Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>. Acesso em 13/01/2022.

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 13/01/2022.

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 13/01/2022.

¹⁹ Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH2.pdf>. Acesso em 13/01/2022.

QUADRO 7, Cont.

2003	Portaria nº 66 de 12 de maio de 2003 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) - Institui o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) ²⁰ . O PNEDH, como política pública, é elaborado e publicado em cumprimento de uma exigência da ONU na Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995-2004).
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ²¹ .
2009	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 - Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e dá outras providências ²² .
2012	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos ²³ - Estabelecidas pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 e fundamentadas no Parecer nº 08/2012.
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências ²⁴ . O PNE 2014/2024 apresenta 20 metas que consistem em articular os entes federados para a elaboração de políticas públicas que visam garantir o acesso e a qualidade da educação de maneira equitativa e democrática.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de diferentes legislações e atos normativos.

3.3.1 – CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988

Os direitos humanos entraram na pauta de discussão no Brasil com a redemocratização do país, ao final de um longo período do regime ditatorial (1964-1985), tempo histórico no qual houve grandes retrocessos e violações em termos de direitos. A promulgação da Constituição Federal de 1988, a chamada Constituição Cidadã, é um marco jurídico na história dos direitos no Brasil, pois institui os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros. Após a Constituição, surgiram muitas leis reconhecendo os direitos de vários grupos sociais que sofrem com variados tipos de injustiças, porém, identificamos que ainda há muita desigualdade e situações de desrespeito dos direitos das pessoas, principalmente daquelas que são vítimas das discriminações que ainda persistem ao longo da história.

A Constituição Federal de 1988 segue a ideia da DUDH de 1948, que em seu preâmbulo já indica “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Da

²⁰ Disponível em: <http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>. Acesso em 13/01/2022.

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 13/01/2022.

²² Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf>. Acesso em 13/01/2022.

²³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em 13/01/2022.

²⁴ Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em 13/01/2022.

mesma forma, a Constituição no seu artigo 1º traz como um dos fundamentos da República no inciso III, a dignidade da pessoa humana e no inciso IV do artigo 3º, como um dos objetivos principais, “promover o **bem de todos**, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, s/p) (Grifos nossos).

Na seção que trata especificamente da educação, o artigo 205 sublinha a garantia da educação como direito de todos e dever do Estado e da família e o artigo 206 apresenta os princípios segundo os quais o ensino deverá ser ministrado, indicando aspectos como igualdade de acesso e permanência, liberdade de pensamento, pluralismo de ideias, gestão democrática da educação, valorização dos profissionais, entre outros (BRASIL, 1988).

Na seção da cultura, o artigo 215 estabelece:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. [...] § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...] § 3º [...] V valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL, 1988, s/p)

Nas disposições constitucionais gerais, o parágrafo 1º do artigo 242 indica que: “Art. 242 [...] § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988, s/p).

Consideramos essas determinações da Constituição de 1988 importantes para o entendimento da necessidade de respeito aos direitos de todas as pessoas, porém, a proclamação dos direitos por si só não traz transformações na mentalidade e nas ações. Assim, a educação torna-se parte essencial desse processo, tanto para mudar o cenário de desigualdade como também no que se refere à conscientização sobre o contexto de exploração, dominação e inferiorização impostos a determinados povos e grupos, o qual muitas vezes é distorcido devido à forma como os conhecimentos são organizados e dispostos atendendo aos interesses dos colonizadores e detentores do poder, como nos alerta Quijano (2005).

3.3.2 – LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 9394 DE 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 trouxe alguns avanços comparada às suas versões anteriores de Lei nº 4.024 de 1961, ano em que foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assim como a reforma do ensino de 1º e 2º graus por meio da Lei nº 5.540 de 1971. Em seus primeiros artigos, a lei já estabelece

os princípios que devem orientar a educação nacional, baseados no que orienta a Constituição Federal de 1988:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, s/p)

A LDB de 1996 apresenta as determinações de como deverá se organizar os sistemas de ensino de acordo com os diferentes níveis e modalidades e também aponta a responsabilização de cada ente federativo para essa oferta. No que diz respeito à organização do currículo, a lei traz em seu artigo 26, de acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, s/p)

Dessa forma, essa lei indica a necessidade de uma base nacional comum para o ensino em qualquer região do país, ficando somente uma parte do currículo aberta aos sistemas de ensino para a definição de acordo com as especificidades de cada lugar. Em relação ao trabalho com o tema dos direitos humanos, a LDB institui, segundo a redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021, que:

Art. 26 [...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (BRASIL, 1996, s/p)

A LDB menciona sobre a questão dos direitos humanos somente nessa parte, e mesmo que a redação desse inciso tenha sido dada dessa forma em 2013, ela cita apenas a violência contra a criança, o adolescente e a mulher. Relativamente à população negra e indígena, a lei torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, de modo a entender a participação dessa população na formação da sociedade brasileira e suas contribuições para a história do país (BRASIL, 1996). A LDB também assegura às comunidades indígenas o ensino ministrado em sua língua materna.

Sobre a educação de pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação, a LDB dedica um capítulo à Educação Especial e marca a inclusão - o texto da lei usa a palavra “integração” - dessas pessoas nas classes comuns de ensino regular, deixando ainda uma possibilidade que esse atendimento se dê também em classes ou instituições especializadas quando for necessário. A LDB também prevê a adequação de currículos, materiais pedagógicos e do ensino destinado a esse público, além da formação e capacitação profissional compatível com as exigências do trabalho destinado a ele.

Sendo assim, a LDB publicada em um contexto de maior exigência do cumprimento do direito de todos à educação, segue as pautas internacionais e nacionais e institui as diretrizes básicas para a organização e garantia desse direito. Para tal, a lei se ampara nos princípios de igualdade e pluralidade e contempla alguns grupos sociais, como os citados acima. No entanto, o acesso e permanência não se dá em uma situação de igualdade para todos considerando as desigualdades sócio-econômica-culturais presentes nas diferentes regiões (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Entre outras demandas, é necessário criar condições para superação dessa realidade, como também promover a adequação das exigências para que a educação cumpra sua função social para todos em uma perspectiva emancipatória.

3.3.3 – PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS: PNDH I, PNDH II E PNDH-3

O Programa Nacional de Direitos Humanos, instituído pelo Decreto nº 1.904 de 13 de maio de 1996, reuniu ações com o objetivo de “estancar a banalização da morte” (BRASIL, 1996, p. 6) e resguardar os direitos civis, pois considera que esses são os direitos que mais atingem a integridade física e a cidadania. Esse documento propõe várias medidas de curto, médio e longo prazo para corrigir os processos de violência e desrespeitos direcionados a alguns grupos como mulheres, crianças, idosos, negros, indígenas, pessoas com deficiência, estrangeiros, refugiados e migrantes brasileiros. A preocupação voltada principalmente à

segurança se deve aos processos vivenciados no Brasil no período da ditadura, que instalou uma violência extrema direcionada às pessoas.

O PNDH I segue as recomendações da Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Viena em 1993 e indica a necessidade de nosso país seguir os acordos internacionais firmados em matéria de direitos humanos. O Programa também realça a importância da participação das organizações civis na implementação e desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos e afirma que:

O Governo brasileiro, embora considere que a normatização constitucional e a adesão a tratados internacionais de direitos humanos sejam passos essenciais e decisivos na promoção destes direitos, está consciente de que a sua efetivação, no dia a dia de cada um, depende da atuação constante do Estado e da Sociedade (BRASIL, 1996, p. 10)

Sobre a questão da igualdade e da diferença, há uma orientação no que diz respeito aos programas que ofereçam educação e formação em direitos humanos a diversos profissionais responsáveis por assegurar esses direitos na sociedade, no seguinte sentido: “Orientar tais programas na valorização da **moderna concepção dos direitos humanos** segundo a qual o **respeito à igualdade** supõe também a **tolerância com as diferenças** e peculiaridades de cada indivíduo” (PNDH, 1996, p. 36) (Grifos nossos). Do mesmo modo, o PNDH II estimula o respeito e a tolerância com as diferenças e a promoção de um ensino nessa perspectiva, que contemple também a diversidade cultural, favorecendo uma imagem de grupos discriminados como pessoas que merecem ter seus direitos assegurados.

O PNDH I também indicou a necessidade de monitoramento dos conteúdos disseminados pela mídia para se evitar preconceitos, discriminações e imagens estereotipadas desses grupos, ou conteúdos que incentivem o ódio e a perseguição. Os livros didáticos devem igualmente seguir essa mesma orientação, de modo que seja incorporado também o ensino da cultura e da história dos povos indígenas e dos afrodescendentes.

Lançado em 2002, o PNDH II assinalou que houve um significativo avanço na proteção e promoção dos direitos humanos no Brasil desde a publicação do PNDH. No plano externo, o PNDH possibilitou a ampliação “participação do Brasil nos sistemas global (da Organização das Nações Unidas – ONU) e regional (da Organização dos Estados Americanos – OEA) de promoção e proteção dos direitos humanos” (PNDH II, 2002, s/p) e no plano interno, os resultados indicaram a “ampliação do espaço público de debate sobre questões afetas à proteção e promoção dos direitos humanos” (PNDH II, 2002, s/p).

A novidade que o PNDH II traz em relação ao anterior é a inclusão de outros grupos de direitos como os ciganos, GLTTB²⁵, dependentes químicos, portadores de DST, portadores de doenças mentais e a incorporação de ações específicas voltadas a outros direitos, como o direito à alimentação, direito ao trabalho e acesso à terra, direito à previdência e assistência social direito à moradia, direito a um meio ambiente saudável, direito à educação, à cultura e ao lazer.

Especificamente no que se refere à garantia do direito à igualdade, o documento prevê o apoio à adoção de políticas de ação afirmativa como forma de combater as desigualdades e também o apoio à “inclusão nos currículos escolares de informações sobre o problema da discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a um tratamento igualitário perante a lei” (PNE, 2002, s/p).

Sobre o conteúdo que está relacionado à educação, destacamos as seguintes propostas de ações:

325. Estabelecer mecanismos de **promoção da equidade de acesso** ao ensino superior, levando em consideração a necessidade de que o contingente de alunos universitários reflita a **diversidade racial e cultural** da sociedade brasileira.

470. Fortalecer programas de **educação em direitos humanos** nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos **‘temas transversais’** estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

485. Constituir um banco de dados com informações sobre cursos, teses, profissionais e atividades acadêmicas voltadas para a promoção e proteção dos direitos humanos no âmbito das universidades públicas e privadas, faculdades e outras instituições de ensino superior. (PNDH, 2002, s/p) (Grifos nossos)

A proposta de número 325 refere-se à promoção da equidade de acesso ao ensino superior para que seu público seja representado pela diversidade racial e cultural do povo brasileiro.

As universidades, principalmente as públicas, têm em seu histórico a constituição de seu público, em sua maioria, pela classe dominante e elite brasileiras. Porém, essa tentativa de propiciar o acesso mais igualitário se deu somente mais tarde com as políticas de cotas²⁶ para

²⁵ A sigla GLTTB foi usada no PNDH II, em 2002, para se referir aos Gays, Lésbicas, Travestis e Transsexuais. A sigla utilizada hoje é LGBTQIA+ que se refere a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual e outras identidades sexuais não-heterossexuais. É uma sigla que vem sofrendo modificações ao longo do tempo e de acordo com as lutas de reconhecimento dos direitos desse grupo que ainda sofre muito preconceito e violência devido à questão da orientação sexual. Disponível em: https://linhasdotempo.fundacaofhc.org.br/direitos-lgbtqia/?gclid=CjwKCAiA_omPBhBBEiwAcg7smc9-56Wy3o6oOFaxZ05BdXKmcHg-JAjgbRI_92fbR5c0sr0qEG4jORoCjxEQAvD_BwE. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

²⁶ A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 estabelece para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio que 50% das vagas sejam destinadas a estudantes provenientes de famílias com uma renda de 1,5 salário-mínimo, e que sejam autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas

ingresso nas universidades e programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Essas ações contribuíram para a democratização do ensino superior, entretanto, há problemas que não se resolvem somente com a ampliação do acesso como os relativos à manutenção da qualidade do ensino e das condições dos alunos referentes à continuidade e conclusão dos cursos.

Em 2009, na apresentação do PNDH-3, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva registra:

O PNDH-3 representa um verdadeiro roteiro para seguirmos consolidando os alicerces desse edifício democrático: diálogo permanente entre Estado e sociedade civil; transparência em todas as esferas de governo; primazia dos Direitos Humanos nas políticas internas e nas relações internacionais; caráter laico do Estado; fortalecimento do pacto federativo; universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; opção clara pelo desenvolvimento sustentável; respeito à diversidade; combate às desigualdades; erradicação da fome e da extrema pobreza. (BRASIL, 2009, p. 12)

De fato, a terceira versão do PNDH é a que mais amplia os direitos, buscando abarcar os diferentes grupos e permitindo a participação da sociedade civil através de representantes dos diversos movimentos sociais nas discussões e decisões que resultaram na escrita desse documento. “Entre seus avanços mais robustos, destaca-se a transversalidade e interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos” (BRASIL, 2009, p. 16).

O PNDH-3 também aumenta as propostas de mecanismos de avaliação e monitoramento de efetivação das ações. O documento ainda indica que a ampliação das conquistas é devida a conduta de todas as políticas públicas que consideram os Direitos Humanos como princípio transversal (BRASIL, 2009). A alimentação, a saúde e a educação aparecem como direitos básicos, que juntamente com as liberdades são considerados essenciais para o desenvolvimento do país. Esse desenvolvimento é mencionado como o que deve levar em conta as desigualdades e distribuições de riquezas, os direitos coletivos, e também a incorporação dos valores de preservação do meio ambiente, além disso, ele considera que a pessoa humana deve ser valorizada como sujeito central. Ainda sobre o desenvolvimento:

Todo esse debate traz desafios para a conceituação sobre os Direitos Humanos no sentido de incorporar o desenvolvimento como exigência fundamental. E vice-versa, a perspectiva dos Direitos Humanos contribui para redimensionar o desenvolvimento: motiva a passar da consideração de problemas individuais a questões de interesse comum, de bem-estar coletivo, o que alude novamente ao Estado e chama à corresponsabilidade social e à solidariedade. (BRASIL, 2009, p. 35)

A questão da igualdade de direitos é citada fazendo menção ao preâmbulo da DUDH, porém, o PNDH-3 ressalta que nas variabilidades do cumprimento da Declaração pelos Estados signatários “identificou-se a necessidade de reconhecer as diversidades e diferenças para concretizar o princípio de igualdade” (BRASIL, 2009, p. 52).

Sobre as políticas compensatórias destinadas aos grupos historicamente discriminados, o PNDH-3 se posiciona da seguinte forma:

O combate à discriminação mostra-se necessário, mas insuficiente enquanto medida isolada. Os pactos e convenções que integram o sistema internacional de proteção dos Direitos Humanos apontam para a necessidade de combinar essas medidas com as políticas compensatórias que aceleram a construção da igualdade, como instrumentos capazes de estimular a inclusão de grupos socialmente vulneráveis. Além disso, as ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório. [...] (BRASIL, 2009, p. 53)

Para que essa inclusão dos grupos discriminados na sociedade ocorra de forma realmente eficaz, a educação em uma perspectiva humanista é uma aliada essencial para formar pessoas mais conscientes, solidárias e cooperativas. Nesse sentido, é importante sim a garantia do acesso e permanência na escola, mas também deve refletir na mudança do ensino, no currículo, na formação dos profissionais que atuam nas instituições de ensino e na sua valorização e outras mudanças que impactam a educação. O PNDH-3 propõe algumas ações importantes como: a universalização da educação infantil, a garantia da qualidade do ensino formal público, a valorização das diversas culturas, a atualização e adequação do currículo “inserindo conteúdos que valorizem as diversidades, as práticas artísticas, a necessidade de alimentação adequada e saudável e as atividades físicas e esportivas” (BRASIL, 2009, p. 65).

Outras ações educativas não menos importantes que o documento anuncia são no âmbito da família, com o objetivo de erradicar a violência familiar e fortalecer o papel da família no desenvolvimento infantil, assim como outras ações de escopo social voltadas às crianças e adolescentes abandonados, desaparecidos ou em abrigamentos, à eliminação da violência, do bullying, do trabalho infantil e da exploração sexual contra crianças e adolescentes.

Na parte específica da “Educação e Cultura em Direitos Humanos”, o PNDH-3 concebe a educação em Direitos Humanos “como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária” e indica que ela “extrapola o direito à educação permanente e de qualidade” (BRASIL, 2009, p. 150). Esse documento se apoia no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) para estipular a política dessa educação que se desdobra nas seguintes áreas: educação básica, começando já na educação infantil e incluindo no ensino fundamental e médio propostas de mudanças curriculares e a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos; ensino superior, com a inclusão dos Direitos Humanos “por meio de diferentes modalidades como disciplinas, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação, bem como em programas e projetos de extensão” (BRASIL, 2009, p. 150); educação não formal em Direitos Humanos, com a inclusão da temática nos programas de capacitação de lideranças comunitárias e de qualificação profissional, na alfabetização de jovens e adultos, entre outros; formação e educação continuada em Direitos Humanos, com recortes de gênero, relações étnico-raciais e de orientação sexual, em todo o serviço público; meios de comunicação de massa, visando a construção de uma cultura de respeito e proteção aos Direitos Humanos. (BRASIL, 2009, p. 151).

O documento propõe o engajamento das diversas instâncias ligadas ao governo e em cada proposta são indicados os responsáveis e os parceiros para o cumprimento e viabilização das ações. Nesse período, o país era governado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva que deu continuidade nos avanços que vinham ocorrendo, principalmente, desde o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no que se refere à criação de órgãos ligados ao governo destinados às questões dos Direitos Humanos. Esses órgãos representam a viabilização de políticas públicas e o fortalecimento da participação democrática nos processos decisórios.

No entanto, convém ressaltar aqui algumas mudanças que foram promovidas pelo governo federal, a partir de 2014, no sentido de extinguir e promover fusões entre parte desses órgãos, sobretudo nos governos de Michel Temer e de Jair Messias Bolsonaro, o que representou um enfraquecimento nos assuntos relativos aos Direitos Humanos²⁷.

Com o governo de Jair Messias Bolsonaro, deixou de existir o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, que foi substituído pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Com a união das pautas mulher, família e direitos humanos, o presidente Jair

²⁷ Para mais detalhes sobre as mudanças que envolvem os Direitos Humanos ocorridas em cada governo, ver Vieira (2020).

Messias Bolsonaro apresenta uma agenda com viés religioso, mais especificamente, evangélico, representante das demandas dos grupos religiosos. Com o discurso de combate à suposta “ideologia de gênero”, fica evidente o conceito conservador de família. E as políticas públicas, no contexto deste governo, demonstram que serão voltadas para atender a essas concepções. (VIEIRA, 2020, p. 111)

Em relação ao cumprimento das agendas firmadas com os organismos internacionais em razão dos direitos humanos, as três versões do PNDH são desenvolvidas com a preocupação em garanti-lo.

3.3.4 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PNEHD 2003 E PNEHD 2006

O Plano Nacional de Educação foi instituído pela Portaria 66 de 12 de maio de 2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), fruto do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Essa primeira versão do documento reuniu ações e políticas sobre a educação em Direitos Humanos a serem implementadas nos diversos órgãos e entidades da sociedade civil.

Nesse documento também há a afirmação sobre a universalidade, a indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, bem como uma preocupação com os mecanismos de controle da proteção e promoção e com o aperfeiçoamento dos meios de denúncia de violação dos direitos.

“A educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade” (BRASIL, 2003, p. 10). Portanto, as ações nesse documento são orientadas para práticas educativas formais e não-formais em esferas públicas e privadas no sentido de desenvolver uma cultura dos direitos humanos. Para tanto, as propostas foram divididas por assuntos que constituíram as cinco Comissões Temáticas responsáveis pelas elaborações: Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; Ensino Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; Educação e Mídia (BRASIL, 2003).

Na parte direcionada à educação básica é ressaltada a importância da universalização dessa educação na formação para a cidadania e para a democracia. Ressaltamos os princípios relacionados à promoção da educação intercultural e à educação em direitos humanos que deve constituir “um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não

devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica” (BRASIL, 2003, p. 17). Ainda nessa parte, há o apontamento de ações voltadas à formação inicial e continuada dos professores, como também à política de valorização desses profissionais.

No que se refere ao ensino superior, o documento reconhece a importância das universidades ao exercerem “na sua trajetória histórica importante papel educativo e político em prol da conquista da democracia” (BRASIL, 2003, p. 23), assim como a sua responsabilidade em propiciar reflexões e debates sobre a situação dos direitos humanos, produzir conhecimentos comprometidos com a “promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz” (BRASIL, 2003, p. 24) e formar um “perfil pedagógico que contemple uma postura democratizante e emancipadora” (BRASIL, 2003, p. 24).

A educação não-formal é a que ocorre fora da escola e compreende “as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais e políticas até as organizações não-governamentais e esferas da educação e da cultura” (BRASIL, 2003, p. 28). Dentre os princípios elencados para essa educação, destacamos o referente aos seus programas educativos que devem promover “o respeito à igualdade e à diferença, fomentar valores éticos e cívicos, além de contribuir para o combate ao racismo, à discriminação, à intolerância e à xenofobia” e o que aponta que as “estratégias e metodologias devem ser trabalhadas em uma perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, 2003, p. 30).

Para a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança também é indicada a garantia de interdisciplinaridade nas ações de educação em direitos humanos, com conteúdos desses direitos em todas as matérias de formação dos profissionais da área (BRASIL, 2003, p. 36). Na parte dirigida à mídia, o documento salienta que os meios de comunicação têm a capacidade de atingir quase todos os segmentos da população, e, portanto, devem se comprometer “com a difusão de valores éticos e de cidadania”, visto que “são fontes de veiculação de conteúdos específicos de respeito à tolerância, às diferenças múltiplas e às diversidades constituintes de uma cultura de paz” (BRASIL, 2003, p. 46).

A versão do PNEDH publicada em 2006 já traz em seu início que deve haver uma união de esforços na realização dessa política, “a qual deve se configurar como política de Estado”. Esse é um fator importante quando se trata de políticas públicas, visto que políticas de Estado tendem a ter uma permanência, em oposição às políticas de governo, que geralmente não têm continuidade quando muda o governo (SILVA; TAVARES, 2013).

No geral, a segunda versão do PNEDH reafirma os mesmos preceitos sobre o tema dos direitos humanos e amplia um pouco mais as ações em torno da educação em direitos humanos

distribuídas nos mesmos eixos de atuação propostos pelo documento anterior. Em relação ao cumprimento das agendas firmadas com os organismos internacionais, essa versão do PNEDH de 2006 cita o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH/2005) e se apoia nos seus objetivos balizadores.

3.3.5 – DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - RESOLUÇÃO 01/2012 E PARECER 08/2012

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) foram estabelecidas pela Resolução 01/2012 e fundamentadas pelo Parecer nº 08/2012. O Parecer 08/2012 afirma que mesmo havendo normativas nacionais e internacionais que dispõem sobre a EDH, as DNEDH são fundamentais para a sua implementação, além de contribuírem para a construção de uma educação “que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência” (PARECER 08, 2012, p. 2).

O documento traz em uma nota de rodapé a seguinte informação sobre o termo diversidade: “Neste documento o sentido do termo diversidade está ligado a todas as possibilidades humanas de ser, viver e expressar-se. Assim, em algumas partes desse documento será feito o uso desse termo visando contemplar a todas essas possibilidades” (PARECER 08, 2012, p. 2).

É ressaltada uma formação ética, crítica e política propiciada por uma educação em Direitos Humanos que deve perpassar, de modo transversal, os currículos e as relações educacionais. “Uma **formação ética, crítica e política** (in)forma os **sentidos da EDH** na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade **que articule dialeticamente igualdade e diferença**” (PARECER 08, 2012, p. 9) (Grifos nossos).

As DNEDH elegeram seis princípios para amparar a Educação em Direitos Humanos: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; sustentabilidade socioambiental (PARECER 08, 2012). Esse documento aponta a responsabilidade da educação básica e superior em garantir a formação desses princípios, mesmo que existam outras instâncias de educação.

Desse modo, o artigo 6º da Resolução 01/2012 estabelece que:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (RESOLUÇÃO 01/2012)

Na sequência, o artigo 7º dispõe sobre as formas como os conhecimentos referentes à Educação em Direitos Humanos poderão ser organizados nos currículos da educação básica e da educação superior:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. (RESOLUÇÃO 01/2012)

Por fim, consideramos importante destacar alguns desafios apresentados pelo Parecer 08/2012 para a efetivação dos objetivos traçados para uma Educação em Direitos Humanos e a construção de uma cultura dos Direitos Humanos: 1- a formação de todos os profissionais da educação, que necessita ser pautada nas questões atinentes aos Direitos Humanos nas diversas áreas do conhecimento; 2- a valorização dos profissionais da educação, que devem ser respeitados como sujeitos de direitos, com condições dignas de trabalho e a efetivação de políticas de profissionalização; 3- a socialização dos conhecimentos e experiências produzidos na área dos Direitos Humanos; 4- a reflexão centrada no respeito às diversidades para compreensão das diversas formas de violência que levam à negação dos Direitos Humanos e a necessidade do reconhecimento político das diversidades; 5- compreensão abrangente da participação democrática que a educação em Direitos Humanos requer, abarcando a representação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar; 6- a necessidade de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos; 7 – a relação da Educação em Direitos Humanos com a mídia e as tecnologias da informação e comunicação, com vistas a democratizar o acesso e a refletir sobre os conteúdos veiculados; 8 - a “efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e valorização das diversidades socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade” (PARECER 08/2012).

3.3.6 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PNE 2001 - 2010 E PNE 2014 – 2024

O Plano Nacional de Educação 2001/2010 reúne um conjunto de metas com o objetivo de aumentar o nível de escolaridade da população e a qualidade do ensino, nesse período decenal. O PNE foi elaborado tendo como base legal “a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” (PNE, 2001, s/p). Foi o primeiro Plano Nacional de Educação com força de lei, visto que os anteriores, desde o surgimento em 1962, tiveram apenas iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, apesar da indicação já na Constituição Brasileira de 1934.

O PNE 2001/2010 traz a questão da importância da educação infantil, pois reconhece os estudos que apontam essa fase como crucial para o desenvolvimento de algumas funções do cérebro nas áreas como a matemática, a linguagem e a música (PNE, 2001). Apesar de apontar a educação como fator constitutivo da pessoa, este documento expõe a atenção maior em torno do oferecimento que tem se dado de acordo com as demandas sociais das carências das famílias de baixa renda. Ainda assim, ele expressa que “é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso” (PNE, 2001, s/p).

O que se nota é que a preocupação ainda está mais ligada ao aspecto econômico, pois o documento cita que “há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro” (PNE, 2001). Na parte referente ao ensino médio, também podemos identificar esse argumento:

Considerando o **processo de modernização em curso no País**, o ensino médio tem um importante papel a desempenhar. Tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de **qualificação profissional**. (PNE, 2001, s/p) (Grifos nossos)

Outra situação que o documento apresenta está ligado à oferta de vagas na educação infantil, no que ele esclarece que “as metas estão relacionadas à demanda manifesta, e não à demanda potencial, definida pelo número de crianças na faixa etária, pois a educação infantil não é obrigatória, mas um direito da criança” (PNE, 2001, s/p). Mesmo que a meta seja a ampliação do atendimento, as instituições públicas de educação infantil ainda não conseguem atender nem a demanda que há hoje por vagas, embora se trate de um direito. O plano ainda menciona que, reconhecendo o direito da criança do acesso à educação infantil, propõe que a

sua oferta pública “conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos” (PNE, 2001, s/p).

Ainda em relação ao aumento da qualidade na educação infantil, o PNE 2001/2010 apresenta a necessidade de as propostas estarem de acordo com esse objetivo de melhoria, mas deixa isso um pouco confuso ao mencionar a relação com o respeito à diversidade regional e expressões culturais:

As medidas propostas por este plano decenal para implementar as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil se enquadram na perspectiva da melhoria da qualidade. No entanto, é preciso sublinhar que é uma diretriz nacional o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades. (PNE, 2001, s/p)

Sobre a educação a ser oferecida aos alunos com deficiência, o documento cita a “integração” da criança nas escolas regulares, com possibilidade de frequentar estabelecimentos específicos de atendimento especializado, quando a avaliação assim o indicar. O documento explicita também a necessidade de se adequar as construções e funcionamento de maneira a atender as características dessas crianças, corrigir as barreiras arquitetônicas, fazer as adaptações curriculares necessárias e disponibilizar os materiais pedagógicos adequados para o trabalho com esses alunos e exigência de preparação dos profissionais da escola. Nesse momento já se falava em inclusão²⁸, mas o documento ainda utiliza mais o termo integração e faz os seguintes apontamentos:

Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma **escola inclusiva**, que garanta o atendimento à **diversidade humana**.

[...]

[...] O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma **perfeita integração**. Propõe -se uma **escola integradora, inclusiva**, aberta à **diversidade dos alunos**, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às **escolas especiais**, a **política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração**. (PNE, 2001, s/p)
(Grifos nossos)

²⁸ Embora tenham significados semelhantes, segundo Mantoan (2003), os termos inclusão e integração se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos diferentes. A integração admite a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, como também refere-se ao atendimento desses alunos em escolas especiais, porém, esse processo ocorre sem as mudanças adequadas para receber esses alunos, sendo necessário que eles se adaptem à escola e não o contrário (MANTOAN, 2003). Já a inclusão prevê a educação para todos os alunos no ensino regular, de modo a estruturar o ensino e as condições de sua realização de acordo com as necessidades desses alunos para que todos tenham sucesso no processo educativo (MANTOAN, 2003).

Em relação à formação de professores, o plano coloca a meta que, em “cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior” (PNE, 2001, s/p).

No que se refere à exclusão de crianças da escola, o PNE 2001/2010 faz o seguinte alerta:

A exclusão da escola de crianças na idade própria, seja por incúria do Poder Público, seja por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro. (PNE, 2001, s/p)

O documento também identifica outro problema relacionado à distorção idade-série, o que causa um inchaço de matrículas nesse nível de ensino, devido ao número de reprovações e ao tempo médio que os alunos levam para cursar o ensino fundamental. Nesse sentido, o plano constata que “esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do País” (PNE, 2001, s/p). Ele identifica também que isso tem como consequência um aumento dos custos com o ensino e que a correção dessa situação se coloca como prioridade da política educacional. Mais à frente, o documento ressalta que:

Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, **está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira**. Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil. (PNE, 2001, s/p) (Grifos nossos)

Posteriormente, o documento apresenta como uma tentativa de solucionar a universalização do ensino e a redução da repetência: o turno integral e as classes de aceleração. Sabemos que ampliar o tempo de permanência na escola não resolve esse tipo de problema, nem mesmo as classes de aceleração de estudos, pois acabam se constituindo em medidas que visam fundamentalmente corrigir “faltas”, e que nada tem a ver com aumento da qualidade da educação. No ensino médio, é também apontada uma redução do número de matrículas em detrimento da quantidade de vagas, ao que o documento atribui as baixas taxas de conclusão do ensino fundamental acarretadas pelas repetências e evasão, que são decorrentes da baixa qualidade de ensino.

Um ponto importante que o documento ressalta é sobre os processos de participação da comunidade escolar, da qual faz parte alunos, pais e trabalhadores da educação, que devem ser viabilizados democraticamente e incentivados por meio dos conselhos escolares e construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

Sobre o currículo, aponta para a importância da interdisciplinaridade como um princípio de organização curricular e para o trabalho com os temas transversais como “a ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros” (PNE, 2001, s/p).

Apresenta em uma das metas para o ensino fundamental a preocupação com os conteúdos dos livros didáticos no que se refere a disseminação de estereótipos e preconceitos:

11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio. (PNE, 2001, s/p)

Essa questão é de extrema relevância para se evitar e combater qualquer tipo de discriminação, à qual a escola e os professores devem voltar a atenção em relação a todos os materiais trabalhados com os alunos.

No que diz respeito à identificação do problema das desigualdades sociais e a ligação da formação com o mercado de trabalho, o documento faz a seguinte consideração:

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Na disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos, a tensão expressa nos privilégios e nas exclusões decorre da origem social. Em vista disso, o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda. Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social.

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva [...] (PNE, 2001, s/p)

Esse trecho nos indica que, apesar de uma preocupação com a educação média afetada pelas desigualdades sociais, a oferta de uma educação de “qualidade” expressa pelo Plano está direcionada à “aprendizagem de competências de caráter geral”, ou seja, à formação de pessoas que sejam “treinadas” para se adaptarem às mudanças e exigências do mercado de trabalho e que saibam minimamente viver em sociedade.

Sobre as instituições de ensino superior, o documento ressalta a importância das universidades como locais de reflexão, pesquisa e de apropriação do saber humano que contribuem para o conhecimento da experiência cultural e científica e para o desenvolvimento do país. Há a constatação de maior procura por vagas nas universidades e o documento assinala a necessidade de ampliação com qualidade, de modo a evitar a massificação (PNE, 2001, s/p). Para as diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores, o PNE indica a inclusão de temas transversais tais como: “gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais” (PNE, 2001, s/p).

Ao se referir à problemática da dificuldade de acesso ao ensino superior pelas minorias vítimas dos processos de preconceitos e exclusão, o PNE apresenta como meta:

Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. (PNE, 2001, s/p)

Verificamos, dessa forma, que novamente é colocada uma saída para a correção de “carências” da educação anterior, mas que na realidade não garantem a igualdade de condições de acesso à vaga e, tampouco que o estudante, ao ter acesso à universidade, terá condições de concluir o curso superior.

Para a educação de jovens e adultos também há a apresentação de metas para a formação de professores apropriada para o trabalho de alfabetização e para as especificidades dessa modalidade de ensino. A indicação é de ampliação progressiva do atendimento para que as pessoas fora da faixa etária possam ir avançando os níveis na formação.

Quanto à educação indígena, houve a transferência da responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação e deste para as secretarias estaduais de educação, porém, sem uma definição clara de responsabilidades entre União, Estados e Municípios. O documento aponta a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade legal e de que haja a regularização jurídica das escolas indígenas, com a orientação “para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena” (PNE, 2001, s/p). Outra meta que o documento coloca é “a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação” (PNE, 2001, s/p).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 apresenta 20 metas com ações a serem articuladas entre os entes federativos e outras instituições com o objetivo de “concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania” (BRASIL, 2015, p. 11).

Uma das novidades que esse PNE apresenta em relação ao anterior é a definição de um conjunto de objetivos e prazos com a possibilidade de serem monitorados e avaliados. Para tanto, se constitui papel do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) esse acompanhamento e produção de informações sobre o cumprimento das metas, estabelecido o prazo de dois anos para a publicação dos relatórios com a evolução de cada uma.

O documento possui dez diretrizes que se dividem em cinco grupos e se articulam com as metas. As diretrizes representam as estratégias a serem seguidas pelas políticas públicas para o alcance das metas, que por sua vez, representam os objetivos a serem alcançados (BRASIL, 2015). As cinco diretrizes são: Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais; Diretrizes para a promoção da qualidade educacional; Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação; Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos; Diretrizes para o financiamento da educação.

De acordo com as metas apresentadas pelo PNE 2014-2024, e os resultados apresentados pelo acompanhamento do Inep²⁹ até o ano de 2020, podemos identificar que as metas ainda não foram alcançadas, salientando que elas têm até 2024 para serem atingidas. Porém, algumas ainda se encontram longe do objetivo, como é o caso das metas 10, 11 e parte da meta 12.

A meta 13 que trata da titulação docente para o ensino superior já foi atingida e superada. Parte da meta 14 também já foi superada, no que se refere aos títulos de mestrado por ano concedidos no país. Em contraposição, a meta de número 15 que trata da formação de professores em graduações específicas para atuar na educação infantil, ensino fundamental e médio, os números de acordo com os resultados apresentados pelo Inep nos mostram que ainda estão longe da meta estabelecida. Outra que ainda se encontra longe dos resultados almejados é a meta 16 no que diz respeito ao Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.

²⁹ O monitoramento das metas é informado no endereço eletrônico: <https://inepdata.inep.gov.br>.

Os resultados da meta 17 em 2020 indicam que ainda é necessário melhorar muito a valorização dos profissionais do magistério que atuam nas redes públicas de educação básica. Nos resultados da meta 18 também podemos identificar a mesma situação, pois eles expõem que ainda é preciso avançar em termos da existência de planos de carreira para os profissionais da educação, principalmente os da educação básica pública.

A meta 19 que prevê as condições para a efetivação da gestão democrática também possui muitos dos seus indicadores longe de atingirem os objetivos traçados, de acordo com os resultados atuais apresentados pelo Inep. Sobre a ampliação do investimento público em educação, que trata a meta 20, os últimos resultados divulgados pelo Inep apontam que ainda é preciso melhorar muito para atingir a meta.

Outra situação que podemos identificar tanto nos dados fornecidos pelo PNE, quanto nas informações divulgadas pelo monitoramento do Inep, é a que se refere à educação dos diferentes grupos, tomando como referência indicadores como sexo, raça/cor, renda, localização (urbana ou rural), principalmente na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação especial. O que se nota é que as pessoas que pertencem aos grupos considerados vulneráveis (sexo feminino, negros, zona rural, pessoas mais pobres) têm menos acesso e permanência na escola. Esses dados foram observados em todas essas etapas ou modalidades de educação, com variações maiores ou menores dependendo de cada uma, mostrando que as desigualdades continuam prejudicando o direito à educação, principalmente dos pobres, das pessoas que residem na zona rural e da população negra.

Mesmo após todos os avanços conquistados com as lutas por reconhecimento e viabilização de direitos, ainda estamos longe da concretização do direito à educação como uma realidade para todos. Precisamos superar muitos percalços, o que implica não somente a criação de políticas públicas fortes, mas de condições concretas para sua correta efetivação.

3.4 – DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: SÍNTESE POSSÍVEL

Em face do apresentado anteriormente, é possível identificar que o Brasil tem elaborado seus documentos normativos e políticas de direitos humanos seguindo os compromissos assumidos nos diversos tratados e pactos firmados com organizações internacionais. De acordo com o texto do PNE (2014 - 2024), nos últimos anos o país tem conseguido aumentar o acesso da população à escola, porém, é ainda bastante elevado o número de pessoas que, principalmente por questões ligadas a raça/cor, sexo, renda, local ou região de moradia não frequentam a escola ou acabam evadindo em algum momento.

Além disso, a garantia de acesso não é condição para a permanência. Assim, muitos problemas relacionados à qualidade do ensino e infraestrutura das escolas, bem como a formação de profissionais aliada à gestão pedagógica, que muitas vezes carecem de conhecimentos e, principalmente, de um olhar humano, têm se convertido em empecilhos para a educação das pessoas, sobretudo uma educação emancipadora, dado que a educação é uma prática social e, por conseguinte, é dotada de complexidade.

A escola inserida em uma lógica neoliberal deve ser vigilante para não estar a serviço de interesses mercadológicos, o que a torna um local de educação massificada, voltada basicamente em fornecer o mínimo de condições para que as pessoas se formem para atuar no mercado de trabalho e para se relacionarem pacificamente umas com as outras. Vemos como a organização da educação, tal como seus processos de avaliação sofrem intervenções e seguem as recomendações dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros.

Podemos identificar no PNE 2014 - 2024 a indicação de testes padronizados como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), utilizada para avaliar o nível de aprendizado dos alunos no processo de alfabetização. Outras avaliações externas em larga escala também são aplicadas para medir o conhecimento dos alunos de forma padronizada, as quais além de não se constituírem em uma ferramenta útil de avaliação, ainda se tornam um condicionante da organização do ensino que visa preparar os alunos para a realização desses testes. Sobre essa problemática, Libâneo (2018, p. 66) aponta que:

A institucionalização da regulação do funcionamento do sistema escolar pelas avaliações externas levou à exacerbação do tecnicismo pedagógico, sendo uma de suas consequências a banalização do processo de ensino-aprendizagem ao reduzi-lo a práticas de ensino meramente transmissivas e baseadas no decoreba, e à restrição da avaliação escolar à aplicação de testes estandardizados.

Nessa mesma direção, Candau (2012, p. 721) argumenta que:

Este deslizamento da ênfase na expansão do sistema escolar para as questões da qualidade permitiu também ampliar a discussão sobre o tipo de educação que as escolas devem promover. Concebido na perspectiva da igualdade, o direito à educação é afirmado procurando-se garantir uma escola igual para todos. Nesta perspectiva, sistemas de larga escala de avaliação escolar são implementados, municípios e estados elaboram currículos para todas as suas escolas, é produzido material didático padronizado, cadernos de exercícios

para todos os alunos, entre outros aspectos, e está sendo elaborado, no momento atual, um currículo comum em nível nacional. Nesta perspectiva, a igualdade é muitas vezes interpretada como homogeneização e uniformização do sistema.

A qualidade do ensino não acompanhou o processo de democratização da educação, principalmente na educação básica, a qual é condição de acesso aos demais níveis de educação. Desse modo, muitas pessoas ficam impossibilitadas de cursar a educação superior devido à formação básica não ser suficiente para concorrerem a uma vaga na universidade pública e também por não disporem de situação financeira que permita pagar por um curso de graduação em uma instituição particular.

A essas dificuldades, somam-se ainda retrocessos nos direitos que podem ser observados principalmente no atual governo. O último relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) de avaliação da situação dos direitos humanos no Brasil, emitido após visita ao país em 2018, exibiu alguns desses declínios na promoção e proteção dos direitos. Sobre a política de cotas, a CIDH demonstrou preocupação com a tentativa do Projeto de Lei Nº. 1443 de 2019 de revogar medidas de ação afirmativa da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (CIDH, 2021).

Outro exemplo de involução ligado à garantia de direitos, promovido pelo atual governo, foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no ano de 2019 por meio do Decreto Nº 9.465 que alterou a estrutura administrativa do Ministério da Educação (JAKIMIU, 2021). A SECADI, criada pelo Decreto Nº 5.159 em 2004 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, teve a denominação inicial de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), antes do acréscimo da temática da inclusão em 2011. Desde sua criação, a SECADI esteve voltava ao reconhecimento e defesa das pautas dos diferentes grupos para a garantia de políticas educacionais que atendessem a diversidade composta por vítimas dos processos de desigualdade e discriminação (JAKIMIU, 2021). Assim, tal ação do governo de extinguir uma secretaria tão importante não apenas desconsidera toda a luta e conquista por mais inclusão educacional e social, mas firma uma agenda neoliberal que visa assegurar as condições de reprodução do capital, do desmonte da democracia e enfraquecimento dos direitos humanos (JAKIMIU, 2021).

Além da extinção de órgãos do governo e instituições responsáveis pela viabilização de políticas públicas de direitos humanos, a CIDH também observou o risco aos direitos humanos relacionado a projetos como o “Escola sem Partido”, proposto pelo Projeto de Lei Nº.

7180/2014 (CIDH, 2021). Por trás de um discurso de acabar com a “doutrinação ideológica de esquerda” e com o ensino de uma “ideologia de gênero”, esse projeto exige que os professores tenham uma suposta posição neutra ao lecionarem, o que foi criticado pela CIDH ao afirmar que o projeto possui um grande potencial de violar o direito à liberdade de expressão dos educadores (CIDH, 2021).

A CIDH também manifestou preocupação com o processo de militarização das escolas públicas a partir da criação do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares instituído pelo Decreto nº 10.004 de 2019, pois considera que a educação escolar requer um processo pedagógico que se diferencia da natureza das forças armadas (CIDH, 2021). Principalmente, porque o público-alvo dessas escolas são os filhos e filhas da classe trabalhadora que serão instruídos a partir de um modelo técnico-instrumental, para cumprir ordens, com rigorosa disciplina imposta. Na contramão de uma educação crítico-emancipatória, essas escolas cumprem um disciplinamento autoritário que reafirma o poderio hegemônico de uma elite que não quer abrir mão de seus privilégios.

O relatório da CIDH expôs vários outros problemas relacionados aos direitos humanos que decorreram das próprias ações do governo, como: a Portaria nº 1.129/2017 restringiu o conceito de trabalho em condições análogas à escravidão, o que representou um retrocesso na defesa dos direitos dos trabalhadores; a Medida Provisória 870/2019, que posteriormente se transformou na Lei nº 13.844 de 2019, estabeleceu a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, e causou, segundo a CIDH um enfraquecimento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituição voltada ao fortalecimento e proteção dos direitos dos povos indígenas e afetada por cortes orçamentários; a facilitação do porte de armas promovida pelo Projeto de Lei nº 3723/19, bem como pela edição de sucessivos decretos que buscam flexibilizar as regras do porte de arma a diversas categorias de cidadãos (CIDH, 2021).

De forma semelhante, o Decreto nº 10.502 de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial representou um retrocesso à educação inclusiva, pois prevê o retorno das classes e instituições especializadas que contribuem para a segregação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Diante do exposto, identificamos que ainda há muitos desafios para a garantia na prática dos direitos humanos e da educação como direito humano. Porém, é preciso acreditar e perseguir o objetivo de construir uma sociedade mais justa, consciente e fraterna. A educação tem papel fundamental nesse processo, devendo possibilitar uma formação em que as pessoas tenham criticidade para refletir, avaliar, debater e fazer escolhas compatíveis com o bem geral de todos.

4 – EDUCAÇÃO PARA TODOS: A GARANTIA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.

(Adorno)

A garantia de educação a todas as pessoas como um direito ultrapassa o simples acesso e frequência à escola, visto que demanda uma formação que propicie a todos mais do que a aquisição de conhecimentos, mas a construção de relações mais humanas. Para tanto, exige o reconhecimento e transformação dos processos que têm se constituído em impedimentos a esse direito e resultado em tantas situações de exclusão. Nesse sentido, a presente seção busca apresentar algumas dessas dificuldades e também apontar alguns caminhos para que a educação se torne verdadeiramente um direito de todos, porém, que seja uma educação de qualidade, inclusiva, libertadora e humanitária.

4.1 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A Educação em Direitos Humanos ganhou destaque internacional desde a Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, na qual foi apontado como objetivo da educação reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Em 2004, tornou-se assunto prioritário da ONU na elaboração do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que enfatizou a implantação dos direitos humanos nos sistemas de ensino. No Brasil, a relevância maior para esse tema se deu com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2003 e com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) em 2009, que por meio de políticas públicas estabelecem princípios e ações que devem guiar a educação em direitos humanos.

Para alcançar os objetivos, tais documentos apresentam várias indicações em relação à formação de professores, currículo, adequação de materiais pedagógicos e livros didáticos, construção do Projeto Político Pedagógico e atuação dos Conselhos Escolares, entre outros. No entanto, as ações voltadas para a uma cultura de direitos humanos nas escolas brasileiras e para a realização da educação como um direito ainda são bem tímidas, de acordo com o panorama geral apontado por pesquisas.

Muitas pessoas não têm conhecimento sobre seus direitos e nem que a educação é um direito de todo cidadão a ser assegurado pelo Estado (CHAUÍ, 2021). Segundo Chauí (2021), esse foi o resultado de pesquisas realizadas em 2018 do CPDOC, do ISER e pelo jornal O Estado de São Paulo, que também demonstraram que o interesse pela instrução está associado à possibilidade de um emprego melhor (CHAUÍ, 2021). De acordo com a interpretação feita pela autora sobre esses dados, um dos motivos para a desvalorização da escola pública é o que considera que ela não representa um meio eficaz para a entrada no mercado de trabalho. Isso se deve, entre outras coisas, ao sistema em que ela se insere, que é excludente e baseado na competição e meritocracia, características do neoliberalismo que vão totalmente no sentido contrário a uma educação plena, sobretudo humana.

De acordo com Estevão (2006), a democracia moderna está diretamente ligada aos direitos e à justiça, mesmo que estes privilegiem os direitos individuais, relativos à proteção da propriedade e do próprio ser do indivíduo. Segundo o autor, essa tendência da democracia está vinculada a uma concepção de Estado que parece reforçar a substância ideológica do individualismo assim como uma visão dos direitos incorporados no contexto da liberdade de mercado. Nas palavras de Estevão (2006, p. 88):

A “nova democracia”, ajustada a um Estado “oco” ou a um “quase-Estado”, de pendor neoliberal, apresenta-se também como capaz de proteger a justiça e os direitos humanos, ainda que de uma forma algo paradoxal: por um lado, reconhece-se que é bom que se fale deles até para que os mecanismos de mercado possam funcionar bem e manter uma certa boa consciência; por outro lado, eles mantêm a marca individualista e conservadora (da ordem social vigente), deixando-se por exemplo cair o qualificativo “social” da justiça para se tornar numa justiça “neo-pietista” a favor dos desprotegidos (pobres e necessitados em vez de constituir um conjunto de direitos universais de cidadania), com o seu público preferencial (o público privado), com os seus actores privilegiados (os líderes empresariais que progressivamente veem convertidos os seus interesses particulares em políticas públicas, apoiados pelo processo crescente de oligarquização do Estado em que os interesses privados e públicos se fundem).

Nossa sociedade está “polarizada entre as carências das classes populares e os privilégios da classe dominante e dirigente” (CHAUÍ, 2021, p. 5). Tal polarização é fruto de uma ausência ou dificuldade para instituir uma democracia real, o que nos torna uma sociedade autoritária (CHAUÍ, 2021). A inexistência de reconhecimento de direitos leva à compreensão da cidadania como um privilégio de classe, uma vez que os direitos não são vistos como conquista dos movimentos sociais organizados, mas como uma concessão do Estado às classes

populares, e que dependendo da vontade ou decisão dos governantes, podem ser mantidos ou retirados por meio de reformas (CHAUÍ, 2021).

Esse contexto de descaracterização dos direitos é responsável pela continuidade de negações, abusos, exclusões, conflitos e violências que alimentam processos como o racismo, o machismo, o fundamentalismo, as desigualdades, a xenofobia, a homofobia e tantos outros, ou seja, “esse autoritarismo faz com que o neoliberalismo nos caia como uma luva” (CHAUÍ, 2021, p. 7).

Diante dessas circunstâncias em que interesses mercadológicos das classes dominantes impõem uma situação de dominação e, conseqüentemente, de propagação do ódio e redução do valor do ser humano a mero consumidor e produtor das condições necessárias ao capitalismo, autores como Adorno e Horkheimer (1985) fazem uma crítica ao uso da razão instrumental promovida pela modernidade. Segundo eles, o uso da razão tão propagada pelos iluministas se converteu em uma máquina de extermínio, pois foi destituída de um caráter crítico, com fins meramente mercadológicos, de dominação e exploração (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Nesse sentido, a formação do indivíduo, sua personalidade, pensamento e gostos ficam condicionados ao que é produzido e veiculado pelo que Adorno e Horkheimer (1985) chamaram de indústria cultural. Na indústria cultural, os bens culturais são produzidos com fins lucrativos de forma massificada e padronizada para o controle das pessoas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Dessa forma, Adorno (1995) expressou que as instituições de ensino também sofrem com as influências da indústria cultural.

Sobre a sobrevivência dessa conjuntura que levou ao fascismo e ao nazismo, Adorno (1995, p. 33-34), observou que:

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. [...] A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação. Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la.

Frente a essa situação, Adorno (1995) destaca que a educação deve preparar o homem para viver no mundo e por isso não pode ignorar o objetivo da adaptação, sob pena de ser impotente e ideológica, da mesma forma que não pode apenas produzir pessoas bem ajustadas ao sistema. Assim, a educação necessita produzir a reflexão crítica e autocrítica, formando um sujeito autônomo capaz de se emancipar das imposições da exterioridade e que contribua para o bem coletivo, de modo a reverter as armadilhas da racionalidade instrumental (ADORNO, 1995). Para Adorno (1995), a questão mais urgente da educação é oferecer uma formação contra a barbárie. Para tanto, Adorno (1995, p. 127) considera que:

[...] a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas. [...]

A Educação em Direitos Humanos, se efetivamente realizada, tem essa qualidade de possibilitar uma formação consciente e humana. Porém, de acordo com Candau (2009) torna-se relevante a explicitação da concepção de educação em direitos humanos que orienta as iniciativas da sua implantação. Candau (2009) identificou que dependendo do lócus de atuação dos diversos atores responsáveis pelas iniciativas, mudam-se as perspectivas e concepções da EDH, o que acaba refletindo na escolha das temáticas e estratégias de trabalho.

Outro ponto que a autora destaca como importante para a EDH é o de não deixar que ela seja substituída por expressões mais fáceis ou que seja restringida a uma educação em valores, inibindo seu caráter político, assim como o de não cair no risco de englobar muitas questões e perder sua especificidade (CANDAU, 2009).

Dessa forma, Candau (2009) apresenta três dimensões importantes para a EDH: a formação de sujeitos de direitos; o empoderamento, principalmente dos excluídos e discriminados; a transformação necessária à construção de sociedades democráticas e humanas. Nesse contexto se insere a educação para o nunca mais, que deve se comprometer com o resgate da memória histórica e com o rompimento da cultura do silêncio e da impunidade, ainda muito presentes em nossa sociedade (CANDAU, 2009).

Em relação às formas como a modernidade abordou a questão da diversidade, Candau (2009) aponta que foram basicamente duas: “assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante” (CANDAU, 2009, p. 77). Considerando essa problemática, ela ressalta que o desafio da EDH é superar tanto

a perspectiva assimilacionista quanto a diferencialista, adotando a perspectiva intercultural (CANDAUI, 2009). Sobre a educação intercultural, Candau (2009, p. 80) salienta que:

A educação intercultural na ótica dos direitos humanos não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extra-classe, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, etc. Outro elemento de especial importância se refere a favorecer processos de ‘empoderamento’, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. [...]

Dessa maneira, reafirmamos a necessidade de que os cidadãos tenham conhecimento sobre os seus direitos, entretanto, a Educação em Direitos Humanos não se reduz somente ao conteúdo, mas está fundamentalmente relacionada às teorias e práticas que traduzem concepções de mundo, de educação e de humanidade. Tendo isso em vista, Candau e Sacavino (2013) chamam atenção para os usos de diferentes termos ligados a essa educação como “educação em direitos humanos” e “educação para os direitos humanos”. Segundo Candau e Sacavino (2013), o uso da expressão “educação para os direitos humanos” muitas vezes está exclusivamente relacionada ao conhecimento dos Direitos Humanos e, conseqüentemente, à introdução do seu conteúdo nos processos educativos. Sendo assim, Candau e Sacavino (2013, p. 63) afirmam que:

[...] não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de educadores de uma visão político-filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto. As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar.

Considerando a finalidade da EDH de formar o sujeito de direitos e implementar uma cultura de direitos humanos, Silva e Tavares (2013, p. 55) indicam três esferas que devem pautar seu desenvolvimento:

a) informação e conhecimento sobre direitos humanos e democracia; b) valores que sustentam os princípios e a normativa dos direitos humanos e

atitudes coerentes com eles; c) capacidades para pôr em prática com eficácia os princípios dos direitos humanos e da democracia na vida diária.

A ação de colocar em prática essa educação, ou seja, vivenciar as relações e decisões dentro da escola na perspectiva da EDH é fundamental para a sua efetivação. Além de formar os estudantes para desenvolverem a reflexão crítica e a participação democrática pautadas nos valores de justiça e dignidade, é necessário viabilizar os processos de participação, envolvendo-os nas decisões que dizem respeito ao trabalho escolar, normas de convivência e ao ensino, por meio da construção do Projeto Político Pedagógico, colegiado e grêmio estudantil, conselho escolar, entre outros.

No entanto, essa não é tarefa fácil para a escola devido à sua tradição de imposição das decisões sem a abertura para o diálogo. Diante disso, segundo Estevão (2006, p. 98):

[...] Favorecedora dessa dialogicidade, a educação, como educação crítica, erige-se como uma via privilegiada para a construção da democracia comunicativa, facilitando o reconhecimento do facto de cada cultura ser potencialmente todas as outras, obrigando à celebração da raiz humana comum que se revela pela diversidade, exigindo o reconhecimento dos outros como interlocutores válidos, com direito a expressarem os seus interesses e a defendê-los com argumentos, procurando uma decisão final que expresse interesses universalizáveis na linha do reforço da agência humana e do direito a relações humanas dignas, solidárias e justas.

O desenvolvimento da educação como um direito exige que o educando seja contemplado com uma formação integral e emancipadora, que lhe permita viver no mundo e atuar pautado no respeito a si próprio, ao outro e ao meio onde vive. Uma educação em direitos humanos deve negar a banalização do mal e o pragmatismo voltado ao interesse mercadológico. Isso exige uma formação para e da cidadania, como um direito universal de aquisição do saber e à construção do conhecimento, descoberta e criação que possibilita a liberdade (CHAUÍ, 2021).

Para alcançar esses objetivos ainda é preciso vencer algumas barreiras que dificultam e se constituem em campos de diferentes possibilidades, tais como as que estão relacionadas ao currículo escolar e à formação de professores, especialmente em um contexto em que as políticas educacionais sofrem constantes retrocessos ao serem alinhadas ao ideário neoliberal e, conseqüentemente, à perspectiva técnico-instrumental de formação.

No que se refere ao currículo escolar, há muitas discussões e estudos, pois trata-se do elemento estruturante dos processos educacionais formais. Dessa forma, muitos autores têm demonstrado como a seleção de conteúdos está relacionada ao tipo de formação que se pretende

oferecer, às escolhas que não são neutras e estão ligadas aos interesses daqueles que estão no poder e, portanto, privilegiam os conhecimentos que estão de acordo com a sua cultura, suas concepções e ideais, não deixando espaço para outros que se diferenciam deles. Aliás, o próprio entendimento do que é “diferente” se dá a partir do padrão que é imposto pela cultura dominante.

Sendo assim, os debates sobre o currículo, principalmente quando referente à educação em direitos humanos, têm suscitado questões que dizem respeito à universalidade e à diversidade. Com a emergência do reconhecimento e valorização da diversidade, e, ao passo que essa demanda tem tomado cada vez mais espaços, como o da escola, o currículo tem se constituído em um campo de disputas, visto que os saberes tradicionalmente definidos como legítimos expõem a negação e deslegitimação de outros saberes (ARROYO, 2019).

A política em torno do currículo tem afirmado a necessidade de igualdade e universalidade que se converte na prática em padronização e homogeneização, de forma que o ensino não contempla outras aprendizagens. Sobre essa igualdade, Candau (2012, p. 721) ressalta que:

[...] Concebido na perspectiva da igualdade, o direito à educação é afirmado procurando-se garantir uma escola igual para todos. Nesta perspectiva, sistemas de larga escala de avaliação escolar são implementados, municípios e estados elaboram currículos para todas as suas escolas, é produzido material didático padronizado, cadernos de exercícios para todos os alunos, entre outros aspectos [...]

Libâneo (2020) aponta que as políticas neoliberais e sua imposição de resultados para a educação, apesar de uma pretensa qualidade do ensino, produzem o contrário do que anunciam, pois estão centradas na expansão do mercado globalizado. O autor também considera que outras políticas educacionais desvinculadas das orientações neoliberais podem igualmente desfigurar as funções da escola ao relativizarem a importância dos conhecimentos escolares e da igualdade entre as pessoas (LIBÂNEO, 2020).

Desse modo, um currículo de resultados influenciado pela política de organismos multilaterais para a educação entregaria somente um “kit” de habilidades de sobrevivência para alívio da pobreza e adequação dos indivíduos às exigências do desenvolvimento econômico” (LIBÂNEO, 2020). E de outro modo, segundo Libâneo (2020), uma visão de educação ampliada baseada em um currículo de convívio e acolhimento social com apelo à inclusão e ao atendimento da diversidade tem conquistado também a simpatia de setores progressistas, porém, de acordo com esse autor, ao acentuar as subjetividades e diferenças, esse

entendimento reduz a importância do conhecimento universal e pode, da mesma forma, resultar em desigualdade escolar.

Considerando essa problemática, a promoção de uma escola justa necessita de uma educação que combine formação cultural e científica e diversidade, admitindo a relação dialética entre igualdade e diferença (LIBÂNEO, 2020). Para o referido autor:

[...] Trata-se de uma escola que considera as desigualdades sociais reais e as compensa com um currículo rico, metodologias adequadas e assistência permanente às dificuldades escolares surgidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de modo a reduzir os impactos da diversidade e da desigualdade social no aproveitamento escolar. (LIBÂNEO, 2020, p.45)

E, ainda, acrescenta, ao refletir sobre o dilema de assegurar um currículo comum a todos que ao mesmo tempo se adeque às singularidades dos alunos:

[...] De um ponto de vista pedagógico, trata-se de perguntar não apenas por ações políticas e institucionais para uma escola inclusiva, mas por ações pedagógicas que assegurem o eficaz processo de ensino-aprendizagem que possibilite, principalmente aos filhos das camadas pobres da sociedade, sua preparação para a vida social, profissional, política, cultural. (LIBÂNEO, 2020, p.45)

Silva (2020), referindo-se à formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), questiona se é possível uma formação integral com o esvaziamento dos conteúdos disciplinares. Esse autor nos lembra que após o golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, foram realizadas algumas mudanças pelo presidente Michel Temer que afetaram e trouxeram prejuízos para a elaboração da BNCC, entre elas, a centralização das decisões e redução da participação da sociedade civil e dos educadores. Dessa forma, ele relaciona a criação da BNCC com o contexto de adesão ao neoliberalismo, “acentuando a exploração dos trabalhadores, a privatização dos serviços públicos, a flexibilização dos direitos humanos e o controle ideológico dos setores críticos ao sistema de exploração vigente” (SILVA, 2020, p. 77). De acordo com Silva (2020), a implementação da BNCC se constitui em um retrocesso em relação aos avanços democráticos conseguidos com a aprovação do PNE (2014-2024), em vários aspectos de conquistas em direção à uma educação com mais qualidade.

Assim, identificamos que a seleção dos conteúdos, a organização do currículo escolar e a formação que se deseja oferecer é um mecanismo de poder (SILVA, 2015). Nesse sistema, em que o currículo opera em uma lógica neoliberal de formação de habilidades e competências voltadas para o mercado de trabalho, o apelo ao reconhecimento e valorização da diversidade não passa de um discurso vazio. Isso se dá porque as lutas pelo poder já não se reduzem somente

às dimensões políticas e econômicas, mas passam a articular com um caráter cultural (CANDAUI et. al, 2014). Portanto, mais do que promover uma educação para a diversidade, é necessária uma educação que permita “vivenciar a diversidade” (SILVA, 2015).

Nesse sentido, torna-se necessário também pensar nas formas de trabalho para que tenha espaço uma educação em direitos humanos, já que os documentos oficiais preveem que ela seja desenvolvida de forma transversal e interdisciplinar, o que muitas vezes, se reduz à inserção de temas em projetos pontuais ou à articulação com as datas comemorativas.

A escola deve estar atenta a como está organizando o trabalho com os alunos, o quanto eles têm participado nas decisões que envolvem o ensino, se há respeito para com todos nas práticas do dia a dia, se não há nenhuma forma de constrangimento ligada às subjetividades, se lhes é possibilitado se apresentarem com as suas diferenças sem que isso se converta em desigualdades e se é garantida a todos a igualdade necessária para que possam construir os conhecimentos e se desenvolverem como sujeitos de direitos e deveres. Para que a educação caminhe com essa finalidade, é de extrema importância a valorização e formação docentes. A seguir, traremos alguns pontos relacionados à formação de professores.

4.2 – PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRÁXIS PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

A formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, é uma das questões centrais no debate sobre a qualidade da educação, principalmente quando relacionada à educação em direitos humanos. A atuação de um professor está diretamente ligada à sua formação profissional, e esta diz respeito não só à parte teórica construída nos cursos que ele frequenta, mas também, e principalmente, à prática desenvolvida no dia a dia no contexto da sala de aula e das demandas impostas a ele.

As demandas variam desde as exigências decorrentes da organização do ensino na escola, como aquelas vinculadas aos alunos e suas diferentes necessidades de aprendizagem. Isso somado às inúmeras dificuldades enfrentadas por esses profissionais para desenvolverem seu trabalho em condições muitas vezes adversas. Tudo isso requer uma formação inicial compatível com os saberes necessários a uma prática reflexiva, criativa e libertadora, assim como uma formação continuada que possibilite trocas de conhecimentos com os demais docentes, pesquisas, atualizações e construção de novos conhecimentos de acordo com as vivências e experiências do trabalho.

Considerando a prática pedagógica necessária à educação em direitos humanos, há ainda alguns desafios a serem superados pela formação inicial e continuada. Há que se considerar também que a formação de professores toma como ponto de partida a formação dos cursos de licenciatura, porém, essa formação começa antes, ao longo do processo de escolarização, o que geralmente ocorre em uma perspectiva tradicional (CANDAU et al., 2014). Esse fato é relevante para que as mudanças em direção à educação em direitos humanos sejam implementadas já no início da escolarização, pois interferem no resultado das formações posteriores e pode aumentar o número de jovens que concluem a educação básica (CANDAU et al., 2014).

Cardoso, Mendonça e Marcatto (2020) citam como um dos caminhos favoráveis à formação de professores o fortalecimento de parcerias entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica. Nessa direção de afirmação de parcerias, foi criado, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), constituindo-se em um progresso na formação inicial e continuada de professores. O Pibid surgiu em um cenário de questionamentos sobre a formação docente e busca por valorização desses profissionais, bem como de incentivo ao desenvolvimento da educação básica, tendo o envolvimento direto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em conjunto com o MEC (CARDOSO; MENDONÇA; MARCATTO, 2020). Segundo Cardoso, Mendonça e Marcatto (2020, p. 57):

De acordo com estudo encomendado pela Capes (FCC, 2014), o Pibid nos primeiros anos de atividade trouxe como resultados a diminuição da evasão nos cursos de licenciatura, significando o reconhecimento de um novo status para a formação de professores na comunidade acadêmica; a integração teoria e prática e a aproximação das IES com as escolas públicas de Educação Básica; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; além de proporcionar uma formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais.

Mesmo representando avanços na formação de professores, o Pibid começou a sofrer, em 2014, interferências do governo que ameaçavam sua continuidade e efetividade, o que exigiu a organização de um movimento em defesa de sua permanência e a criação de um Fórum de articulação dessas discussões, o Forpibid (CARDOSO; MENDONÇA; MARCATTO, 2020). Ainda assim, foram feitas tentativas de reformulação do Programa e alteração da sua identidade, por meio da Portaria nº 046/2016, a qual foi revogada no mesmo ano, após a mudança de governo. De acordo com Cardoso, Mendonça e Marcatto (2020), essa ação do novo governo se deu com a intenção de reduzir a perturbação do cenário político causada pelo golpe

e implementar outras reformas, tais como a do ensino médio, a da BNCC e a da Base Nacional de Formação de Professores.

Tais ações e políticas de governos aliados ao neoliberalismo têm se constituído em barreiras ao processo de desenvolvimento de uma educação em direitos humanos. Nesse sentido, Silva (2020) nos mostra que, apesar dos avanços propostos pelas metas do PNE (2014-2024) que representaram uma conquista democrática objetivando a melhoria da qualidade do ensino, com o golpe de 2016, ações de caráter antidemocrático e autoritário começaram a ser implementadas no governo de Michel Temer, como a Emenda Constitucional nº 95, que limitou os gastos públicos nas áreas sociais à inflação por 20 anos (SILVA, 2020). Assim, “a crise econômica existente foi alardeada para justificar cortes nos investimentos nos setores mais vulneráveis do país, aos quais se somaram a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência” (SILVA, 2020, p. 83).

É nessa conjuntura de avidez do capitalismo neoliberal e de políticas educacionais tecnicistas que se insere a BNCC, buscando “centralizar a produção de materiais didáticos e alinhar a formação de professores ao ideário reprodutivista” (SILVA, 2020, p. 83). Desse modo, a BNCC interfere nas políticas de formação de professores e também na autonomia das instituições de ensino superior formadoras de professores (SILVA, 2020). Além disso, a centralização do currículo com a indicação detalhada de conteúdos de forma tecnicista, retira a autoria do trabalho do professor e coloca em segundo plano os seus saberes e a relação com o contexto educacional (SILVA, 2020).

Esse projeto de desmonte do Estado nacional que teve início com o golpe institucional de 2016 impactou desde a educação básica até a pós-graduação, com a imposição de ajustes fiscais e cortes orçamentários que comprometeram também o cumprimento das metas do PNE (2014-2024) (FREITAS, 2020). Sobre as reformas educativas, Freitas (2020) ressalta como o controle dos processos educativos tem relação com os interesses do capitalismo em garantir sua sobrevivência. Segundo o autor, “uma análise das reformas educativas em outros países evidencia a profunda ligação entre as agendas econômicas, as alterações no âmbito do trabalho e as reformas do currículo, da avaliação e da formação de professores levadas a efeito de forma articulada e orgânica” (FREITAS, 2020, p. 97).

Nesse sentido, Freitas (2020, p. 98) aponta que:

[...] a formação de professores passa a ser estratégica para o capital, na implementação das reformas curriculares no âmbito da educação básica, incluindo aqui o controle pedagógico e ideológico como a proposta da “escola sem partido” e as escolas militarizadas. Mas é também no âmbito da educação

que o capital vive sua contradição fundamental entre explorar e ensinar: no campo da formação dos educadores, dos professores profissionais da educação, que não pode, na sua lógica avassaladora, ser um campo de risco, incerto e inseguro, para que possa cumprir seu objetivo de exploração infinita do trabalho. Mas, quanto mais necessita ensinar as habilidades necessárias ao trabalho, menos pode explorar, pois se confronta com profissionais intelectuais preparados para uma educação crítica e socialmente comprometida com a superação da exploração própria do capitalismo que o explora. E seu processo de exploração é fundamental para sua sobrevivência.

Sendo assim, com o propósito de afirmar esse controle sobre os processos educacionais, foi aprovada em 2019 a Resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (FREITAS, 2020). As propostas constantes na BNC de formação inicial priorizam uma formação de caráter técnico-instrumental, com esvaziamento do conteúdo e ênfase nas práticas em detrimento do conteúdo, e juntamente com a Reforma do Ensino Médio sob a Lei Nº 13.415/2017 e a implantação da BNCC, representam um retrocesso na formação inicial de professores (FREITAS, 2020), bem como “uma formação continuada entregue às organizações sociais (OS) e Fundações, como Alfa e Beto, Lemman, entre outras, sem a participação das Universidades nesse processo” (FREITAS, 2020, p. 103).

Sobre esse tipo de formação, Freitas (2020, p. 103) sinaliza que:

A retomada das noções de competências e de simetria invertida, adotadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Formação de Professores para a Educação Básica, em 2002, retorna na atual resolução, acompanhada de um conjunto de competências gerais, competências específicas, dimensão do conhecimento profissional, dimensão do engajamento profissional e dimensão da prática profissional, referenciais docentes que constituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, em perfeito e estreito alinhamento com as habilidades/competências socioemocionais da BNCC, de modo a garantir a “simetria invertida”: aprender o que outros necessitam aprender de quem vai ensinar.

Essas iniciativas transformam o trabalho intelectual do professor em simples execução dos manuais de formação já traçados pela BNCC e, além disso, vincula a carreira docente a um caráter meritocrático, instituindo “processos de valorização seletiva do magistério através de várias formas de avaliação e premiação por bônus (como nas empresas)” (FREITAS, 2020, p. 106).

Melo (2018), ao fazer um estudo sobre a história do surgimento e desenvolvimento da educação superior no Brasil, conclui que esta etapa de ensino está marcada por processos de

“continuidades e discontinuidades, por extravios quanto a função social da universidade, que oscila ora como instituição, ora se desvirtua como organização a serviço do capital e do mercado” (MELO, 2018, p. 87). Inicialmente, as instituições de educação superior estavam voltadas às elites e à formação de profissionais liberais com o objetivo de atender às necessidades da economia no contexto de industrialização do país (MELO, 2018). Com as críticas direcionadas a esse modelo de formação, surgem movimentos em defesa da autonomia universitária e da liberdade de produção de pensamentos, o que foi fortalecido com a Constituição de 1988 (MELO, 2018).

Entretanto, as reformas ocorridas ao longo da história dessas instituições, principalmente após os anos de 1990, que afetaram o ensino e a organização das universidades, reforçaram a formação superior pautada nas demandas imediatas do mercado de trabalho, com ênfase no desenvolvimento de competências fundamentadas nos pressupostos metodológicos da racionalidade técnica (MELO, 2018). Além disso, as políticas de avaliação e controle da qualidade do ensino impõem demandas aos docentes universitários ligadas à produtividade, que valorizam a quantidade de produções e publicações, o que favorece o individualismo, a competitividade entre os docentes e os processos de adoecimento (MELO, 2018). Dessa forma, “na agenda neoliberal, o conceito de qualidade torna-se estratégico, em detrimento da ideia de uma qualidade socialmente referenciada” (MELO, 2018, p. 94).

Tais políticas neoliberais descaracterizam e comprometem a formação de educadores para a educação em direitos humanos, pois estão centradas em preocupações mercantilistas que contrastam com os objetivos de uma educação emancipadora e humana. Ademais, influenciam também na dificuldade das instituições de ensino superior de inserir a temática dos direitos humanos nos cursos de formação de professores, o que seria fundamental para as práticas educativas compatíveis com a educação em direitos humanos (CANDAUI et al., 2014).

Porém, é necessário mais do que a inserção de uma disciplina que aborde o tema, torna-se imprescindível a incorporação no curso em sua integralidade numa perspectiva transversal e interdisciplinar (CANDAUI et al., 2014). A partir dessa compreensão, esses autores apontam os seguintes desafios para o desenvolvimento de uma educação em direitos humanos nos cursos de formação de professores: a) desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos, combatendo a ideia que relaciona os direitos humanos à “proteção de bandidos” e afirmando sua vinculação à dignidade de todas as pessoas; b) assumir uma concepção de educação e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta, tendo claras as opções sobre os caminhos que se pretende seguir; c) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos, de forma que os direitos humanos permeiem todas as relações

e componentes educativos; d) estimular a produção de materiais de apoio, de modo a utilizar materiais adequados tanto para a formação de professores como também para o ensino fundamental e médio (CANDAU et al., 2014).

Assim, faz-se necessário a formação de educadores como agentes socioculturais e políticos, de maneira a possibilitar: uma formação teórica e prática consistente que permita conhecer os educandos e viabilizar os processos de construção do autoconhecimento para que se reconheçam como sujeitos de direitos; o trabalho com conteúdos e práticas que propiciem a emancipação, a democracia, os direitos humanos e a transformação da realidade (CANDAU et al., 2014). Segundo Candau et al. (2014, s/p):

Como agente sociocultural e político, o(a) educador(a) tem uma missão pedagógica dupla: por um lado, deverá analisar a maneira como a produção cultural se organiza no âmbito das relações assimétricas de poder na escola (por exemplo, textos didáticos, currículo, programas, políticas e práticas educacionais etc.); por outro, é necessário que desenvolva estratégias que contribuam para a formação da cidadania e que estimulem a participação nos movimentos sociais voltados para a transformação da realidade em espaços de construção democrática com justiça social.

Entendida em um sentido amplo, a educação em direitos humanos requer uma formação de professores que lhes possibilitem articular as “diferentes dimensões – cognitiva, afetiva e sociopolítica – fundamentais para a Educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos em Direitos Humanos” (CANDAU et al., 2014, s/p).

No que diz respeito à formação continuada, a escola se constitui em um espaço privilegiado de formação (CANDAU et al., 2014). É no espaço escolar que se constrói os saberes a partir das vivências de diferentes realidades e os conhecimentos baseados nas relações com os diversos elementos do processo educativo. Portanto, a formação continuada deve favorecer os encontros e trocas de saberes entre os profissionais da educação, de forma que possam refletir suas práticas, agregarem outros conhecimentos a partir de experiências compartilhadas e ressignificarem a escola como um local de convivência e formação humana que tem como princípio os direitos humanos (CANDAU et al., 2014).

De acordo com Melo (2018, p. 66):

A qualidade social da formação e a consequente profissionalização do magistério estão diretamente relacionadas às oportunidades formativas que abrangem todas as dimensões da docência: pedagógica, curricular, relacional, ética, estética, política, social e cultural. [...] Entretanto, a profissionalização

docente não é restrita aos espaços formativos institucionais, mas ocorre ao longo da vida, pelas veredas das inúmeras e diversificadas vivências pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas ressignificadas, assim como por meio da convivência e das interações entre os próprios docentes.

A educação em direitos humanos demanda profissionais atentos às armadilhas do sistema e sensíveis à situação dos alunos como aprendizes, sujeitos de direitos e cidadãos que podem colaborar para a construção de um mundo melhor. Ser educador nesse contexto requer consciência para se comprometer com um trabalho responsável, além da necessária resistência para não sucumbir frente às vicissitudes, ânimo e fé para continuar lutando por melhores condições de trabalho e de ensino e pela valorização da profissão, especialmente diante das adversidades político-ideológicas que marcam o atual panorama brasileiro por meio de investidas contra a democracia, contra os princípios da Constituição Federal e contra uma educação humanizadora. Nesse contexto de adversidades e retrocessos que se insere o projeto Escola sem Partido, do qual abordaremos um pouco no próximo subtítulo.

4.3 – ESCOLA SEM PARTIDO

Mesmo com os avanços ocorridos na educação, principalmente nos últimos anos, ela sempre é marcada por ações ou tentativas de controle dos processos educacionais que acarretam retrocessos prejudiciais à qualidade do ensino. A preocupação central dessas políticas é garantir o desenvolvimento do mercado e assegurar os interesses das classes dominantes. É com esse intuito que surge o projeto Escola sem Partido.

O movimento Escola sem Partido teve início no Brasil em 2004, promovido pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib (BARBOSA, 2020). Sustentado por argumentos morais, religiosos e conservadores, este movimento ganhou, nos últimos anos, a adesão de políticos e empresários, os quais têm colaborado para a propagação de suas ideias e defesa de seus argumentos (BARBOSA, 2020). Assim, em 2014, o deputado estadual Flávio Bolsonaro apresentou à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro o PL nº 2974/2014, primeiro Projeto de Lei Escola sem Partido a dar sustentação ao movimento (MOURA, 2020; BARBOSA, 2020).

O projeto Escola sem Partido prega uma certa neutralidade no ensino, de modo que os professores devem apresentar os conteúdos sem manifestar sua opinião ou visão política, impedindo, assim, que convençam e adestrem seus alunos conforme suas convicções pessoais. De acordo com seus idealizadores, isso evita que os professores, apoiados em ideias

esquerdistas, contaminem os seus alunos (BARBOSA, 2020). Baseado nessa “suposta neutralidade”, o projeto ambiciona a reelaboração dos conteúdos curriculares, dos conteúdos de livros didáticos e de concursos públicos, assim como a criminalização dos educadores que descumprirem suas orientações (BARBOSA, 2020).

Barbosa (2020) nos mostra como a eleição do presidente Jair Bolsonaro em 2018 foi incentivada pelas ideias desse movimento, disseminadas pelo então deputado e candidato à presidência e pelos seus apoiadores, e também pelos *think tank*, órgãos de formação de opinião pública e voltados à influência na sociedade, que encontram espaço favorável para sua atuação, sobretudo, em momentos de crises políticas como a do golpe de 2016. Da mesma forma, com o presidente Jair Bolsonaro no poder, o movimento Escola sem Partido ganhou maior destaque e força para continuar repercutindo suas idealizações, e, ao mesmo tempo, garantir que a educação se atenha à mera instrução e formação de mão-de-obra para o mercado (BARBOSA, 2020). De acordo com Barbosa (2020, p. 137):

[...] além dos pressupostos de uma campanha moralizante, sob o mote da escola “sem doutrinação política”, e da crítica a temas com o debate sobre a igualdade de gênero, minorias étnicas e sociais, ou a repulsa sobre um tema de política pública como é a educação sexual, os defensores do ESP são os porta-estandartes de uma proposição regressiva no plano da cultura na sociedade brasileira.

Ao adotar o discurso que os pais têm direito de decidir sobre a educação dos filhos baseados em suas próprias convicções, o projeto Escola sem Partido se fundamenta no artigo 12 da Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (BARBOSA, 2020; MOURA, 2020), segundo o qual: “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BARBOSA, 2020, p. 144). O PL que instrumentaliza o documento citado é o de nº 7.180/2014 (BARBOSA, 2020), que propõe a alteração do artigo 3º da LDB “para incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

No entanto, a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos mencionada no projeto não tem poder de lei (BARBOSA, 2020) e o artigo citado se refere à liberdade de consciência e religião e não à educação (MOURA, 2020). Na verdade, a utilização dos Direitos Humanos como argumento pelo projeto Escola sem Partido se caracteriza como uma estratégia para defender os interesses e “privilégios de uma minoria, enquanto desumanizam todos que não se

encaixam no padrão homem-cis-branco-hétero-judaico-cristão” (MOURA, 2020, p. 163). Além disso, uma educação pautada em tantas privações nega a criança como sujeito de direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (MOURA, 2020) e fere o artigo 206 da Constituição de 1988 que prevê “a garantia da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (MOURA, 2020, p. 160).

Dessa forma, Barbosa (2020, p. 142) analisa que:

Os fundamentos argumentativos dos apoiadores desse movimento continuam a provar sua visão anticientífica e de cunho moral acerca das questões da educação. A opinião desses intelectuais da direita nacional, contra os fundamentos científicos de educadores que contestam veementemente os fundamentos hipócritas dos defensores do ESP, mal escamoteia seus interesses de ordem política, através da censura de ordem moralista, por meio da naturalização de ideias conservadoras, com aparentes posições de neutralidade sobre conteúdos curriculares, assim como de ordem econômica e empresarial. Pois, com a censura e naturalização de concepções ideológicas, os proselitistas do ESP alcançam o apoio de segmentos empresariais na área da educação, que obterão vantagens com o enxugamento de conteúdos curriculares e, por consequência, a diminuição de matérias obrigatórias e de professores, considerados dispensáveis. Certas disciplinas, como arte, sociologia e filosofia, são entendidas como potencialmente “doutrinárias à esquerda”, pelos seus possíveis conteúdos críticos.

Nesse sentido, o projeto Escola sem Partido vai totalmente na contramão de uma educação em direitos humanos, pois deseja reduzir ainda mais o ensino aos limites dos interesses neoliberais, retirando dele também o reconhecimento e valorização das diferentes vivências e colaborando para os processos de intolerância, exclusões e discriminações nas escolas e na sociedade, além de promover o desrespeito e o ódio aos educadores. Quanto à estratégia de desqualificação dos professores, Moura (2020, p. 156) lembra que:

[...] desde a década de 1990, há um discurso de desvalorização dos professores tanto para que se justifiquem os baixos salários e a precarização do trabalho docente de maneira geral quanto para que se justifiquem, para a sociedade, os péssimos resultados dos estudantes das redes públicas municipais e estaduais nas avaliações externas sem que se toque nos verdadeiros problemas da educação brasileira.

Ou seja, com o projeto Escola sem Partido, somou-se a essa depreciação da profissão docente a incitação ao ódio a esses profissionais, promovidos, principalmente, pelo Projeto de Lei nº 867/2015, de autoria de Izalci Lucas, que estabelece uma lista de proibições e recomendações aos docentes e indica que tal conteúdo seja divulgado em todas as escolas e

níveis de ensino por meio de cartazes (BARBOSA, 2020), e pelo Projeto de Lei nº 1.411/2015, de autoria do deputado Rogério Marinho, que prevê a punição com multa e detenção aos profissionais da educação na ocorrência de crime que tipifica como assédio ideológico (MOURA, 2020).

A CIDH também manifestou opinião contrária ao projeto, indicando que ele tem grande possibilidade de ferir o direito à liberdade de expressão dos educadores, previsto no artigo 13.2 do Protocolo de San Salvador (CIDH, 2021). Do mesmo modo, a CIDH demonstrou preocupação com a intenção do projeto em combater nas escolas o ensino de uma “ideologia de gênero”, e fez a seguinte observação:

Em relação à educação com perspectiva de gênero, a CIDH recorda ao Estado que a perspectiva de gênero é uma ferramenta essencial para combater a discriminação e a violência contra mulheres e pessoas com diversas orientações sexuais e identidades de gênero; e um conceito que busca tornar visível a posição de desigualdade e subordinação estrutural das mulheres aos homens devido ao seu gênero. Portanto, a Comissão lembra ao Estado de sua obrigação em adotar medidas específicas para modificar os padrões socioculturais de comportamentos heteronormativos, incluindo o desenho de programas educacionais formais e não formais para combater preconceitos e costumes e todos os outros tipos de práticas baseadas em a premissa da inferioridade das mulheres ou de outros grupos historicamente discriminados por causa de sua diversidade sexual ou identidade de gênero. (CIDH, 2021, p. 167)

Considerando, ainda, a questão dos direitos humanos e da formação de professores, Melo (2018, p. 79) nos alerta que:

O projeto “Escola sem Partido”, com a defesa da supressão do debate político como elemento de conscientização e de desenvolvimento do livre pensar, constitui-se em um instrumento de disputa para corroborar os retrocessos no campo dos direitos humanos, efetivados com o Golpe de 2016, portanto, compõe uma série de ataques sofridos pela educação brasileira e, sobretudo, contra a democracia e a autonomia universitária.

Ainda assim, apesar de apresentar argumentos teóricos e pedagógicos incoerentes, contestáveis e sem fundamentação jurídica, o projeto ainda consegue obter apoio de muitos pais de alunos atraídos pelo seu discurso moralizante e conservador (BARBOSA, 2020). Porém, o que muitos ignoram são as reais intenções do projeto, que empobrece a educação e continua entregando um ensino pragmático e mercadológico, fraco em conhecimentos, consciência, respeito e humanidade. Enquanto isso, a classe dominante continua assegurando seus interesses

e seus filhos frequentando colégios que oferecem uma educação muito diferente da que eles defendem para o povo.

Frigotto (2016) analisa que essa desqualificação da educação pública não é inocente, mas, ao contrário, está marcada por interesses privados que movimentam o mundo dos negócios e abre espaço para a gestão privada da escola pública. Segundo o autor, o projeto “Escola sem Partido” se reveste de uma ideologia da “liberdade” que combate não somente a liberdade de ensinar, mas, especialmente, a liberdade de educar e, ao mesmo tempo, prejudica a relação pedagógica pautada numa relação de confiança e solidariedade. Ao colocar entre aspas a expressão “Escola sem Partido”, Frigotto (2016, p. 12) intenta mostrar que:

[...] ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente.

Considerando toda essa problemática que envolve a educação e o projeto Escola sem Partido, devemos também nos lembrar dos vários ensinamentos deixados pelo nosso mestre Paulo Freire, tão perseguido e atacado pelos idealizadores desse projeto. Paulo Freire, em suas diversas obras nos mostra a importância do educador e de sua atuação frente aos desafios do contexto educacional e social em busca de uma educação emancipadora. Freire (2000) ressalta a diferença do treinamento e da formação, indicando que o professor deve rejeitar as armadilhas do “pragmatismo” neoliberal, que reduz a educação em treinamento tecnicista e cientificista. De acordo com o autor, o educador progressista deve ensinar seus alunos a pensar criticamente a realidade social, histórica e política, de forma que nela possam intervir ativamente para sua transformação (FREIRE, 2000).

Desse modo, “a professora progressista ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (FREIRE, 2000, p. 22). Segundo Freire (2000), como educador é preciso ser coerente, reduzir a distância do que se diz e o que se faz, reconhecer-se como sujeito atuante e não como um objeto, e, portanto, sem neutralidade, assumir e viver sua posição. Não há como separar política de educação, é necessário ler o mundo de maneira crítica e ética, denunciar as injustiças, lutando para a superação e contra todas as formas de opressão (FREIRE, 2000).

Compreendemos, assim, a existência dos constantes ataques à educação e aos professores, bem como das ações e políticas na tentativa de promover desqualificação e manutenção da dominação, o que impõe a necessidade de continuarmos lutando contra esses processos.

4.4 – INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESCOLAR: O APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

A sociedade em que vivemos, governada tendo como base um sistema capitalista e neoliberal, é assinalada por processos excludentes em todos os âmbitos da vida social. As lutas dos grupos excluídos para ocupar os lugares que lhes são de direito têm marcado a história, principalmente nas últimas décadas. A educação é um desses espaços, que sofreu alterações a nível normativo para que todas as pessoas tenham acesso a esse direito.

Devido a educação representar não somente um direito em si mesmo, mas também um meio para viabilizar o acesso a outros direitos, se constitui em um espaço fundamental para que os grupos marginalizados possam ascender a uma vida mais digna. No entanto, identificamos que esses grupos continuam sofrendo com os processos de exclusão, a despeito dos avanços conquistados.

Se as pessoas que vivem em condições vulneráveis, de invisibilidade e discriminação têm mais dificuldades para usufruírem dos seus direitos, em momentos de crise essa situação tende a se agravar. A pandemia da COVID-19, que tomou o mundo no início de 2020, provocou uma série de restrições a todas as pessoas e para muitos teve como consequência o desemprego, a fome, o aumento da miséria, o agravamento das exclusões e, em alguns casos, a morte. Porém, o impacto maior foi nas vidas de quem já era vitimado por essas supressões.

Nos períodos mais críticos da pandemia da COVID-19 foi necessário o isolamento social, e conseqüentemente a suspensão das aulas presenciais nas escolas. Até que as condições estivessem mais propícias ao retorno totalmente presencial, foram quase dois anos de ensino remoto somado ao ensino híbrido, o que afetou o desenvolvimento de alguns estudantes, sobretudo dos mais pobres e dos que possuem outras dificuldades que comprometem a aprendizagem.

O ensino remoto emergencial exigiu, além da disponibilidade de ficar por muito tempo em frente à tela do computador, tablet, celular ou da televisão, que os alunos e as famílias possuíssem pelo menos um desses dispositivos, juntamente com a conexão à internet. Sabemos que essa não é a realidade de grande parte das famílias dos alunos de escolas públicas. Dessa

forma, os alunos com melhores condições puderam acompanhar o ensino remoto de maneira mais efetiva, principalmente os alunos de escolas privadas, que contaram também com escolas melhores equipadas, boas plataformas de atividades on-line e maior assistência das famílias e dos professores. A realidade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais, educacionais e culturais, tem convivido com o aprofundamento ainda mais agudizado dessas desigualdades em função da crise política, sanitária e, sobretudo, a atual crise de valores que é excludente e amplia, ainda mais, o fosso que separa e exclui as pessoas das camadas populares.

Os estudantes provenientes de famílias mais carentes e/ou que os responsáveis possuem uma longa jornada de trabalho não puderam contar com os mesmos recursos e apoios que os estudantes que apresentam condições mais favoráveis. Além das dificuldades materiais, há pais ou responsáveis que não conseguem auxiliar os filhos nos estudos, seja por não terem formação mínima ou mesmo estrutura emocional, a qual a pandemia contribuiu também para aumentar a fragilização.

Nesse contexto, a pandemia colaborou para aprofundar sobremaneira as desigualdades já existentes. Esse processo acarreta a exclusão desses estudantes do sistema educacional, pois devido às defasagens desse período, não conseguem avançar e acabam sendo eliminados por um ensino que não os acolhe nem contempla suas particularidades e também por métodos avaliativos classificatórios e totalmente inadequados.

As propostas e políticas educacionais propõem a inclusão escolar, o trabalho com os diferentes, mas o fato é que o ensino não é planejado com e para a diversidade. A escola é organizada para alunos homogêneos, com uma matriz curricular pré-definida e com tempos e espaços limitados. Os alunos que não se encaixam nesse regime são excluídos e carregam a responsabilidade pelo fracasso escolar (MANTOAN, 2003). De acordo com Mantoan (2003, p. 13):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Para que a escola seja um espaço verdadeiramente inclusivo, segundo Mantoan (2003), é necessária uma quebra de paradigma que implica numa ruptura de base na estrutura organizacional da escola. É preciso romper com o ensino tradicional e homogêneo, sendo

indispensável que os planos da escola “se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 14).

Considerando que vivemos em um sistema que colabora com circunstâncias degradantes, para o qual a educação é pensada com vistas a garantir a sua perpetuação, devemos estar atentos e lutar contra os processos que nos aprisionam e, por vezes, nos colocam uns contra os outros. Santos (2020) cita os três modos de dominação principais presentes desde o século XVII, que se relacionam e se sustentam entre si: o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado. Segundo Santos (2020, s/p):

[...] Apesar de serem omnipresentes na vida dos humanos e das sociedades, são invisíveis na sua essência e na essencial articulação entre eles. A invisibilidade decorre de um sentido comum inculcado nos seres humanos pela educação e pela doutrinação permanentes. Esse sentido comum é evidente e é contraditório ao mesmo tempo. Todos os seres humanos são iguais (afirma o capitalismo); mas, como há diferenças naturais entre eles, a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores (afirmam o colonialismo e o patriarcado). [...]

Da mesma forma, o referido autor avalia que a crise provocada pela pandemia não é uma crise contrária a um contexto de normalidade, tendo em vista a permanente crise instalada no mundo (SANTOS, 2020). Nessa situação, ao invés da crise ser explicada por um contexto de excepcionalidade, ela passa a explicar os procedimentos adotados para sua contenção, os quais estão relacionados aos cortes financeiros que afetam os direitos dos cidadãos e trabalhadores (SANTOS, 2020). Portanto, “o objectivo da crise permanente é não ser resolvida” (SANTOS, 2020, s/p).

Essa realidade requer que as escolas sejam espaços efetivamente inclusivos, que ofereçam educação de qualidade voltada às necessidades de formação, conscientização e emancipação de todas as pessoas, e, assim, refletir no combate às injustiças, desigualdades e destruição do planeta, frutos do processo de acumulação e concentração desproporcional de riquezas. Nesse sentido, a efetividade da Educação em Direitos Humanos demanda políticas educacionais orgânicas, que articulem a formação inicial e continuada, na perspectiva de desenvolvimento profissional docente, além das condições de trabalho e planos de carreira.

Após todas as discussões suscitadas sobre os direitos humanos e sobre a Educação em Direitos Humanos, prosseguiremos para a próxima seção, na qual serão apresentados os resultados da presente pesquisa.

**5 – AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
VISIBILIDADE DOS DIVERSOS SUJEITOS QUE COMPÕEM O ESPAÇO
ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

*O que foi feito, amigo, de tudo que a gente sonhou
O que foi feito da vida, o que foi feito do amor
Quisera encontrar aquele verso menino
Que escrevi há tantos anos atrás
Falo assim sem saudade, falo assim por saber
Se muito vale o já feito, mais vale o que será
Mais vale o que será
E o que foi feito é preciso conhecer para melhor
prosseguir*

(Milton Nascimento)

Nesta seção são apresentados os principais resultados da pesquisa considerando os objetivos e questões que guiaram o presente estudo e que se converteram nas categorias de análise que compõem cada subtítulo, analisadas à luz do referencial teórico adotado. Pretendemos, assim, trazer as discussões sobre os direitos humanos que têm permeado dissertações e teses dos Programas de Pós-graduação das Universidades Federais da Região Centro-Oeste. Os trabalhos foram selecionados de acordo com os recortes e indicações de buscas apontados anteriormente e estão relacionados no Quadro 8 a seguir:

QUADRO 8 – Dissertações e Teses dos Programas de Pós-graduação da Universidades Federais da Região Centro-Oeste que constituem o objeto de análise

TÍTULO	AUTOR	TIPO	UNIVERSIDADE	ANO DE PUBLICAÇÃO
Direito a educação superior para pessoas com deficiência no Brasil e Uruguai: estudo comparativo no decênio da inclusão –2006-2016	AMORIM, Manoel Mendes	Dissertação	UnB	2019
Nessa rua, nessa rua, têm educandos da EJA com narrativas fotográficas para nos contar	SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de	Dissertação	UnB	2019
Educação matemática crítica na perspectiva de educar em direitos humanos: conexões entre políticas públicas e formação de professores	VIEIRA, Lygianne Batista	Tese	UnB	2020

... continua

QUADRO 8, Cont.

Interações químicas e interculturais: uma proposta de educação em química de forma lúdica por meio dos direitos humanos e da arte transgressora do grafite	SILVA, Kleber Francisco da	Dissertação	UFG	2020
--	----------------------------	-------------	-----	------

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante observar que três dos quatro trabalhos selecionados pertencem à UnB. Porém, conforme informações exibidas no Quadro 4 demonstrado na seção 2, a UnB não foi a universidade que apresentou o maior número de trabalhos encontrados na busca realizada para esta seleção. A universidade com o maior número de trabalhos encontrados foi a UFMT, com 77 trabalhos, mas nenhum deles selecionado. Isso se deve ao seguinte critério definido para a escolha dos trabalhos: conter os descritores “diversidade”, “Direitos Humanos” e “Educação em Direitos Humanos” no título e/ou resumo e/ou palavras-chaves. A definição de tal critério foi feita tendo em vista os objetivos e interesses da presente pesquisa.

Nas últimas décadas tem aumentado a quantidade de trabalhos que discutem questões relacionadas aos direitos humanos ligados à educação ou à educação como um direito de todas as pessoas. Cada um deles possui um determinado enfoque e as questões são desenvolvidas com base nas escolhas e concepções de mundo e de educação dos autores. Estas estão situadas em um espaço-tempo específico, ou seja, estão atreladas às vivências desses autores. Dessa forma, cada trabalho traz um olhar e contribuição, seja para agregar informações e/ou despertar reflexões que conduzam novas pesquisas.

Em se tratando de trabalhos produzidos em cursos de pós-graduação em educação que formam professores, as experiências educacionais e profissionais dos autores influenciam e permeiam as discussões desenvolvidas, enriquecendo-as. Esse fato pôde ser observado nos trabalhos ora analisados. Essa análise também depende do olhar do pesquisador e, portanto, segundo Bardin (2011) requer uma leitura atenta e que procure apreender mensagens implícitas no material analisado.

É com essa leitura cuidadosa que buscamos responder as questões que orientam esta pesquisa com a colaboração das produções acadêmicas de autores que igualmente dedicaram-se a defender a educação como um direito humano que contemple a todos, sobretudo aqueles que são marginalizados e colocados em situações de desigualdade. A seguir, anunciamos o conceito de direitos humanos identificado em cada trabalho.

5.1 – CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS

A defesa da educação como um direito humano requer a abordagem da concepção de direitos humanos, uma vez que há diferentes visões sobre esse assunto. Cada trabalho analisado nesta pesquisa focaliza um aspecto que merece atenção para a concretização da educação como um direito e também como um meio que possibilita o acesso a outros direitos humanos.

Na dissertação de mestrado “Direito a educação superior para pessoas com deficiência no Brasil e Uruguai: estudo comparativo no decênio da inclusão –2006-2016”, Amorim (2019) trabalha com os direitos humanos vinculados à democracia e à cidadania que emergiram com a formação dos Estados Nacionais e deram sustentação ao conceito de inclusão. O autor enfatiza que esses movimentos se processaram em contextos contraditórios, mas que são fundamentais para o reconhecimento das minorias sociais. A partir da observação que países como o Uruguai se destacam na promoção de direitos humanos, o autor interessou-se em pesquisar como se dá a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior desse país, estabelecendo uma comparação entre o Uruguai e o Brasil, que também se destacou, de acordo com Amorim (2019), por meio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Amorim (2019) discute as contribuições das duas convenções que ele considera as principais para o avanço das políticas de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil e no Uruguai e para o aumento do acesso desse público às universidades: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999). Para tal, o autor considera importantes fatores como o processo histórico de formação da sociedade nos dois países, apontando as influências do colonialismo e suas heranças, bem como do autoritarismo e do sistema de produção capitalista nas formas de ver e tratar a diversidade, principalmente as pessoas que fogem do padrão imposto pela ideologia dominante.

Amorim (2019) utiliza os estudos comparados na sua pesquisa e acredita que esse tipo de estudo possibilita explicitar as diversificadas determinações históricas, materiais e culturais, e, portanto, pode contribuir para conhecer as realidades de cada região em relação à educação e à promoção dos direitos humanos, contradições e semelhanças entre elas, bem como colaborar com as discussões sobre essa temática. O autor não indica o método que orienta sua pesquisa e se refere aos estudos comparados como “uma abordagem que não se restringe apenas às análises dos aspectos descritivos de uma dada realidade” (AMORIM, 2019, p. 17).

O conceito de Direitos Humanos é abordado em diferentes aspectos de acordo com os diferentes autores, como Candau (2008), Santos (2002, 2010), Barros (2016), Habermas (2002), Mbaya (1997), Bobbio (2004) e outros. A inclusão, conceito de interesse central de Amorim (2019), está muito relacionada aos direitos humanos e às lutas pelos direitos das minorias sociais, como é o caso dos direitos das pessoas com deficiência. Sendo assim, segundo Amorim (2019, p. 25-26):

É inegável que a luta pelo reconhecimento da diferença foi se constituindo ao longo dos séculos, mesmo com as guerras pelo mundo, genocídios, escravismo, regimes totalitários como o fascismo e o nazismo, ainda assim chegamos no final século XX e início do XXI, que foram importantes séculos para a luta pelos direitos humanos e pela constituição da inclusão e a cidadania como fundamentais para o reconhecimento da diversidade como uma questão inerente ao ser humano. Desta forma, o direito à cidadania e a inclusão aparecem como um imperativo dos Estados Modernos ou como um paradigma das sociedades democráticas, que inevitavelmente não se dissocia dos direitos humanos, considerando que a temática dos direitos humanos favoreceu o aparecimento da inclusão como um imperativo contemporâneo que possibilitou o reconhecimento às diferenças socioculturais.

No que diz respeito à influência das revoluções burguesas na defesa da igualdade e da universalidade dos direitos, Amorim (2019) aponta que esse discurso aspirou o favorecimento dos interesses da burguesia, já que se deu em um contexto contraditório que não se preocupou em reverter a negação de direitos aos colocados em condições subalternas. O autor também menciona que esses acontecimentos da modernidade, juntamente com as consequências das duas guerras mundiais, contribuíram para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual, apesar de possuir um caráter recomendatório, foi responsável pelo surgimento de vários outros documentos para a proteção dos direitos. Mas, segundo Amorim (2019), foi, principalmente, as lutas dos movimentos sociais que impulsionaram o reconhecimento dos direitos e reconfiguração da ideia de sociedade democrática.

Partindo de uma perspectiva dos direitos humanos ligados à inclusão da diversidade, Amorim (2019) defende que “a concepção multicultural dos direitos humanos é progressista porque ela ocorre no campo da democracia e a democracia [...] pode contribuir para a efetivação dos direitos humanos e suas articulações no combate aos processos de exclusão e as linhas abissais” (AMORIM, 2019, p. 43). O autor reforça que a efetivação dos direitos humanos só se realiza por meio de normativas.

Souza (2019), em sua dissertação de mestrado “Nessa rua, nessa rua, têm educandos da EJA com narrativas fotográficas para nos contar”, não explicita claramente sua concepção sobre

direitos humanos, mas podemos identificá-la a partir da seguinte afirmação da autora: “Pensar a moradia e demais direitos que garantam a dignidade humana é pensar os direitos humanos” (SOUZA, 2019, p. 119). Na sequência, ela cita Sarlet (2009) que faz uma distinção entre os direitos humanos, que são normas reconhecidas internacionalmente e voltadas a todos os seres humanos, e os direitos fundamentais, que se restringem à esfera do Direito Constitucional do Estado (SOUZA, 2019). A autora também dialoga com Herrera Flores, para quem “os direitos humanos se converteram no desafio teórico e prático do século XXI” (SOUZA, 2019, p.119).

Na pesquisa de Souza (2019) também são citados outros autores que colaboram para as discussões sobre direitos humanos, tais como Magendzo (2016), Flores (2009), Santos (2013) e Chauí (1998). A autora também se serve das contribuições de Freire (1987) sobre a importância de recuperar a história e que ela seja contada pelos oprimidos. Assim, Souza (2019) vale-se dos direitos humanos aliados à educação para ressaltar a relevância da EJA para as pessoas em situação de rua, de forma que o objetivo de seu estudo consistiu em “compreender o protagonismo e a construção coletiva dos estudantes da educação de jovens e adultos em situação de rua da unidade escolar Meninos e Meninas do Parque do Distrito Federal (EMMP), por meio de suas narrativas fotográficas” (SOUZA, 2019, p. 21).

Para tanto, Souza (2019) indica que escolheu para a realização da pesquisa a abordagem qualitativa com observação participante, “pelo fato de essa metodologia estar próxima da percepção dos valores, das crenças, das motivações e dos sentimentos humanos que possibilitam uma compreensão dos modos como esses sujeitos vivem, percebem, pensam e sentem suas vivências” (SOUZA, 2019, p. 30). A autora não menciona sobre o método que embasa a construção do conhecimento na sua pesquisa.

Souza (2019) também se preocupa com o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. De acordo com a autora, “a pedagogia da diversidade é questionar o conformismo, as assimetrias, as injustiças e aceitar a inter e multiculturalidade como formas de organização social” (SOUZA, 2019, p. 112). Souza (2019) indica que a história escolar das pessoas em situação de rua representa a hierarquia de classes e, está relacionada às exclusões atinentes às questões de gênero, raça e etnia. A autora pontua a importância de se trabalhar essas histórias visto que os sujeitos públicos da EJA geralmente não reconhecem seus direitos e se culpam pelas situações de privação das quais são vítimas. Desse modo, Souza (2019) concorda com Magendzo (2016) que é preciso uma posição crítica dos educadores em direitos humanos sobre o currículo hegemônico e defende que a educação deve desenvolver-se considerando a realidade dos sujeitos a quem se destina para que possam significá-la e transformá-la.

De forma semelhante, Vieira (2020), em sua tese de doutorado “Educação matemática crítica na perspectiva de educar em direitos humanos: conexões entre políticas públicas e formação de professores”, esclarece que os direitos humanos não são concebidos de forma universalista e sim na concepção contra hegemônica e intercultural defendida por Santos (2014). A autora utiliza a teoria crítica aliada à educação matemática para compreender essa educação na perspectiva de educar em Direitos Humanos nos âmbitos do conceito, da formação de professores e das políticas públicas. Recorrendo também ao entendimento de Flores (2009) sobre a teoria crítica, Vieira (2020, p. 73) argumenta que:

Flores (2009), em sua teoria crítica sobre os Direitos Humanos, avança em relação à concepção universalista e tradicional dos Direitos Humanos, pois não considera os direitos como ponto de partida. Ao universal, há que se chegar depois de um processo de luta discursivo, de diálogo ou de confrontação, em que se rompem os preconceitos e as linhas paralelas. E que, por isso, a visão sobre esses direitos deve ser complexa e voltada para a racionalidade de resistência (FLORES, 2009).

Vieira (2020) ressalta a importância dos movimentos sociais para a produção de conhecimentos e construção da agenda política que fortalecem os processos democráticos. A referida autora aponta que os movimentos sociais possibilitam o resgate de identidades sociais a partir de problemáticas específicas na defesa dos diferentes e, assim, contribuem para o combate às violações de direitos e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. É a partir dessa observação que a autora defende a educação pautada nos direitos humanos com o desafio de “educar para a formação voltada para a humanização, para a ética, para a paz, para a cidadania, para a democracia, para a criticidade, para o empoderamento e para a emancipação” (VIEIRA, 2020, p. 99).

Para falar da Educação em Direitos Humanos, Vieira (2020) alega que é necessário indicar seu entendimento a respeito dos direitos humanos. A autora assume a concepção crítica, complexa e intercultural dos direitos humanos adotada por Joaquín Herrera Flores (VIEIRA, 2020). De acordo com Vieira (2020, p. 73), Flores (2009) estabelece quatro condições para a compreensão dos direitos humanos:

1. assegurar uma visão realista do mundo em que vivemos e desejamos atuar utilizando os meios que nos trazem os direitos humanos; 2. o pensamento crítico é um pensamento de combate. Deve, pois, desempenhar um forte papel de conscientização que ajude a lutar contra o adversário e a reforçar os próprios objetivos e fins. Quer dizer, ele deve ser eficaz com vistas à mobilização; 3. o pensamento crítico surge em – e para – coletividades sociais determinadas, que dele necessitam para elaborarem uma visão alternativa do

mundo e sentirem-se seguras ao lutar pela dignidade; 4. o pensamento crítico demanda a busca permanente de exterioridade – não em relação ao mundo em que vivemos, mas em relação ao sistema dominante.

Com essa perspectiva Vieira (2020) desenvolve seu trabalho e utiliza autores como Candau et al. (2013), Sacavino (2009), Santos (2014) e Flores (2009) para embasar as discussões sobre os direitos humanos. Sua tese de doutorado foi escrita em formato *multipaper*, no qual cada capítulo constitui um artigo para responder a um objetivo específico e, ao final, conjuntamente respondem ao objetivo geral da tese.

A autora referida indica uma metodologia para cada um desses artigos, como também, segundo ela, um método, porém, apenas as metodologias utilizadas são evidenciadas no texto, o que revela uma confusão entre esses dois termos. Sobre essas dificuldades recorrentes, em relação ao sentido de método e metodologia, que aparecem nas pesquisas, muitas vezes de forma indistinta, Souza, Magalhães e Guimarães (2011) associam essa indistinção ao crescente número de pesquisas de abordagem qualitativa no Brasil. Segundo esses autores, também não há um consenso entre os metodólogos sobre a necessidade de explicitação do método que embasa a pesquisa. Porém, tal atitude pode conduzir a uma inconsistência metódica e empobrecimento teórico das pesquisas no campo educacional, o que geralmente está relacionado à falta de formação filosófica sólida do pesquisador (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011).

Podemos identificar a mesma situação na dissertação de mestrado “Interações químicas e interculturais: uma proposta de educação em química de forma lúdica por meio dos direitos humanos e da arte transgressora do grafite”, de Silva (2020). O autor menciona na introdução do seu trabalho que no capítulo 1 são apresentados “método, metodologia e a técnica de análise pensada para atingir os objetos das perguntas investigativas” (SILVA, 2020, p. 10), porém, podemos identificar que o método a que ele se refere é o método de Estudo de Caso do tipo Etnográfico, que se trata da metodologia que ele utiliza, como no seguinte trecho: “Esse método permite investigar questões específicas que estão sendo planejadas, logo a observação dos aspectos científicos da Química e dos DH presentes na cultura do grafite foi feita a luz deste método” (SILVA, 2020, p. 30). Para Souza, Magalhães e Guimarães (2011), somente o domínio da metodologia investigativa não é suficiente para a explicitação do objeto de pesquisa e apropriada utilização do método, que se refere, de modo mais abrangente à matriz epistemológica assumida na pesquisa.

A metodologia escolhida pelo autor condiz com o objetivo do trabalho que tem como foco a Educação em Química fundamentada na Educação em Direitos Humanos e que Silva (2020, p. 8) aponta da seguinte maneira:

[...] proporcionar [...] uma reflexão no ensino e aprendizagem dessa Ciência para além dos conceitos de interações químicas, mas também para questões sociais e políticas-culturais afim de promover uma Educação que transfigure o modelo tradicional eurocêntrico e de poder hegemônico estabelecido, uma vez que a transgressão e o empoderamento promove o lúdico na visibilidade social individual ou coletiva dos indivíduos, além de possibilitar a assimilação de conteúdos científicos e sociais.

Silva (2020) também utiliza a hermenêutica e a análise de dados em sua pesquisa, que segundo ele, segue uma estrutura espiral, pois à medida que conceitos são lançados, outros são retomados ao longo do texto. O autor faz referência aos direitos humanos no sentido de romper com as injustiças, exclusões e opressões atribuídos a alguns grupos, sobretudo aos negros. Dessa forma, o conceito de direitos humanos é expresso baseado em Tosi (2004), para quem,

[...] apesar de uma difícil e divergente definição, os DH podem ser considerados uma história social escrita pelos acontecimentos de lutas, revoluções e movimentos socioculturais, é um sistema humano forjado nas dimensões: éticas, políticas, jurídicas, econômicas, sociais, históricas, culturais e educativas que compõem as relações humanas. (SILVA, 2020, p. 37)

Para respaldar suas discussões e análises em torno dos direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos, Silva (2020) cita autores como Candau e Sacavino (2013), Tosi (2004) e Oliveira e Queiroz (2018). O autor escolhe o grafite por tratar-se de uma arte marginalizada, cujo trabalho possibilita a aprendizagem das interações químicas e representa uma expressão de resistência e denúncia das opressões e exclusões que alguns grupos são vítimas, como também representa uma atividade lúdica para o trabalho dos conteúdos de química (SILVA, 2020).

Silva (2020) expressa sua rejeição à educação homogeneizadora e justifica que muito do que é trabalhado na escola está de acordo com um padrão de gosto que menospreza os estilos e gostos de grupos pobres e periféricos. Segundo Silva (2020, p. 38):

O mesmo pode ser observado na arte do grafite, na qual o ponto de tensão sempre esteve em trazer uma arte de rua, politizada, surgida na periferia para dentro de uma instituição de poder e privilégios, no caso a escola. Isso foi intencionalmente pensado nesta pesquisa, pois todas as culturas desmerecidas

e desrespeitadas no ambiente escolar geraram atos de violência e exclusão perceptível do sujeito ao lugar em que é frequentemente chamado de inclusivo. A proposta é discutir as violações dos DH com os estudantes dentro do seu lugar de fala e observar outros sujeitos em contextos diferentes, trabalhando a tolerância e a empatia – ato de entender os sentimentos do outro indivíduo, sem julgamento – de ser diferente fisicamente e culturalmente, dentro da lógica da “Ética de Mínimo”, que pode ser levada a formação da compaixão e luta na “Ética de Máximo”, confrontando sempre que possível os conteúdos com a relação de poder sócio-histórica

Sobre a padronização e imposição de gostos baseado em uma cultura hegemônica, resgatamos aqui as ideias de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a indústria cultural, a qual utiliza diferentes meios para promover a massificação dos bens culturais, o que perpetua o controle e dominação necessários ao capitalismo. Na indústria cultural não se considera a subjetividade do indivíduo, pois ela está condicionada ao universal (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Esse processo constitui a “semiformação”, o que inviabiliza a experiência formativa necessária à autonomia e à criticidade para significação da realidade (ADORNO, 1995). Com isso, os indivíduos “perdem a capacidade de se relacionar com o outro, com algo efetivamente exterior, permanecendo apenas a capacidade de se referir à representação que eles próprios fazem desse outro externo” (ADORNO, 1995, p. 19).

Para Adorno (1995), toda essa manipulação em favor do capital é o que conduz a acontecimentos como os de Auschwitz. A escola inserida dentro desse sistema de produção acaba reproduzindo essas relações que estimulam mais a competição entre as pessoas e a satisfação de interesses objetivos (ADORNO, 1995), não permitindo o contato verdadeiro com o outro e a manifestação e vivência das diferenças, o que seria fundamental para o desenvolvimento de empatia, respeito e ética. Essa situação ocasiona o surgimento de diversas formas de violência. E, cabe ressaltar que essa questão da violência é apontada por todos os autores dos trabalhos aqui analisados.

De acordo com Silva (2020), a violência causada pelo sistema opressor desumaniza os oprimidos. Portanto, o autor não acredita que um discurso de apologia à diversidade resolva questões como o racismo, mas sim, “um discurso da diversidade política e politizada como ela deve ser representada, não como universalista, mas com todas as problemáticas instaurada na relação de poder” (SILVA, 2020, p. 56). Referindo-se à concepção de Piaget (2014) sobre a estrutura de regras que o jogo assume no desenvolvimento das relações sociais, Silva (2020) faz uma comparação desse sistema com a moral presente nos direitos humanos. Segundo o autor, quando há desequilíbrio e desigualdade nas relações humanas, o jogo perde o caráter lúdico e às vítimas que são excluídas do jogo social de cooperação restam apenas o

conformismo da passividade ou a resistência do empoderamento (SILVA, 2020). Nessa conjuntura, Silva (2020) acredita que a educação pode fortalecer a luta e a resistência das pessoas para a recuperação da qualidade lúdica do jogo civilizatório.

Amorim (2019), baseando-se em Chauí (2013), diz que em sociedades nas quais impera a hierarquização e o autoritarismo, como é o caso do Brasil, há uma institucionalização da violência pelo Estado contra os excluídos, e o aumento dos preconceitos leva à ideia de que a miséria é a causa da violência e que os grupos desfavorecidos são potencialmente violentos e criminosos. Dentro desse paradigma, os direitos concedidos a esses grupos são percebidos como favor ou tutela e não como direitos, da mesma forma que a cidadania é praticada como um privilégio de classe, sendo regulada a sua concessão pela classe dominante às classes subalternas (AMORIM, 2019).

Souza (2019) aponta que a violência é uma das condições vividas pelas pessoas em situação de rua e também pode ser a causa que leva uma pessoa a viver esse processo. Segundo a autora, a omissão do Estado em garantir os direitos das pessoas antes e durante a situação de rua também se configura como um ato de violência.

Para Vieira (2020), o contexto da violência tem relação direta com os direitos humanos, pois as múltiplas formas de violência existentes implicam no enfraquecimento da cidadania e dos direitos humanos. Assim, a autora ressalta que a escola tem importante papel no combate à violência e a todas as formas de discriminação.

Conforme podemos identificar, todos os autores dos trabalhos analisados concebem os direitos humanos fazendo relação com a valorização e reconhecimento das diferenças, porém, somente Amorim (2019), Silva (2020) e Vieira (2020) manifestam a negação da perspectiva universalista dos direitos humanos, pois esta desconsidera as diferenças e tende à homogeneização. Sobre esse aspecto, lembramos Candau (2008) e a importância de se entender que não é possível afirmar a universalidade dos direitos humanos em um contexto de extrema desigualdade entre as pessoas, da mesma forma que relativizar os direitos é prejudicial. Portanto, a universalidade só pode ser buscada no sentido de abranger a todas as pessoas como sujeitos de direitos, mas com o comprometimento de corrigir as desigualdades (CANDAU, 2008).

Levando-se em consideração todas essas dimensões indicadas pelos autores sobre os direitos humanos, apresentamos a seguir outros temas e conceitos que também são trabalhados em relação aos direitos humanos no desenvolvimento dessas pesquisas. Ao serem destacados, esses temas e conceitos podem contribuir para que possamos compreender as interfaces entre eles e a educação em direitos humanos.

5.2 – TEMAS E CONCEITOS RELACIONADOS AOS DIREITOS HUMANOS

As discussões que envolvem os direitos humanos podem se desenvolver compreendendo variados temas e conceitos. As investigações, de um modo geral, partem de inquietações e dúvidas sobre um assunto e os conhecimentos produzidos podem oferecer benefícios às ciências como um todo, como também servir aos interesses de determinados grupos. Portanto, é importante que o pesquisador tenha clareza sobre os motivos que o levam a pesquisar sobre um tema, como desenvolve os conceitos e outras opções às quais ele adere nesse percurso.

Os trabalhos analisados por esta pesquisa trazem diferentes temas e conceitos ligados aos direitos humanos de acordo com as intenções de investigação e metodologias, as quais já foram apontadas no subtítulo anterior. O referencial teórico utilizado para fundamentar as análises também tem total importância nesse processo, pois é ele que evidencia “a compreensão que se tem do fenômeno analisado e o ângulo de sua abordagem” (MELO TEIXEIRA; NAVES, 2011, p. 88). Dessa forma, trazemos para essa discussão os principais temas e conceitos trabalhados nas pesquisas que se relacionam aos direitos humanos e à educação como direito, os quais foram selecionados conforme os interesses desta pesquisa. No Quadro 8 a seguir, explicitamos esses temas e conceitos desenvolvidos por cada autor:

QUADRO 9 – Principais temas e conceitos relacionados aos direitos humanos presentes em cada pesquisa

AUTORES	TEMAS	CONCEITOS
Amorim (2019)	Direitos humanos, modernidade e o reconhecimento das minorias	Inclusão. Cidadania. Modernidade. Democracia.
	Produção social dos processos de exclusão na América Latina	Hegemonia. Colonialidade. Exclusão. Neoliberalismo.
Souza (2019)	Exclusão social, pobreza e invisibilidade	Marginalidade. Desigualdade social. Pobreza. Exclusão. Invisibilidade.
	Narrativas e Direitos Humanos	Autonomia. Resiliência.
Vieira (2020)	Educação matemática na perspectiva de educar em Direitos Humanos	Pedagogia radical. Educação matemática crítica. Educação em Direitos Humanos.
	Políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos	Políticas públicas.
Silva (2020)	A arte lúdica da Educação em Direitos Humanos	Cultura. Moral. Ética. Interculturalidade. Justiça.
	A atividade lúdica das interações químicas na arte do grafite	Jogo. Juízo. Satisfação.

Fonte: Elaborado pela autora.

No tema “Direitos Humanos, modernidade e o reconhecimento das minorias”, Amorim (2019) aborda conceitos como inclusão, cidadania, modernidade e democracia de forma a articulá-los entre si e com os Direitos Humanos. A inclusão é entendida nesse trabalho como um paradigma que surgiu com a modernidade, e, ao mesmo tempo que contribui para a mudança na maneira de ver e incluir o outro em sociedade, também está relacionado com os processos de exclusão que colaboram para a manutenção das desigualdades. O autor também afirma que o reconhecimento e valorização da diversidade humana e cultural foram essenciais para a inclusão das minorias socioculturais em sociedades democráticas, o que foi conseguido com as lutas dos movimentos sociais.

Sobre os movimentos sociais, Amorim (2019) destaca que na contemporaneidade eles apresentam pautas bem mais diversificadas contendo outras configurações identitárias, o que contribui para a reformulação da ideia de democracia e direito à cidadania. Ao ressaltar a importância das políticas de identidades, é possível observar que Amorim (2019) o faz citando também a relevância da história que constitui os grupos sociais como produtores de conhecimento e resistência histórica ao padrão de poder. Torna-se fundamental entender as demandas das identidades remetendo-se ao contexto social e histórico e ao modo de produção capitalista, pois do contrário, elas se reduzem a políticas de inclusão individualistas que acabam reforçando a manutenção das desigualdades (HAIDER, 2019).

Amorim (2019) trabalha com o conceito de cidadania aliado à democracia como produção do projeto de modernidade. Nesse sentido, a partir de um ideal burguês, para Amorim (2019), a escolarização teria como finalidade converter o servo em cidadão para viabilizar a participação no processo político e consolidar a ordem democrática, mesmo que inicialmente o atendimento não esteve voltado a todos. Segundo Amorim (2019, p. 36),

A igualdade e a cidadania emergem nas sociedades modernas como uma demanda que, se combinada com a própria concepção de modernidade e democracia e seus elementos unificadores, a universalidade dos direitos, o ideal de liberdade e o sujeito do liberalismo, são os aspectos que contribuem para legitimar o discurso e a crença de que a —nação era a única sociedade à qual se podia pertencer e, se não a única, pelo menos de longe a mais importante (WALLERSTEIN, 2002). Portanto, as consequências disso é que a cidadania como um elemento que deriva dessa visão hierárquica e unificadora no seio do Estado, constituiu-se como um elemento central do sistema-mundo moderno, e seu produto, o cidadão, passou a fundamentar de forma jurídica e administrativa esses mesmo Estados no sentido de uma concepção unificadora que serviu muito bem ao esse propósito de integrar, assimilar, incluir ou excluir. De alguma maneira, onde existir cidadão, igualmente há a possibilidade de existir não-cidadãos (WALLERSTEN, 2002), ainda que os Estados estejam fundamentados numa concepção de

democracia e juridicamente busquem garantir formalmente direitos iguais a todos.

Assim, para o autor, a modernidade é “um projeto intimamente relacionado com a formação do capitalismo como um sistema social e histórico, [...] que inaugurou a era das sociedades cuja reprodução dinâmica geram qualitativamente novas necessidades, que afetam constantemente e modifica o ser social (AMORIM, 2019, p. 28). É importante observar que, ao tratar sobre modernidade, no tema “Produção social dos processos de exclusão na América Latina”, Amorim (2019) chama a atenção para os diferentes determinantes responsáveis pelo processo inclusão/exclusão na América Latina. Para esse debate, Amorim (2019) traz autores como Quijano (2009) e Galeano (2015) com questões pertinentes sobre o colonialismo, o etnocentrismo e criação da ideia de raça e sobre o poder hegemônico eurocêntrico e a produção das exclusões.

Quijano (2005) nos revela que a ideia de raça como criação dos colonizadores para justificar a dominação e as relações estabelecidas com os povos subalternizados, juntamente com a ideia de a história da civilização humana partir de um estado de natureza que culmina na Europa serviram para explicar a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento.

Em Amorim (2019), a colonialidade como produto do colonialismo e da dominação eurocêntrica resultou nos processos de exclusão, de produção de não existências e invisibilidades socioculturais. A respeito da subordinação e controle impostos aos povos colonizados, Amorim (2019, p. 54) considera que:

[...] as barreiras dessa imobilidade social não se restringem apenas à questão de classe, mas podem ser encontradas em outros fatores como as dualidades de gênero, nos processos de exclusão por questões étnicas raciais, regionais, imigração, ou de parâmetros que estabelecem o que é considerado como aceitável e inaceitável. [...]

Maldonado Torres (2019) salienta que a colonialidade nega a condição de humano aos condenados à inferioridade, o que é reforçado pelo capitalismo e pelo neoliberalismo. Portanto, é inútil reivindicar inclusão nessa estrutura, o que implica na necessidade de descolonização dos direitos humanos e não somente na repetição do discurso referente a eles (MALDONADO-TORRES, 2019).

Sobre a hegemonia do capital e a produção das desigualdades, Amorim (2019, p. 75) afirma que:

Como resultado da implantação políticas Neoliberais é possível afirmar que há um aumento significativo dos processos de exclusão social por todo o continente, considerando que o neoliberalismo e seu discurso mercadológico não acredita nas democracias. O neoliberalismo, por meio de individualismo exacerbado, opera a inclusão como uma racionalidade econômica, e assume a estratégia de uma governabilidade assistencialista e mercadológica, não objetivando superar as desigualdades, mas aprofundá-las com a ideia de que o sucesso individual mesmo em sociedades extremamente hierarquizadas, classistas, racistas, a exemplo, as sociedades Latino - Americanas e Caribenhas, o empreendedorismo de si, a meritocracia; são as únicas formas de emancipação.

É a partir desse contexto que Amorim (2019) realiza o debate sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, considerando as realidades do Brasil e do Uruguai.

Souza (2019), ao discorrer sobre o tema “Exclusão social, pobreza e invisibilidade”, situa a exclusão como uma situação que faz parte da história de pessoas que representam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, da mesma forma que a miséria, o desemprego e a invisibilidade. De acordo com Souza (2019), essas mesmas situações também permeiam a vida das pessoas em situação de rua, juntamente com a negação de direitos.

Souza (2019) cita que a EJA é marcada por uma diversidade de pessoas que frequentam essa modalidade de educação, sendo as pessoas em situação de rua um dos sujeitos que compõem essa diversidade. Devido às desigualdades que marcam a vida dessas pessoas e que dificultam ainda mais o acesso delas à educação, Souza (2019) defende que a EJA deve se adequar às particularidades do público que atende e desenvolver um trabalho emancipatório que promova transformações, constituindo-se “em um espaço político de direito movido pelo acolhimento, pela fala e pela escuta” (SOUZA, 2019, p. 68).

De acordo com a autora, a marginalidade que também é uma situação imposta às pessoas em situação de rua e a outros grupos inferiorizados, é reforçada pelo capitalismo que os mantém à margem da vida social, cultural, política e econômica. Referindo-se a esse contexto, (SOUZA, 2019, p. 98) menciona que:

A marginalidade pertence ao quadro das representações sociais da pobreza que nasceram na década de 60. Em meados dos anos 1980, com a diminuição dos empregos em função da reestruturação capitalista, ocorreu o aumento das desigualdades e a mudança do perfil de pobreza. Tal fato, de acordo com Escorel (1999), se iniciou quando em 1976, na França, o processo de pauperização, antes restrito aos grupos de imigrantes e moradores das periferias, se estendeu também àqueles que se encontravam às margens do sistema capitalista, que usufruíam de benefícios do desenvolvimento econômico e da proteção social. Diante desse fenômeno, um novo termo

surgiu na França para definir a nova pobreza, a opressão e a exploração. O termo excluído (“les exclus”) criado nesse contexto, acabou por se tornar inconceituável, uma vez que exclusão representa e abarca a multiplicidade de formas nas quais as desigualdades sociais se manifestam.

Em relação à pobreza, a autora declara que não se deve identificá-la como um baixo nível de renda, já que ela é composta por diferentes condições como “alimentação, saúde, moradia, energia elétrica, saneamento básico, educação, segurança, cultura, renda, vulnerabilidades, capacidade de organização, de mobilização, de realizar escolhas, etc.” (SOUZA, 2019, p. 99). Desse modo, Souza (2019) aborda os termos pobreza, marginalidade, exclusão e negação de direitos como processos que se relacionam entre si e com o capitalismo.

No tema “Narrativas e Direitos Humanos”, Souza (2019) argumenta que as narrativas são um meio para a ressignificação e reconstrução das histórias das pessoas que sofrem com esses processos, bem como de rompimento com o silenciamento do qual são vítimas e de oportunidade de partilha com o outro. Segundo a autora, as narrativas proporcionam o empoderamento e a resiliência, que pode ser entendida de acordo com Grotberg (2005), “como um fenômeno que revela a capacidade de algumas pessoas encontrarem forças e recursos, que lhes permitam enveredar por trajetórias positivas, mesmo em condições adversas” (SOUZA, 2019, p. 121).

Identificamos que a autora ressalta a resiliência como um aspecto positivo decorrente das narrativas. Entretanto, torna-se necessária uma reflexão a respeito do uso de alguns termos que, muitas vezes, são polissêmicos, visto que o discurso hegemônico se beneficia da defesa de comportamentos que geram nos indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso em algumas situações, como também de autogestão desses comportamentos no sentido de se adaptarem às condições impostas e aos interesses mercadológicos, como é o caso das competências socioemocionais presentes na BNCC.

Souza (2019) também demonstra que a educação, nesse caso a EJA, deve propiciar esse espaço de ressignificação da vida, de conscientização e construção da autonomia necessárias à formação de sujeitos capazes de intervir e modificar sua condição. Assim, a autora cita a autonomia como necessidade para uma educação libertadora, de acordo com Freire (1996), para que o educando construa suas representações do mundo, como também estratégias para resolução de problemas, tornando-se sujeito da história. A autora aponta o fortalecimento da democracia participativa na escola como um meio para o desenvolvimento dessa autonomia.

Freire (2000) indica a importância da autonomia no sentido da emancipação, a qual requer responsabilidade social e política para conduzir à libertação. Ao se referir à educação de

jovens e adultos, ele mostra o quanto é essencial compreender o educando como sujeito do conhecimento, identificando também a beleza e o significado da linguagem como se expressam:

“Quero aprender a ler e a escrever, disse, certa vez, camponesa de Pernambuco, para deixar de ser sombra dos outros.” É fácil perceber a força poética se alongando em força política de que seu discurso se infundiu com a metáfora de que se serviu. Sombra dos outros. No fundo, estava cansada da dependência, da falta de autonomia de seu ser oprimido e negado. De “marchar” diminuída, como pura aparência, como puro “traço” de outrem. Aprender a ler e a escrever mostraria a ela, depois, que, em si, não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso muito mais. Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a “leitura do mundo”, tem que ver com o que chamo a “re-escrita” do mundo, quer dizer, com sua transformação. (FREIRE, 2000, p. 40)

Para Freire (2019) uma educação em direitos humanos deve ter clareza da impossibilidade de neutralidade devido seu caráter político e, essa politicidade da educação exige que o professor se posicione, que saiba a favor de quem ou contra quem sua prática se realiza, sendo coerente com a sua opção. Freire (2019) se declara a favor da educação para os direitos humanos na perspectiva da justiça, ou seja, como uma “educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder” (FREIRE, 2019, p. 39-40).

Vieira (2020) também defende a não neutralidade da educação e a realização da abertura à história dos educandos e à política cultural a partir da pedagogia radical na perspectiva de Giroux. No tema “Educação matemática na perspectiva de educar em Direitos Humanos”, a autora busca construir os argumentos que indicam essa educação como capaz de oferecer uma formação humanística e libertária. Para tanto, ela estabelece uma discussão relacionando a pedagogia radical de Giroux (1983), a Educação Matemática Crítica de Skovsmose (2013) e Educação em Direitos Humanos de Candau et al. (2013).

Segundo Vieira (2020), a pedagogia radical de Giroux consiste em investigar como os processos culturais são produzidos e transformados a partir de três tipos de discurso: da produção, da análise de texto e das culturas vividas. Considerando esses aspectos, Vieira (2020) argumenta que o professor deve: identificar e transformar os movimentos que geram valores e linguagens disseminados no espaço escolar e fora dele; analisar as formas e o conteúdo das matérias trabalhadas, reconhecendo as contradições, significados e diferenças presentes nos textos; considerar as histórias, experiências e sonhos que os alunos trazem consigo.

Numa mesma perspectiva, considerando a proposta de Skovsmose, para Vieira (2020), a matemática crítica visa a intervenção na realidade e mudanças de comportamentos. Nessa direção, a educação matemática crítica deve se situar nos problemas sociais, nas desigualdades e na eliminação dessas contradições, sendo assim, “dotada de responsabilidade social e voltada para a cidadania e a democracia” (VIEIRA, 2020, p. 72).

Partindo de uma concepção crítica e intercultural dos Direitos Humanos, e levando-se em consideração que o ensino de matemática geralmente é excludente, inacessível e distante da realidade dos alunos, Vieira (2020) expressa a necessidade de serem desenvolvidas práticas pedagógicas de inclusão e aulas pautadas na Educação em Direitos Humanos. Por conseguinte, Vieira (2020, p. 85) conclui que:

Se quisermos que o professor ressignifique suas práticas, que busque a formação que questiona as estruturas sociais, que dê voz aos estudantes e a si mesmo, que seja um intelectual transformador, que pensa na coletividade, que acredita em uma matemática plural, que não é neutro frente aos horrores da sociedade e frente à dominação, que reconheça as diferenças e as respeite, que esteja aberto às histórias de seus alunos, que consiga, a partir das condições dadas para a obtenção do conhecimento, promover a emancipação e o empoderamento de seus alunos e dele mesmo e, a partir disso, que possam reivindicar os direitos, que não permite qualquer tipo de discriminação no espaço escolar e que privilegie uma formação para o “nunca mais”, é necessário irmos além da ressignificação da atividade matemática, é preciso pensar no posicionamento político e social do professor, nas suas ações, nas suas falas, no seu afeto, na forma como ele enxerga a matemática, nas suas formas de avaliação, na sua postura diante das injustiças, da diversidade, das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Observamos, então, que Vieira (2020) reafirma a importância da postura política do professor frente o contexto escolar e a realização da sua prática pedagógica. Assim, a autora ressalta a relevância da atuação e da formação docente. Conforme esse processo, no tema “Políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos”, Vieira indica a necessidade de compreender a influência das políticas públicas para a formação de professores e explica que a criação de políticas públicas é um movimento complexo, que envolve diferentes atores e é permeado por contradições. Para a referida autora, essas políticas refletem “o status quo estabelecido pelo estado, mercado e sociedade e que essas relações dão direcionamento à educação” (VIEIRA, 2020, p. 105).

De acordo com Estevão (2006), mesmo que o Estado represente a proteção e promoção dos direitos humanos, ao estar inserido em uma lógica neoliberal, acaba contribuindo com políticas públicas que atendem mais aos interesses das classes privilegiadas. Assim, a justiça

social assume um caráter de favor e concessão aos pobres e necessitados ao invés de assegurar direitos universais e garantia de cidadania (ESTEVÃO, 2006). Para a execução de políticas públicas adequadas à realização dos direitos humanos, Estevão (2006) reitera a necessidade de viabilização da participação de todos por meio de processos democráticos, dos quais a educação deve contribuir com a ampliação.

Vieira (2020) também aponta que a implementação das políticas públicas na educação sob a ótica dos Direitos Humanos exige uma estrutura organizacional com órgãos que promovam esses direitos. A autora comenta que a inclusão de temáticas dos Direitos Humanos tem sido realizada gradualmente na formação de professores de matemática e reforça que o papel desse professor deve ser ressignificado de modo a romper com a mera transmissão de conhecimentos e reprodução do sistema.

Da mesma forma que Vieira (2020), Silva (2020) adota na sua pesquisa o modelo de professor como Agente Social, Cultural e Político (ASCP) que, segundo ele, permite uma atitude de enfrentamento contra os abusos e violações cotidianas. No tema “A arte lúdica da Educação em Direitos Humanos”, Silva (2020) trabalha com conceitos como os de cultura, moral, ética, interculturalidade e justiça. Para desenvolver sua pesquisa, na qual o termo cultura é um dos termos que adquire aspecto central, Silva (2020) utiliza as contribuições de Chauí (2018) para indicar que entende “cultura como uma prática social, relacionada com a vida interior em suas formas mais acessíveis e seculares tais como, subjetividade, imaginação e indivíduo” (SILVA, 2020, p. 30).

Para explicitar a aproximação entre a educação em Química e a Educação em Direitos Humanos, Silva (2020) exprime a necessidade de mostrar como a cultura é concebida no seu trabalho. Para a definição do conceito de cultura, Silva (2020) cita diferentes autores, mas resume no conceito apresentado em Laraia (2001), no qual culturas são padrões de comportamento socialmente transmitidos que englobam “tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante” (SILVA, 2020, p. 33). A partir dessa proposta de cultura, Silva (2020) compreende o grafite como “elemento cultural, sendo os princípios e regras morais presente nesta cultura o subterfúgio adaptativo da comunidade negra.

Silva (2020) indica que a moral possui aspectos individuais em cada cultura, ao passo que, nos direitos humanos são defendidos princípios éticos universais. Sobre os conceitos de moral e ética, Silva (2020, p. 34) expõe que:

Entendendo os aspectos da moral como parte fundamental da ética e como uma reflexão/prática das ações embasadas no juízo de vida social em que vivemos e na construção do sujeito em meio a essas vertentes (cultura), acreditamos que a ética é um estudo filosófico sobre o comportamento moral das pessoas. Para Piaget (1973) a moral não está somente em seguir as normas, mas também em quebrá-las quando elas não respeitam os sujeitos, excluindo-os. Por este fato a transgressão passa ser um movimento de moral e empoderamento e não de vandalismo. Segundo a teoria de Piaget, a moral é formada pelo respeito mútuo e não unilateral [...]

Posteriormente, o autor acrescenta que “esse respeito pode ser unilateral constituído na moral do dever ou pode ser mútuo, construído na moral da cooperação e reciprocidade, a diferença está apenas na forma como ocorre o respeito e não no seu conteúdo” (SILVA, 2020, p. 34). Apoiando-se nos conceitos de Cortina (1986) sobre ética, Silva (2020) alega que a educação deve propiciar o desenvolvimento no sujeito da complementaridade entre a “justiça” amparada nos princípios mínimos dos Direitos Humanos e o apreço pelo “bem” como comportamento da ética de máximos. Nesse contexto, Silva (2020) registra que a justiça se configura como algo além do respeito à legalidade, isto é, ela se refere à igualdade de direitos a todos.

Silva (2020) reconhece que o principal desafio de uma educação humanizadora é o de observar a grande diferenciação cultural presente nas escolas. O autor concebe a interculturalidade como a oportunidade do contato com as diferentes conexões culturais que leva ao reconhecimento e respeito a todas as culturas. Particularmente no contexto da América Latina, Silva (2020) aponta que a interculturalidade está relacionada às lutas dos povos indígenas e negros e ao desenvolvimento de projetos voltados à transformação social e à descolonização.

Nesse sentido, a educação realizada na perspectiva intercultural relaciona-se com a Educação em Direitos Humanos para o fomento à justiça, à cidadania e à democracia, pois estimula a abertura ao outro e às diferenças, inclui as diversidades sem inferiorização e legitima a igualdade entre todos (CANDAUI, 2008).

No tema “A atividade lúdica das interações químicas na arte do grafite” Silva (2020) apresenta os conceitos de jogo, juízo e satisfação. Silva (2020) justifica que os conteúdos de química devem ser trabalhados de forma lúdica, pois, segundo ele, é muito difícil a aprendizagem de conceitos tão distantes do cotidiano dos alunos. Nessas circunstâncias, o autor defende a utilização do jogo numa perspectiva lúdica, visto que ele possui características que relacionam a aprendizagem de regras, participação e cooperação, porém, ressalta que ele deve possuir função educativa, planejamento e intencionalidade. Remetendo-se ao jogo social, Silva

(2020) aponta que o juízo é que opera a moral e está relacionado com a autonomia que o indivíduo tem para julgar e decidir pelo correto. De acordo com Silva (2020), esse juízo pode sofrer modificação durante a vida mediante a experimentação de novos valores.

Tendo em vista esse processo, a satisfação está associada ao prazer e à relação de afeto experimentada na troca com o outro (SILVA, 2020). Segundo Silva (2020, p. 75),

Estes aspectos se assemelham aos sentimentos de reciprocidade e reconhecimento da EDH, na proposta de formar valores que possam manter esta troca de afetividade, contrária ao egoísmo e ao desrespeito. Para que isso seja efetivo são necessárias duas condições, a primeira que haja correspondência na escala de valores e a segunda que a troca efetuada na base de tais escalas não seja deficitária, mas que haja equilíbrio ou conquistas mútuas. Deste modo, entendemos que a arte transgressora constituída de luta e resistência pode carregar consigo a satisfação recíproca.

Todos esses temas e conceitos trabalhados por cada autor relacionados aos direitos humanos permitem a observação de que, apesar das pesquisas apresentarem temas diversificados em conformidade com os interesses e objetivos de cada uma, os conceitos esboçados dialogam entre si e se complementam para o desenvolvimento dos estudos e construção dos resultados.

Foi identificado também que, quando o pesquisador utiliza muitos autores para discutir um mesmo conceito, isso pode dificultar o reconhecimento do marco teórico adotado na pesquisa, conforme sinaliza Bernardes e Costa (2011). De modo semelhante, outro problema ressaltado por Souza, Magalhães e Guimarães (2011) diz respeito à falta de clareza sobre a base epistemológica que orienta a pesquisa, a qual pode conduzir a uma fragilidade nas escolhas dos autores que fundamentam as discussões e na condução da construção do conhecimento, sendo possível, até mesmo, a incorrência em equívocos. Tendo em vista essas questões, e considerando que, de acordo com Melo Teixeira e Naves (2011), o referencial teórico é fundamental para a condução da pesquisa, compreensões, argumentações, análises e reflexões do autor em torno do objeto de estudo, acreditamos que os cursos de pós-graduação em educação devem dar maior atenção às ações que visem melhorar as condições e necessidades da realização de pesquisas.

Em suma, consideramos que os principais temas e conceitos identificados e analisados em cada pesquisa são relevantes e trazem contribuições para as discussões e reflexões sobre os direitos humanos e para a garantia da educação como direito humano. É interessante notar que, mesmo tendo em comum a atenção em relação aos direitos humanos e à educação, e, às vezes a utilização de alguns autores em comum, cada pesquisa, com diferentes objetos de análise e

caminhos para o desenvolvimento dos estudos, aliados às intenções e particularidades de cada pesquisador, colabora de um modo singular com a idealização da educação para todos. A seguir, relatamos essas contribuições de cada pesquisa analisada.

5.3 – CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS

A realização de pesquisas acadêmicas de um modo geral tem a finalidade de favorecer a produção de conhecimentos ou de propiciar intervenções em alguma situação específica. Ao desenvolver uma pesquisa, o pesquisador influencia a sociedade com os conhecimentos que produz, porém, é ao mesmo tempo influenciado por essa sociedade de acordo com o contexto de suas vivências (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Os fatores externos somados às preferências individuais que se dão de forma afetiva confluem conjuntamente para as escolhas realizadas pelo pesquisador a respeito dos interesses que motivaram a pesquisa. Sobre essas interferências, Bernardes e Costa (2011, p. 121) indicam que:

[...] o pós-graduando faz sua escolha inserido em um campo com valores, fatos, objetos, tensões, disputas e interesses específicos, que na universidade se traduzem em linha de pesquisa do orientador, grupos de pesquisa existentes, área de concentração, critérios e instrumentos de avaliação da Capes e do curso, bibliografia a que é apresentado e novas experiências em eventos e no próprio Programa. A esse contexto acadêmico, soma-se a realidade de seu local de trabalho, geralmente uma escola, em que ele reconhece necessidades, apelos e exigências.

Dessa forma, apresentamos aqui as contribuições de cada pesquisa, citando também o que os autores mencionaram em seus trabalhos em relação às suas experiências de vida que influenciaram a opção pelos temas estudados.

Amorim (2019) é o único pesquisador dentre os dos trabalhos analisados que não apresenta muitas informações sobre os motivos que o despertaram a realizar sua pesquisa. O que é anunciado no seu texto é que seu interesse pela temática da inclusão no ensino superior partiu de sua experiência profissional junto ao Programa de Educação Inclusiva da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Amorim (2019) expressa que sua trajetória profissional nessa instituição de ensino foi determinante para a escolha do estudo, pois foi ela que o levou a perceber que “o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior ainda é um processo em construção e um desafio a ser superado” (AMORIM, 2019, p. 19).

A partir dessa constatação, e de acordo com a investigação que Amorim (2019) procede em torno da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior do Brasil e do Uruguai, ele conclui que os tratados e acordos internacionais foram essenciais para o desenvolvimento de políticas, documentos e normativas nos dois países relativos à inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional. No caso do Brasil, o referido autor destaca que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva busca a superação da integração e do assistencialismo no atendimento das pessoas com deficiência, admitindo o Modelo Social da Deficiência. Já no caso do Uruguai, o autor aponta que os avanços se concentram, principalmente, na articulação de diferentes políticas de inclusão promovidas pelo Programa Nacional de Apoio à Pessoa com Deficiência (PRONADIS) e também na UdelaR que, como única universidade pública do país, tem importante papel na democratização da educação como política de inclusão e promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

Amorim (2019) atribui esses progressos, sobretudo, à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e à Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999), e, reconhece que tais convenções são fruto de um movimento pelos direitos humanos que ganhou força com a DUDH. O autor também cita que os movimentos sociais são determinantes para as conquistas alcançadas a nível de direitos, ressaltando a importância do movimento feminista e sua influência na conquista de direitos das pessoas com deficiência.

Outro ponto que o autor observa é em relação à influência dos organismos multilaterais nos debates de conferências internacionais sobre a universalização da educação que orientam as políticas educacionais de países como o Brasil. Segundo o autor, nesse contexto dominado pela hegemonia neoliberal, os interesses estão condicionados ao mercado e à concentração de capital, o que remete ao Estado a promoção de ações mais assistencialistas e não efetivamente voltadas ao combate às desigualdades.

A esse respeito, Libâneo (2018) registra que, mesmo que as orientações de organismos multilaterais não tenham o poder de determinar totalmente as políticas educacionais do país, considerando que cada país deve formular suas próprias políticas de acordo com suas peculiaridades, ainda assim a interferência desses organismos aliada à hegemonia neoliberal acaba prevalecendo e direcionando as ações e documentos educacionais.

A pesquisa de Amorim (2019) também cita algumas desconstruções promovidas por governos neoliberais em relação aos avanços obtidos nas políticas de reconhecimento dos direitos das minorias no Brasil. De acordo com Amorim (2019, p. 141):

As históricas conquistas das pessoas com deficiência, como de outras minorias, encontram-se sob ameaças pelo atual governo federal, representado por Jair Bolsonaro, eleito pelo PSL- Partido Social Liberal para o período de 2019 a 2022. Bolsonaro tem assumido uma postura de desarticular conquistas oriundas das lutas dos movimentos sociais, organizações da sociedade civil, entre outras. Como exemplo, podemos citar os constantes ataques às políticas de direitos humanos, o fim do SECADI no âmbito do MEC, o Fim do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, referente à Política Nacional de Participação Social – PNPS, que previa uma articulação entre o governo federal e a sociedade civil.

[...]

O fim da Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) representa um retrocesso às políticas de inclusão no Brasil, considerando que a referida secretaria foi fundamental para a articulação de políticas voltadas para minorias, como indígenas, população LGBTI+, negros, entre outros. Além disso, foi um canal de articulação dos debates internacionais sobre direitos humanos com a sociedade civil no país.

Amorim (2019) identifica que o discurso presente nas políticas e programas do Brasil e do Uruguai no que se refere às ações para inclusão das pessoas com deficiência envolve questões como o combate à pobreza, concretização de políticas para a diversidade, inclusão educacional e acessibilidade. Porém, o autor constata que ainda é baixo o número de pessoas com deficiência nos níveis básicos da educação, o que, segundo ele, afeta a inclusão dessas pessoas no ensino superior. Nesse sentido, Amorim (2019) acredita que mais do que garantir direitos humanos às minorias sociais, é preciso uma mudança de postura de toda a sociedade na forma de encarar as deficiências e diferenças, que requer o entendimento que as situam como parte da diversidade humana e não como problemas a serem resolvidos. O autor reforça a importância do ensino superior como um meio que contribui para a garantia da democracia e superação das desigualdades.

Na pesquisa de Souza (2019) a escolha do tema e questões do estudo tem relação com sua atuação profissional e percurso acadêmico, como aponta a autora. Souza (2019) ainda relaciona essas inclinações da pesquisa com algumas histórias que marcaram a sua vida. A autora mostra que as narrativas contribuem para resgatar essas memórias, que no seu caso, são permeadas por histórias de lutas e persistências. Souza (2019) cita a história de sonho e obstinação de seu avô paterno em meio a condições desfavoráveis, a história da sua avó materna, que só conseguiu se alfabetizar após os 72 anos de idade na Educação de Jovens e Adultos, e a sua própria história marcada por dificuldades e perseveranças ligada aos estudos e ao trabalho.

Souza (2019) busca compreender como a EJA pode transformar a vida das pessoas em situação de rua. Assim, ela constrói sua pesquisa estabelecendo também um diálogo com as

histórias de vida e experiências de alunos da EJA que estavam ou passaram pela situação de rua por meio de fotografias que serviram para a narrativa dessas histórias. A partir dos relatos dos estudantes, a autora observa que a negação de alguns direitos inviabiliza o acesso a outros, como é o caso da negação de um emprego a pessoas que não possuem moradia. De acordo com o relato de um estudante que participou da pesquisa, só o fato de estar matriculado em uma instituição de ensino possibilitou a obtenção da vaga de emprego que outrora havia sido negada. Considerando esse cenário, a autora defende a educação como fundamental para o acesso a outros direitos, de forma a promover os conhecimentos e a conscientização necessários para que os educandos se percebam como sujeitos de direitos e possam lutar contra qualquer tipo de violação de direitos.

Essa questão remete à indivisibilidade e interdependência entre os direitos, o que “exige uma contínua atenção à inter-relação entre eles e a articulação entre os diferentes movimentos sociais e organizações que atuam em referência às diversas lutas e questões específicas” (CANDAU et al., 2014). Porém, considerando-se que ela ainda é muito frágil, para que seja alcançada de fato implica, segundo Candau (2008), na exigibilidade dos direitos.

Devido a EJA ser frequentada por pessoas que já têm uma história de negação de direitos e, somando-se às condições das pessoas em situação de rua que também são caracterizadas pela desigualdade, Souza (2019) compreende a necessidade de estabelecer uma aproximação entre a educação de jovens e adultos e os direitos humanos. Desse modo, a autora destaca a exigência de levar-se em conta essas particularidades dos estudantes da EJA, bem como o silenciamento e invisibilidade dos quais são vítimas, para que seja oportunizado o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da humanidade que os levem a aspirar melhores condições de vida.

Em relação às políticas públicas, Souza (2019, p. 101) considera que:

Alocar os desiguais, os excluídos e os marginalizados são formas compensatórias de corrigir desigualdades e silenciar os sujeitos que são colocados nessa condição. As políticas deveriam ser pensadas para uma distribuição de igualdade de direitos e riqueza. Esse não é, todavia, o interesse do sistema. A intenção é alimentar uma inclusão subalterna, que silencie e separe o coletivo. Assim, as políticas de igualdade são substituídas por políticas compensatórias de inclusão.

Sendo assim, a autora menciona a relevância de políticas públicas na promoção de ações educacionais que visem romper com as desigualdades. Souza (2019) critica o modelo educacional meritocrático que favorece a competição entre os alunos, submetendo-os ao ensino

e formas de avaliações homogêneas que não consideram as diversidades e que, conseqüentemente, acabam por gerar exclusões e evasão escolar. Nesse sentido, a autora conclui que a educação como um processo que possibilita intervir e transformar o mundo tem o poder de reproduzir ou desmascarar as desigualdades.

Práticas homogeneizadoras que remetem à padronização são negadoras das diferenças e diversidades existentes na sala de aula, inviabilizando, assim, a educação para todos (CANDAUI et al., 2014). São práticas excludentes que não contemplam outras aprendizagens, outros sujeitos e vivências e que conduzem a uma formação meramente técnica (CANDAUI et al., 2014).

Vieira (2020) indica que os motivos que a levaram a desenvolver sua pesquisa estão relacionados com suas experiências como aluna na educação básica e também às experiências profissionais. A autora menciona que as experiências como aluna afetaram e ajudaram a construir sua identidade profissional. Como aluna de escola pública na educação básica na década de 90, Vieira (2020) aponta as dificuldades de se chegar ao ensino superior, mencionando que sequer era tratado pelos professores sobre as formas de ingresso na universidade pública. Vieira (2020) relaciona essa dificuldade com a falta de oportunidades e de valorização da escola pública, além da falta de políticas públicas e de justiça social.

A autora fala sobre a postura dos professores de matemática ao ministrarem as aulas quando ela foi aluna na educação básica. Segundo ela, eles faziam parecer que a matemática era inacessível e para poucos, adotando uma metodologia extremamente técnica e passando uma imagem de superioridade devido ao domínio de um conteúdo complexo. Devido às dificuldades com a matemática, Vieira (2020) reprovou na 5ª série, o que, segundo ela, fez com que ela se sentisse mais incapaz e excluída. Porém, a autora ainda aponta a escola pública como a responsável pela sua escolha pela profissão docente, pois no último ano do ensino médio conheceu uma professora de matemática que mudou a sua percepção sobre essa disciplina e a fez sentir vontade de cursar a graduação em matemática. Esse fato, segundo a autora, se deveu à maneira diferenciada da referida professora ministrar as aulas de matemática, de forma inclusiva e contextualizada, fazendo com que os alunos acreditassem que eram capazes de aprender.

Ao lecionar em escola pública, a autora ressalta a sua percepção do quanto os fatores econômicos, sociais e culturais influenciam na aprendizagem dos alunos. Isso a fez perceber que suas aulas deveriam ser contextualizadas com o ambiente social que os alunos se inseriam. Vieira (2020) também menciona que sua experiência como coordenadora de área do PIBID

possibilitou reafirmar a relevância social da carreira docente e da articulação da teoria com a prática.

Considerando essas questões, a autora defende a educação matemática crítica na perspectiva de educar em direitos humanos. Vieira (2020, p. 99) argumenta que:

A urgência de se pensar em ações pedagógicas voltadas para os Direitos Humanos se dá pelo contexto social da contemporaneidade que, historicamente, vem se estruturando a partir da exclusão do outro, do diferente. Temos uma realidade marcada pela violação dos direitos fundamentais dos sujeitos e dos grupos, pela permanência das desigualdades, dos preconceitos e das discriminações, sob o risco de que a barbárie invada cada vez mais nossas relações sociais e, é claro, a escola. É nesse contexto, que precisamos ser dialógicos para poder transformar a realidade com o outro.

Ao fazer uma análise das políticas, programas e ações implementadas nos governos no Brasil a partir de 1990 em relação aos direitos humanos, Vieira (2020) constata que nos governos de Fernando Collor e Itamar Franco no período de 1990 a 1995 não houve menção diretamente aos Direitos Humanos nos órgãos da estrutura regimental, mesmo que já tenham ocorrido algumas convenções internacionais em prol da educação em DH. Ela acredita que a Conferência Mundial sobre os DH em Viena no ano de 1993 teve um impacto maior nas ações dos governos e nas políticas públicas destinadas a esse fim.

Vieira (2020) aponta que ocorreu um enfraquecimento de órgãos criados em prol da defesa da diversidade e dos DH ainda no governo de Dilma, um governo progressista, devido à correlação de forças que impediu que os avanços fossem assegurados. Dessa forma, ela analisa o perfil dos deputados federais eleitos, responsáveis por discutir e aprovar as leis, o que influencia na criação de políticas públicas. A autora conclui a partir da análise feita que o perfil médio do deputado federal é homem, branco e casado, e que a maioria tem como profissão a de empresário. Conseqüentemente, ela considera que as disputas de interesse e poder de grupos específicos interferiram nas mudanças das legislações relativas aos DH.

Essas constatações ressaltadas por Vieira (2020) reafirmam a relação entre capitalismo, colonialismo e patriarcado, como registrado por Santos (2020). A dominação resultante da relação entre esses elementos que faz com que se reforcem mutuamente (SANTOS, 2020) não permite que mudanças estruturais aconteçam. O jogo de forças e poder mencionado por Vieira (2020) no governo de Dilma, no qual prevaleceu as características autoritárias e interesses ligados ao capital, levou ao golpe de 2016 que destituiu a presidenta Dilma do poder juntamente com vários outros retrocessos ligados à democracia. Dessa forma, as informações levantadas por Vieira (2020) em torno do perfil dos deputados que constituem o parlamento brasileiro

confirmam essa interferência na condução das políticas e ações governamentais, o que exige responsabilidade na escolha desses representantes políticos.

Vieira (2020) comenta que, mesmo o Brasil sendo signatário de vários tratados e acordos internacionais referentes aos DH, ainda há muito o que se avançar na garantia dos direitos fundamentais. Da mesma forma, ela afirma que, para que as orientações relativas aos DH e à EDH cheguem efetivamente nos cursos de formação de professores e nas salas de aulas ainda há um caminho a percorrer. Segundo a autora, as políticas públicas não estão totalmente alinhadas com a EDH, além de não explicitarem claramente como implementar uma educação para a diversidade e para os direitos humanos. Nesse sentido, Vieira (2020) afirma que a ação pública deve se sobrepor às políticas públicas.

Mesmo diante às dificuldades, Vieira (2020) conclui que é possível uma educação matemática para todos e aponta os seguintes entendimentos e ações para o alcance desse objetivo: a matemática tem que ser problematizadora, trabalhando temas ligados à realidade dos estudantes e voltada a compreender o problema social; a matemática é um direito coletivo e humano; a matemática humanizada deve se aproximar de valores e da ética e compreender os horrores vividos pela sociedade; a matemática afetiva requer uma relação mais amigável entre professor e alunos; a matemática insubordinada exige que o professor seja um agente sociocultural e político contra os processos hegemônicos; a matemática para a paz deve mudar sua função que serviu às guerras para a promoção da paz.

Silva (2020, p.5), antes mesmo de iniciar o texto de sua pesquisa, expõe o seguinte:

A pesquisa e a escrita dessa dissertação foram desenvolvidas em um período político pós golpe de 2016, colocando a democracia em risco no atual governo, discursos de ódio e intolerância marcam o cenário político brasileiro. O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos é sinônimo de zombaria, desrespeito e ideologias religiosas. Além disso, a defesa dessa dissertação foi feita por meio de videoconferência, pois a pandemia do Covid-19 assola o mundo todo. São momentos difíceis para a liberdade, para a saúde e para a autonomia educacional, mesmo assim continuaremos resistindo!

O autor deixa bem claro os motivos que o levaram a pesquisar e escrever sobre um tema ligado aos direitos humanos. Silva (2020, p. 14) explicita já no início do texto sua realidade de vida que sofreu influências dos preconceitos relacionados à raça, condição social e orientação sexual com um relato tocante:

[...] cresci acreditando que ser gay e pobre era meu fracasso como humano, recebi preconceitos e injúrias desde muito cedo na escola e no convívio social,

fui tratado com vergonha e desrespeito durante muito tempo, pior que isso, acreditei na moral que me foi imposta e me tornei meu pior inimigo.

Silva (2020) mostra como as regras e moral, principalmente ligadas à religião, podem estabelecer julgamentos e sofrimentos para os que não se encaixam no padrão imposto. Segundo ele, esse processo causa nas pessoas, além do sentimento de rejeição, o de inferioridade. Dessa forma, o autor explicita que encontra nas artes um refúgio e motivo para continuar sua vida.

Silva (2020) relata que conseguiu cursar o ensino superior graças ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), pois do contrário, não teria condições financeiras para arcar com os custos das mensalidades de uma faculdade. Outra situação que ele cita é que começou a trabalhar aos 14 anos de idade e seguiu seus estudos enquanto trabalhava. Silva (2020) também cita que foi bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O autor ainda menciona que o fato de conseguir entrar em um Programa de pós-graduação de universidade pública para cursar mestrado sem nenhuma bolsa, somado às outras situações e condições, o fez comparar sua conquista a um ato transgressor devido a este não parecer ser o seu lugar.

O autor vê a necessidade da superação das violências e aponta para esse fim a construção de valores mais humanos nas inter-relações pessoais, os quais, segundo ele, podem ser promovidos pela Educação em Direitos Humanos. Silva (2020) acredita que a EDH deve permear e pedagogizar os conteúdos nas aulas de química com o intuito de construir valores humanizados de convivência, pois do contrário não garante a formação com atenção à justiça e à defesa da igualdade de direitos. De acordo com o autor, a EDH também deve empoderar os indivíduos, transmitindo as histórias de êxito de grupos discriminados e marginalizados, podendo romper com a estrutura opressora. Sobre os conteúdos de química, Silva (2020) defende que devem ser trabalhados com os alunos de forma lúdica, pois é muito difícil a aprendizagem de conceitos tão distantes do cotidiano dos alunos.

É importante lembrar que, como destacado por Candau et al. (2014), a Educação em Direitos Humanos é uma expressão polissêmica que envolve o próprio entendimento sobre a noção de direitos humanos, o que interfere nas escolhas das temáticas e estratégias para o seu desenvolvimento. Portanto, uma educação pautada nos direitos humanos deve ir além da seleção de conteúdos a serem trabalhados no sentido de se atentar para a articulação entre as dimensões cognitiva, afetiva e sociopolítica e utilização de estratégias compatíveis com a construção da democracia (CANDAU et al., 2014).

Silva (2020) escolhe o grafite por se tratar de uma arte marginalizada, cujo trabalho possibilita a aprendizagem das interações químicas e representa uma expressão de resistência e denúncia das opressões e exclusões que alguns grupos são vítimas, como também representar uma atividade lúdica. Citando Huizinga (2007), ele faz uma aproximação entre o direito e o jogo, pois ambos possuem regras, competições e disputas de poder. Nesse sentido, para Silva (2020), “ao entender que o jogo social favorece alguns e prejudicam outros, revela-se a concepção agonística da “luta”, neste caso os DH passam a ser compreendidos como uma jogada que coloca os jogadores menosprezados em uma posição de privilégio” (Silva, 2020, p. 24). Se apoiando ainda nas ideias do referido autor, Silva (2020) indica que a luta entre os participantes só pode ser entendida na sua função cultural quando estes são adversários, porém com direitos iguais. Por esta situação não ser a dos grupos que não são reconhecidos como humanos, Silva (2020) aponta que o ato de se rebelar contra a soberania retoma o lúdico.

Após analisar os resultados da sua pesquisa sobre a aprendizagem das interações químicas por meio do grafite, Silva (2020) conclui que os objetivos da pesquisa foram atingidos, pois houve aprendizagem dos conceitos de química e a construção de uma ética de mínimos sobre os DH. O autor percebe que essa dinâmica de trabalho amparada nos direitos humanos, que considera a realidade dos alunos e promove o respeito e valorização das diversidades, conduz a uma aprendizagem significativa com empoderamento e cooperação entre os sujeitos necessários à construção de relações mais humanas.

Diante do exposto, compreendemos que cada pesquisa, com objetivos, metodologias e olhares peculiares que levam em conta as vivências e experiências de cada autor, trazem contribuições relevantes para a educação e, em particular, para a educação pautada nos direitos humanos. É interessante observar como as significações que as pessoas constroem no decorrer da vida interferem nas escolhas que fazem e isso tem total relação com a educação. Mesmo que não seja a resolução para todos os problemas da humanidade, a educação pode servir tanto à conformação e adaptação das pessoas ao sistema, como também à sua libertação. Da mesma forma, ela pode reproduzir e reforçar as relações de desrespeito, exclusão, discriminação, invisibilidade, dominação, individualismo e segmentação presentes em nossa sociedade, ou viabilizar a construção de valores e atitudes contrários a esses citados. Nesse sentido, Gamboa (1997) nos provoca a uma reflexão importante: “pesquisamos para conservar ou para transformar realidades?”

As pesquisas em educação que trabalham com a temática dos direitos humanos substanciam a necessidade de transformar a educação no sentido de romper com as injustiças e

desenvolver com os sujeitos uma formação mais humana que reflita nas relações sociais e na realização de uma vida mais digna a todos.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que precisamos evidenciar os direitos humanos? Esta pesquisa procurou mostrar o quanto essa temática é importante e necessária perante as inúmeras injustiças e violências praticadas contra a humanidade e contra grupos específicos, com as quais ainda convivemos. Considerando a escola como um espaço de aprendizagem, de relações e, sobretudo de desenvolvimento humano que é frequentado pela diversidade de pessoas, torna-se indispensável identificar e refletir sobre as questões que corroboram com as desigualdades e como elas operam na sociedade e dentro da escola, visando transformá-las.

Para tanto, é fundamental conhecer os direitos humanos e o contexto de sua produção, bem como compreender as lutas que se travaram e se travam ainda hoje por reivindicações e garantias desses direitos. Esse conhecimento permite a construção da concepção de direitos humanos, a qual reflete no modo como cada pessoa lida com as diferenças e como os profissionais que atuam na educação concebem a educação para todos e de que forma isso se expressa nas suas práticas.

Desse modo, entender as concepções dos pesquisadores dos cursos de Pós-Graduação em Educação (*strictu sensu*) sobre os direitos humanos e conhecer quais outras temáticas e conceitos têm sido objeto de interesse relacionados aos direitos humanos e à educação, nos indica como essas pesquisas tem avançado no debate do direito à educação, como um direito humano essencial, visto que, a partir dele, outros direitos podem ser aludidos e conquistados. Além disso, ao identificar os motivos que levaram os autores a desenvolverem tais pesquisas e quais contribuições oferecem a esse campo, foi possível compreender o escopo dessas investigações e as possibilidades de se constituírem em processos de rupturas com concepções conservadoras de educação. Tal estudo possibilita também a apreensão a respeito de como o pesquisador desenvolve sua pesquisa e estabelece a associação entre o método, a metodologia e os referenciais teóricos utilizados, conferindo o rigor à pesquisa.

O contexto em que vivemos atualmente, marcado ainda pela negação de direitos e condenação de algumas pessoas a situações desumanas, demanda a compreensão de como opera a lógica do capital que domina pensamentos, orientações, organizações e ações políticas inseridas numa ordem neoliberal e capitalista. Nesse sentido, faz-se necessário igualmente a compreensão de como esse sistema ora desconsidera as diferenças e ora as converte em motivos que justificam as desigualdades, condenando e culpabilizando os sujeitos que, na verdade, são as vítimas desse processo.

Tomar consciência dessas situações contribui para que não aceitemos discursos preconceituosos e ignorantes como os que afirmam que “direitos humanos são para proteger bandido” ou os que defendem projetos como o “Escola sem Partido”, e de igual forma, para que rejeitemos discursos e práticas que inferiorizam negros, indígenas, mulheres, refugiados, pobres, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIA+ e tantas outras que não se encaixam no padrão hegemônico, eurocêntrico e de suposta normalidade.

Precisamos entender também que a criação de leis não é suficiente para a efetivação dos direitos, porém, elas são fundamentais para o avanço do reconhecimento e respeito aos direitos dos grupos inferiorizados. As conquistas são fruto das lutas dos movimentos sociais que apresentam diferentes reivindicações de acordo com a diversidade de sujeitos. A conquista da paz mundial implica o reconhecimento de uma sociedade pautada pela justiça social, pela dignidade humana, pelo fortalecimento do Estado Constitucional Democrático de Direito. Essas conquistas estão diretamente vinculadas a uma perspectiva de educação emancipatória, que assegure processos formativos inclusivos, laicos, de financiamento estatal, que promovam a consciência crítica nos educandos, que desperte atitudes compatíveis com uma cultura de justiça e respeito aos direitos humanos. Essa tarefa carece de mudanças na organização das escolas, nos currículos, nas práticas pedagógicas e avaliativas, nas relações e na forma de enxergar os alunos e as diferenças. Tudo isso implica políticas estatais de formação inicial e continuada de professores, aliadas à melhoria das condições de trabalho, aos planos de carreira e profissionalização do magistério básico, de modo a viabilizar a concretização da educação em e para os direitos humanos, com vistas a romper com práticas homogeneizadoras, discriminatórias e excludentes.

Nessa perspectiva, em que a educação se constitui e se realiza como um direito, ela se converte também em um meio para o alcance dos demais direitos, favorecendo a emancipação dos sujeitos. Assim, a Educação em Direitos Humanos tem o compromisso de promover as condições para uma formação que considere e beneficie as diferenças, de maneira a desenvolver uma atitude ética e política de transformação das desigualdades e promoção da cidadania e da democracia.

É com esse entendimento que os trabalhos analisados por esta pesquisa voltam o olhar para a educação e para os direitos humanos. A concepção de direitos humanos que orienta os trabalhos está ligada à contemplação das diversidades e da interculturalidade para a devida inclusão de todas as pessoas como sujeitos de direitos. Todos os autores trazem temas e conceitos pertinentes ao debate, os quais são discutidos de acordo com os objetivos próprios de cada um e enriquecidos segundo as experiências de vida e da profissão.

Cada pesquisa apresenta sua contribuição, seja buscando apresentar como se encontra a situação da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior do Brasil e do Uruguai e quais as influências dos acordos internacionais para sua realização, como é o caso da pesquisa de mestrado de Amorim (2019); seja para mostrar a importância da EJA e do trabalho por meio de narrativas na educação das pessoas em situação de rua, como faz Souza (2019) em sua pesquisa de mestrado; seja demonstrando como é possível educar em direitos humanos com a matemática crítica, como faz Vieira (2020) em sua pesquisa de doutorado; seja defendendo o ensino de química pautado nos direitos humanos de forma lúdica para valorizar outras culturas, como realiza Silva (2020) na sua pesquisa de mestrado.

No entanto, esses autores fazem mais do que apresentar resultados para responder às questões das pesquisas, eles preenchem as discussões com os significados que constroem por meio das investigações e percepções influenciados pelas fontes utilizadas e por outras questões de dimensões internas (subjetividades) e externas (contextos sócio-históricos). Sem dúvida, os relatos e análises apresentadas pelos autores em relação às vivências de negação de direitos ou de dificuldades ligadas a preconceitos, desigualdades, inferiorização e desrespeitos contribuem, sobremaneira, com as discussões e, o fato de terem vivenciado essas situações confere um valor significativo no modo como percebem a questão dos direitos e como se comprometem com a superação das injustiças na e com a educação.

Considerando todos esses aspectos, a presente pesquisa procurou contribuir para vislumbrar como as pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Educação têm direcionado as discussões em torno dos direitos humanos e da educação como um direito, considerando também algumas questões que interferem no processo de produção dessas pesquisas.

Diante do exposto, concluímos que as discussões e as contribuições de tais pesquisas são de grande relevância para a educação, uma vez que despertam para novas reflexões e debates em torno da educação pautada nos direitos humanos. Identificamos, também, que os programas de pós-graduação em educação devem proporcionar mais oportunidades para o desenvolvimento dos processos de formação necessários à realização das pesquisas. Nessa direção, esta pesquisa também pretende contribuir com a produção de novas pesquisas.

É preciso acreditar em dias melhores, ter esperança que as mudanças necessárias à promoção da justiça e da paz são possíveis. Mas, a esperança do verbo esperar de Paulo Freire, que nos exige responsabilidade e atitudes condizentes com as transformações que queremos ver no mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Zahar, 1985.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.904**, de 13 de maio de 1996. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1966. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%201.904%2C%20DE%2013%20DE%20MAIO%20DE%201996.&text=Institui%20o%20Pr ograma%20Nacional%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 4.229**, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4229.htm. Acesso em: 13/01/2022.

BRASIL. **Portaria nº 66**, de 09 de maio de 2003 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-66-2003_185781.html. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 13/01/2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.037**, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado14670/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BARBOSA, Jefferson Rodrigues. "Escola Sem Partido": ativismo político liberal-conservador, think tanks e "grupos de pressão" à direita, no Brasil sob o governo Bolsonaro. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al* (org). **(De)formação na escola**: desvios e desafios. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 197 p.

BRUM, Amanda Netto; DIAS, Renato Duro. (Re)significando o discurso dos Direitos Humanos: um diálogo a partir da educação em e para os direitos humanos. **Revista Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 2396-2412, 16 out. 2017. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/rqi.2017.25690>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/25690/21891>. Acesso em: 07 mar. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 65-82, jan. / jun. 2009. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/328/326>. Acesso em: 17 abr. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 20, p. 715-726, 24 out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2021.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em direitos humanos** e formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, 15 fev. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MARCATTO, Flávia Sueli Fabiani. O Forpibid-RP como espaço de exercício político na formação de professoras e professores. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al* (org). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 197 p.

CARVALHO, Caroline Spagnolo. Diálogos entre marxismo e decolonialidade na América Latina: em busca de uma práxis revolucionária. *In*: 8º Encontro da ABRI. **Anais [...]** Evento online, 2021. Disponível em: https://www.congresso2021.fomerco.com.br/resources/anais/14/fomerco2021/1631184470_A_RQUIVO_f6604250b4f2fbdb5e80e32799c4aeee.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e a educação como direito. **Democracia Socialista**, [s. l.], n. 10, p. 1-13, 15 ago. 2021. Disponível em: <https://democraciasocialista.org.br/democracia-e-a-educacao-como-direito-marilena-chau/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 7.180**, de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1696292&filename=Parecer-PL718014-28-11-2018. Acesso em: 28 fev. 2022.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS – CIDH. **Situação dos direitos humanos no Brasil**. OEA/Ser.L/V/II. Doc. 9/21, 2021. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/Brasil2021-pt.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CRUZ, José Dalvo Santiago da. Os Direitos Humanos como parâmetro para as democracias contemporâneas: o caso brasileiro. **Cadernos Ihu Ideias**, São Leopoldo, v. 19, n. 313, p. 7-20, 05 abr. 2021. Quinzenal. Disponível em:

<https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/313cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

Dourado, Luiz Fernandes e Oliveira, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES** [online]. 2009, v. 29, n. 78, p. 201-215. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ESTEVIÃO, Carlos Alberto Vilar. Educação, justiça e direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 85-101, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LGrMvp6RVnMnt8MxqLJy3YL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Forte (org.). **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/Paulo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. BNC da Formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al* (org.). **(De)formação na escola**: desvios e desafios. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 197 p.

FRIGOTTO, G. Escola Sem Partido: imposição da mordaza aos educadores. **E-Mosaicos** – Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ). v.5, n.9, jun. 2016. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722. Acesso em: 24 out. 2020.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, pp: 91-116, 1997.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia da Letras, 2009. 288 p.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. EXTINÇÃO DA SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [s. l], v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 17 set. 2022.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia da Letras, 1988. 406 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. Do problema à hipótese. In: **A Construção do saber** – Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al* (org.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 197 p.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 366 p.

LIMA, Marinalva Araújo de Oliveira; BRÁS, José Viegas; GONÇALVES, Maria Neves. Topografia dos Direitos Humanos: indicadores da escola brasileira. **Eccos**, São Paulo, n. 44, p. 271-288, dez. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71553908014.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

LIMA NETO, Luiz Martins de. O processo educativo contemporâneo por meio do ‘trabalho’, da ‘diversidade’ e da ‘dialogicidade’. **Acta Scientiarum. Human And Social Sciences**, [S.L.], v. 41, n. 2, p. 1-7, 25 set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/44777/751375148443>. Acesso em: 07 mar. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Da Colonialidade dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena (org.). **O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 87-110.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. GT: Filosofia da Educação/17. UNESP, 2006. Disponível em: http://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: jan. 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MONTENEGRO, Monique (org.). **Culturas e identidades: reflexões sobre diversidade na educação**. Porto: Editora Cravo, 2020.

MOURA, Fernanda Pereira de. 5 teses corretas sobre o Escola Sem Partido. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al* (org). **(De)formação na escola**: desvios e desafios. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 197 p.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. In: **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul.-dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/2148/2105>. Acesso em: out. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2013. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em: 23 jan. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados** [online]. 2005, v. 19, n. 55, p. 9-31. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>. Acesso em: 28 maio 2022.

RIBEIRO, Cláudio Rezende. Do salto mortal da mercadoria ao giro decolonial: movimentações de um pensamento classista. **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 2, p. 100-116, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2473/2142>. Acesso em: 11 jun. 2022.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 135, p. 1-61, jan. 1999. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Editora Almedina, abr. 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Pluriverso dos Direitos Humanos**: a diversidade das lutas pela dignidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 538 p.

SANTOS, Émina Márcia Nery dos; LIMA, Francisco Willams Campos; VALE, Cassio. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **Eccos**, São Paulo, n. 54, p. 1-18, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8338>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Educação inclusiva, direitos humanos e formação docente: quais as demandas? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (org.). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educ@**, Porto Alegre, v. 36, n. 01, p. 50-58, abr. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822013000100008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 06 mar. 2021.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 461-478, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pr8PWB6CsYsgwQYn8gYKczg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Vandéi Pinto da. Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação: descaminhos, resistências e práxis. O Forpibid-RP como espaço de exercício político na formação de professoras e professores. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al* (org). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 197 p.

VIEIRA, Lygianne Batista. **Educação matemática crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos: conexões entre políticas públicas e formação de professores**. 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38682>. Acesso em: 10 nov. 2020.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior

FICHA DE ANÁLISE

Nº 01

FICHA DE ANÁLISE	
Título	Direito a educação superior para pessoas com deficiência no Brasil e Uruguai: estudo comparativo no decênio da inclusão –2006-2016.
Autor/a	Manoel Mendes Amorim
Data da Defesa	17 junho de 2019
Nível do Trabalho	<input checked="" type="checkbox"/> Dissertação <input type="checkbox"/> Tese
Instituição	Universidade de Brasília - UnB
Nome/sigla do PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa	Estudos Comparados em Educação
Orientador/a	Adriana Almeida Sales de Melo
Resumo	<p>A pesquisa trata de um estudo comparado sobre a concepção de deficiência, educação inclusiva, especial e direito à educação superior nas políticas nacionais adotadas por Brasil e Uruguai. Parte dos dois principais marcos internacionais referentes aos direitos das pessoas com deficiência na América Latina, que fundamentaram o Programa do Decênio das Américas pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016): a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999). Analisa, ainda, os impactos das referidas convenções nas políticas de inclusão na educação superior desenvolvidas no Brasil e Uruguai. Considerando que os dois países foram signatários do referido programa pela inclusão, apresenta alguns dos instrumentos jurídicos e políticos adotados pelos países referentes a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. A proposta, inicialmente, dialoga sobre a inclusão como imperativo do Estado moderno. Assim como a cidadania, o reconhecimento e a democracia, como determinantes para a efetivação dos direitos humanos contemporâneos de minorias sociais, a exemplo das pessoas com deficiência. Correlaciona, a partir de uma abordagem teórica, como na América Latina a colonialidade, o autoritarismo e o neoliberalismo se instituem como processos excludentes do sistema mundo capitalista. Debate-se as principais visões sobre o corpo e os estigmas que predominaram, ao longo da história moderna, na construção ou invenção da deficiência. Dialoga sobre o contexto histórico de formação da educação superior na América Latina, especialmente no Uruguai e no Brasil, para posteriormente discutir sobre o acesso à educação superior, nos dias atuais, entre os dois países. Nas questões teórico-metodológicas, a pesquisa constitui-se como um estudo comparado, de enfoque interdisciplinar. Adota abordagem histórico cultural, pois esta contribui para o Modelo Social da Deficiência. Ainda, a pesquisa é documental e de análise de conteúdo. E as análises partem de legislações e relatórios nacionais e internacionais (ONU, OEA, BRASIL, URUGUAI, CEPAL) sobre a temática estudada. Portanto, identificou-se que o Brasil e o Uruguai apresentaram importantes indicadores voltados</p>

	para inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Os dois países realizaram medidas legislativas para o cumprimento do programa de ação para a inclusão da pessoa com deficiência, em que o combate à pobreza, a efetivação de políticas para a diversidade, inclusão educacional e acessibilidade estão comumente presentes nos discursos dos dois países no período de 2006 a 2016.
Palavras-chave	Estudos comparados. Educação superior. Políticas de Inclusão.
Temas estudados	<p>Tema: Direitos Humanos, modernidade e o reconhecimento das minorias. Conceitos: Inclusão. Modernidade. Cidadania. Democracia. Direitos Humanos.</p> <p>O autor defende que a inclusão não tem um conceito fixo e determinado e surge no contexto da modernidade, no qual há a defesa da democracia, da emancipação e busca por direitos. Porém, se dá em um processo contraditório, pois ao mesmo tempo em que há o reconhecimento e a necessidade de incluir o outro em sociedade, há a manutenção das desigualdades que geram as exclusões. (p. 22, 2º parágrafo)</p> <p>Para falar sobre modernidade, Amorim (2019) traz diferentes autores. Ele situa a modernidade, como um processo histórico, que segundo Hall (2002), relaciona-se “com o nascimento do indivíduo soberano entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, e representou uma ruptura importante com o passado” (p. 28). E, de acordo com Santos (2002), como um “projeto civilizatório ocidental cujos paradigmas são ambiciosos e revolucionários, mas com diversas contradições internas, que abre caminhos à inovação social e cultural; e traz consigo o ideal de emancipação e o imperativo de garantir —igualdade para todos— fundamentado em dois pilares: o da regulação e o da emancipação” (p. 31).</p> <p>O autor trata sobre o conceito de cidadania baseado em vários autores. Entre as discussões em torno desse conceito, destacamos: “A igualdade e a cidadania emergem nas sociedades modernas como uma demanda que, se combinada com a própria concepção de modernidade e democracia e seus elementos unificadores, a universalidade dos direitos, o ideal de liberdade e o sujeito do liberalismo, são os aspectos que contribuem para legitimar o discurso e a crença de que a “nação” era a única sociedade à qual se podia pertencer e, se não a única, pelo menos de longe a mais importante (WALLERSTEIN, 2002). Portanto, as consequências disso é que a cidadania como um elemento que deriva dessa visão hierárquica e unificadora no seio do Estado, constituiu-se como um elemento central do sistema-mundo moderno, e seu produto, o cidadão, passou a fundamentar de forma jurídica e administrativa esses mesmo Estados no sentido de uma concepção unificadora que serviu muito bem ao esse propósito de integrar, assimilar, incluir ou excluir. De alguma maneira, onde existir cidadão, igualmente há a possibilidade de existir não-cidadãos (WALLERSTEN, 2002), ainda que os Estados estejam fundamentados numa concepção de democracia e juridicamente busquem garantir formalmente direitos iguais a todos” (p. 36)</p> <p>Sobre democracia, de acordo com Mbaya (1997), o autor indica que “a democracia vai além de um sistema de governo, uma modalidade de Estado, um regime político ou uma forma de vida.” Na relação com a cidadania e com os Direitos Humanos, ele aponta que “a democracia é vista como o único princípio que legitima a cidadania e a internacionalidade dos direitos humanos e fora disso sua aplicabilidade é fragilizada. A partir disso, o autor defende a importância de valorizar a democracia como um direito fundamental, cuja premissa é a impossibilidade da igualdade e da justiça ocorrer fora da esfera de</p>

	<p>compreensão, que não seja a democracia das sociedades modernas. Na mesma linha de raciocínio, Symonides (2003) destaca que a democracia é condição imprescindível para a garantia dos direitos humanos, considerando que os direitos humanos e a democracia fortalecem-se mutuamente; sendo que a democracia, por se tratar do sistema político que melhor permite o livre exercício dos direitos individuais e coletivos, não tem como se firmar sem os direitos humanos. Assim, a democracia por assentar-se no pluralismo, no reconhecimento e no direito de resistência à opressão exige que seja vista como um direito humano fundamental.” (p. 45)</p> <p>Tema: Produção social dos processos de exclusão na América Latina.</p> <p>Conceitos: Hegemonia. Colonialidade. Exclusão. Neoliberalismo.</p> <p>Ao tratar sobre hegemonia, o autor o faz a partir de diferentes autores. De acordo com Gruppi (1978), hegemonia é a “capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe.” (p. 52)</p> <p>Do mesmo modo, de acordo com Lander (2005) e Quijano (2005), colonialidade é definida “como a face oculta da modernidade, legitimada pela imposição do eurocentrismo que provoca a destituição de representações espaciais e culturais dos povos que aqui viviam com seus processos históricos e civilizacionais diferentes do mundo europeu. A lógica da Colonialidade provocou a produção de não existências e a subordinação de diferentes culturas que habitavam diferentes territórios do novo continente a um mundo que não era seu. Dito isso, os processos de exclusão na América Latina fazem parte da colonialidade como produtora de não existências e invisibilidades socioculturais.” (p. 53)</p> <p>Sobre o neoliberalismo, o autor afirma que “é uma racionalidade que, ainda segundo Dardot e Laval (2016), se fortalece na história pelo emprego de técnicas de poder que influenciam as condutas e as subjetividades dos sujeitos, os individualiza e os orienta para torná-los empreendedores, concorrentes, não trabalhadores, mas cidadãos genéricos, alienados e reduzidos como peças descartáveis, como capital humano nas práticas governamentais e disciplinares impostas pelo mercado.” (p. 73)</p>
Problema e questões de pesquisa	Problema de pesquisa: “até que ponto a Convenção das Pessoas com Deficiência e a Convenção Interamericana da Pessoa com Deficiência contribuíram para a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação superior no período do Programa das Américas (2006 -2016), no Brasil e Uruguai?” (p. 16)
Objetivo geral	“Buscou-se analisar as políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, no Brasil e Uruguai, no período do Programa das Américas pela Inclusão (2006 -2016).” (p. 17)
Objetivos específicos (no máximo três)	<p>“1-Debater sobre a constituição da inclusão como paradigma no projeto de modernidade;</p> <p>2-Discutir sobre a produção social dos processos de exclusão na América Latina;</p> <p>3-Contextualizar a deficiência, partindo dos modelos excludentes até o modelo social da deficiência e a perspectiva da educação inclusiva.” (p.17)</p>
Tipo e abordagem de Pesquisa	Pesquisa qualitativa e abordagem histórico cultural.
Metodologia (instrumentos e análise)	<p>“Nas questões teórico-metodológicas, a pesquisa constitui-se como um estudo comparado, de enfoque interdisciplinar.” (p. 5)</p> <p>“Quanto à natureza, a investigação caracteriza-se como bibliográfica e documental. Nesta perspectiva, este trabalho contou com coleta de</p>

	<p>documentos (legislação, relatórios, resoluções, decretos) para posterior análise do conteúdo, como forma de sintetizar e organizar alguns campos de aproximações entre o Brasil e o Uruguai.”</p> <p>“A condução desta pesquisa foi apoiada nos estudos comparados em educação, uma abordagem que não se restringe apenas às análises dos aspectos descritivos de uma dada realidade. Pois é o tipo de estudo que pode explicitar “as múltiplas determinações históricas, materiais e culturais, uma vez que é na materialidade que se produz o ser social e as ideias, teorias e concepções educacionais” (CARVALHO, 2008. p. 15). Os estudos comparados, nas palavras de Ragin (2007), significam também a possibilidade de buscar aproximações entre realidades, tornando possível examinar diferenças ou similaridades entre casos, com a intenção de compreender a diversidade e facilitar a interpretação histórica de um fato.” (p. 17)</p>
<p>Conceito de Direitos Humanos</p>	<p>Está claramente explicitado. Qual? _____</p> <p>Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____</p> <p>Não pode ser identificado.</p> <p>Outra resposta.</p> <p>O conceito de Direitos Humanos é abordado em diferentes aspectos de acordo com os diferentes autores que foram citados no texto. De acordo com Mbaya (1997), por exemplo, “os direitos humanos possuem uma essência no enraizamento social e no campo da política, permitindo reconhecer-se no nível da diversidade das culturas mundiais. Desse modo, os direitos humanos, por se encontrarem no nível da diversidade das consciências populares, são vistos como o aprofundamento das diversas tradições culturais, e por meio delas permite buscar construir um princípio que efetive uma solidariedade de âmbito internacional entre os povos.” (p. 45)</p>
<p>Referenciais teóricos sobre Direitos Humanos</p>	<p>Listar autores e obras conforme normas da ABNT. (citar as cinco obras principais)</p> <p>CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Ilink: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf, acesso: abril/ 2018.</p> <p>MBAYA, Etienne-Richard. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. Estud. av. vol.11 no.30 São Paulo May/Aug. 1997.</p> <p>RUBIO, David Sanches: Crítica A Una Cultura Estática Y Anestesiada De Derechos Humanos. Por Umarecuperación De Las Dimensiones Constituyentes De La Lucha Por Los Derechos/ Crítica A Uma Cultura Estática E Anestesiada De Direitos Humanos. Revista Culturas Jurídicas, v. 4, n. 7, jan./abr. 2017.</p> <p>SOUSA, Rosinaldo Silva de. Direitos humanos através da história recente em uma perspectiva antropológica. REYES, Regina. NOVAES, Lima, Roberto Kant de (Organizadores) Antropologia e direitos humanos. Niterói: EdUFF, 2001. 266 p. (Coleção Antropologia e Ciência Política).</p> <p>SYMONIDES, Janusz. Direitos Humanos: novas dimensões e desafios. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. 400p.</p>

<p>Principais Resultados alcançados</p>	<p>O autor articula os dados aos fundamentos teóricos? (O pesquisador apoia-se nos autores de referência para apresentar/discutir os resultados?) O autor apoia-se nos autores de referência para apresentar os resultados alcançados com a pesquisa: “... nesta pesquisa foi possível identificar que o Brasil e o Uruguai são países que possuem uma sistematização relevante sobre os direitos das pessoas com deficiência. Entre os principais instrumentos que fundamentam as políticas dos dois países encontram-se a Convenção de Guatemala e a Convenção da ONU de 2006. Porém, há outro aspecto a se considerar quando se trata desses documentos. Trata-se de que a assinatura de acordos diplomáticos ou convenções mesmas ratificadas, aprovadas nas leis e aparatos jurídicos dos países, na prática, não venham a significar comprometimentos dos governos em cumpri-las ou colocá-las na ordem de prioridades, na hora de elaborar e definir as políticas de Estado para a população. Embora a pesquisa tenha identificado um conjunto de ações desenvolvidas pelos dois países. Diante disso, como nos alerta Venturi (2010), é preciso atentar também que nenhum documento, mesmo que possua apenas caráter de recomendação, como as declarações e convenções geradas no âmbito da ONU, garantem plena vigência e ou que há garantias que não ocorra violações e práticas que atentem contra a dignidade humana.” (p. 144) “a situação de exclusão desse grupo social ainda é bastante persistente. Destaca-se que, nesse contexto de influência desses organismos internacionais, muitas orientações atribuem ao Estado um papel secundário, e nem sempre como definidor de políticas. Mas, em muitos casos, como regulador de ações e com objetivos que na prática buscam apenas a focalização de uma política, generalizações ou centralidades em determinadas áreas que não combatem desigualdades, mas apenas assumem o caráter assistencialista. Além do mais, no contexto de plena hegemonia do capital, como destaca Melo (2003), os elementos centrais da condução hegemônica das políticas buscam consensos internacionais, que demarcaram o projeto neoliberal e suas diferentes formas de sociabilidades (MELO 2013)...” (p. 145)</p>
<p>Conclusões</p>	<p>Há articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais? O autor apresenta proposições/encaminhamentos a partir dos resultados obtidos na pesquisa? Sim, o autor articula as questões da pesquisa com os objetivos e resultados apresentados. Amorim (2019) aponta que não basta a garantir os direitos às pessoas com deficiência sem haver uma mudança de postura de toda a sociedade, de modo que a deficiência seja vista como uma diversidade humana e não como um problema a ser resolvido.</p>
<p>Observações finais</p>	<p>Registrar algum aspecto dos trabalhos que mereça ser ressaltado O autor afirma que “... é preciso reconhecer que as pessoas são diferentes e incluir é reconhecer a diferença no campo da diversidade e não como um problema a ser resolvido na escola, na universidade e em outros âmbitos da sociedade...” (p. 97) “... o debate da inclusão é visto como necessário para as sociedades e como um paradigma fundamental para fortalecer as democracias” ... “... do ponto de vista político o paradigma da inclusão também é “comprometido com uma educação para a cidadania, e conseqüentemente, com a promoção de valores humanos de busca por mudanças por uma sociedade menos segregadora e excludente” (RIBEIRO, 2016, p. 112) (p. 96) “Outra questão importante refere-se a que a inclusão por se associar a diversidade humana também afeta diretamente a escola, pois este espaço</p>

	<p>por ser marcado por abarcar diferentes sujeitos, de diferentes culturas e origens, não pode ficar indiferente a esse novo momento em que a educação assume perspectivas multiculturais. Deste ponto de vista, a inclusão se relaciona a uma possibilidade que abre caminhos para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o favorecimento dos alunos com ou sem deficiência (MANTOAN 2011). Assim, ainda segundo a autora, a escola em sua função social também sofre grandes impactos por esse paradigma, pois a educação trabalhada em seus espaços, requer rupturas com os modelos tradicionais homogeneizadores de formação, portanto, a educação deixou de ser apenas uma questão de acesso e democratização, e embora ela em sua totalidade ainda não seja acessível a jovens, crianças, adultos, mulheres, e outros sujeitos, seus espaços são fundamentais para a educação inclusiva.” (p. 100)</p> <p>“As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazão de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações. (MANTOAN, 2003, p. 09).” (p. 100)</p> <p>“Da mesma forma que a universidade, as escolas embora não tenham sido criadas com perspectivas inclusivas no atual contexto de reconhecimento e mudanças de paradigmas sobre a educação, estão se constituindo como importantes espaços para valorização da diversidade...” (p. 100)</p>
--	--

Ficha elaborada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior

FICHA DE ANÁLISE

Nº 02

FICHA DE ANÁLISE	
Título	Educação matemática crítica na perspectiva de educar em direitos humanos: conexões entre políticas públicas e formação de professores
Autor/a	Lygianne Batista Vieira
Data da Defesa	20-Fev-2020
Nível do Trabalho	<input type="checkbox"/> Dissertação <input checked="" type="checkbox"/> Tese
Instituição	Universidade de Brasília - UnB
Nome/sigla do PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação FE – Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa	Educação em Ciências e Matemática
Orientador/a	<u>Geraldo Eustáquio Moreira</u>
Resumo	<p>Este trabalho tem como objetivo principal situar a Educação Matemática Crítica na perspectiva de Educar em Direitos Humanos. Com isso, intencionou-se responder as questões: É possível desenvolver o conteúdo e a forma da Educação Matemática de tal modo que possam servir como ferramenta para uma Educação em Direitos Humanos? Em que medida as orientações legais para a formação de professores e as políticas públicas estão envolvidas no processo de construção de uma educação pautada nos Direitos Humanos? Este trabalho está estruturado no formato multipaper, que é um conjunto de artigos científicos que se articulam de forma independente para responder o objetivo geral da pesquisa e foi organizado em três artigos que correspondem aos objetivos específicos da tese. Para o primeiro artigo, objetivou-se compreender a Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos. No segundo artigo, verificou-se o processo em que os Direitos Humanos se tornaram uma política pública vinculada à educação; por fim, no terceiro artigo, intencionou-se verificar a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, revelada na formação de professores de matemática. Quanto à metodologia, no primeiro fez-se uma revisão de literatura por meio de levantamento bibliográfico, utilizando a metodologia revisão sistemática. No segundo artigo, realizou-se um estudo do tipo exploratório, utilizando-se da pesquisa bibliográfica da literatura. E, no terceiro artigo, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental. Para análise documental, utilizamos a técnica da análise de conteúdo baseada em Bardin (2006) e em Sá-Silva et al. (2009). A partir da construção dos artigos, verificou-se que o professor necessita ressignificar seu papel frente aos desafios da sociedade contemporânea. É preciso pensar no seu posicionamento político e social, nas suas ações, nas suas falas, no seu afeto, na forma como ele enxerga a matemática, nas suas formas de avaliação, na sua postura diante das injustiças, da diversidade, sempre considerando as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Verificou-se, também, que, embora tenhamos avanços na promoção dos direitos humanos e na criação de políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos, ainda estamos distantes de assegurar a cultura desses direitos em todos os âmbitos da sociedade e da gestão pública. Percebe-se um</p>

	retrocesso diante de pautas, como questões de gênero, de diversidade, da comunidade LGBTQIAP+, de racismo, dos indígenas, da educação libertária e tantas outras agendas mais progressistas que não representam as prioridades dos legisladores. Em resumo, identificou-se que, paulatinamente, a inclusão de temáticas dos Direitos Humanos tem sido incorporada na formação de professores de matemática, mas que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática ainda precisam avançar muito para alcançarem a formação nos princípios da Educação Matemática Crítica articulados à Educação em Direitos Humanos. Viu-se que as ações para a criação de disciplinas nos cursos de licenciatura em matemática, relacionadas à Educação em Direitos Humanos, são inexpressivas.
Palavras-chave	Educação Matemática Crítica. Direitos Humanos. Educação. Professor. Multipaper.
Temas estudados	<p>Tema: Educação matemática na perspectiva de educar em Direitos Humanos.</p> <p>Conceitos trabalhados: Pedagogia radical. Educação matemática crítica. Educação em Direitos Humanos.</p> <p>Para abordar sobre a pedagogia radical e apontar sobre a importância de desenvolver uma educação matemática crítica, a autora utiliza Giroux (1987) e Skovsmose (2013), respectivamente. Nesses estudos são ressaltados, principalmente, a valorização das culturas e experiências trazidas pelos estudantes e o trabalho voltado a promover a criticidade, a cidadania e a emancipação, de forma que os estudantes estejam aptos a participação e resolução de situações também fora de sala de aula.</p> <p>A autora utiliza como perspectiva para discorrer sobre os Direitos Humanos a concepção crítica, complexa e intercultural dos direitos humanos da obra de Joaquim Herrera Flores. “Flores (2009), em sua teoria crítica sobre os Direitos Humanos, avança em relação à concepção universalista e tradicional dos Direitos Humanos, pois não considera os direitos como ponto de partida... a visão sobre esses direitos deve ser complexa e voltada para a racionalidade de resistência (FLORES, 2009).” (3º parag., p. 73)</p> <p>Para a Educação em Direitos Humanos, a autora traz as contribuições de Candau (2013). “Candau et al. (2013, p. 82) apresenta o significado de educar em Direitos Humanos: É bem mais que adicionar um componente novo à prática formativa e educativa. É, na verdade, construir uma nova identidade: a de educador e educadora em Direitos Humanos, o que faz toda a diferença quando se tem em mente uma educação que contribua para o exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade marcada, definitivamente, pela dignidade de toda pessoa humana.” (4º parag., p. 76)</p> <p>Tema: Políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos.</p> <p>Conceitos trabalhados: Políticas públicas.</p> <p>A autora pontua que não existe apenas uma definição para o conceito de políticas públicas, pois ao longo do tempo ele tem sido resignificado. Ela cita algumas definições de acordo com diferentes autores, mas ressalta que mais importante do que essa definição é a sua relação com a concepção de Estado: “...não basta conceituar políticas públicas, é necessário compreendê-las dentro da esfera política e social e, vinculá-las à concepção de Estado. Ou seja, enxergá-las em toda sua complexidade, dinâmica e relações, pois jamais poderão ser definidas como um processo linear.” (3º parag., p. 103)</p>
Problema e questões de pesquisa	A tese apresenta as seguintes questões como orientadoras da pesquisa:

	<p>“É possível desenvolver o conteúdo e a forma da Educação Matemática de tal modo que possam servir como ferramenta para uma Educação em Direitos Humanos? Em que medida as orientações legais para a formação de professores e as políticas públicas estão envolvidas no processo de construção de uma educação pautada nos Direitos Humanos?” (1º parag., p. 32)</p> <p>O problema da pesquisa é colocado da seguinte forma:</p> <p>“A partir dessas questões, intencionamos investigar qual é o lugar da Educação Matemática e do professor de matemática na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Para isso, nosso estudo buscará definir a Educação Matemática Crítica na perspectiva da Educação em Direitos, bem como definir o professor de matemática como agente sociocultural e político. Ao falarmos de um novo papel do professor de matemática, é necessário adentrarmos nas políticas públicas e na formação de professores.” (2º parag., p. 32)</p>
Objetivo geral	<p>“Nosso trabalho está na direção em compreender o cenário da Educação Matemática no âmbito da Educação em Direitos Humanos. Para cumprir com esse estudo, nomeamos como objetivo geral situar a Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos nos âmbitos do conceito, da formação de professores e das políticas públicas.” (p. 33)</p>
Objetivos específicos (no máximo três)	<p>“1. Compreender a Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos;</p> <p>2. Verificar o processo em que os Direitos Humanos se tornaram uma política pública vinculada à educação e,</p> <p>3. Verificar a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, revelada na formação de professores de matemática.” (p. 33)</p>
Tipo e abordagem de Pesquisa	<p>“Este trabalho está estruturado no formato multipaper, que é um conjunto de artigos científicos que se articulam de forma independente para responder o objetivo geral da pesquisa e foi organizado em três artigos que correspondem aos objetivos específicos da tese.” (p. 9)</p> <p>A abordagem utilizada nos três artigos é a qualitativa, de acordo com o quadro do mapa metodológico da tese, apresentado nas páginas 37 e 38.</p>
Metodologia (instrumentos e análise)	<p>“Quanto à metodologia, no primeiro fez-se uma revisão de literatura por meio de levantamento bibliográfico, utilizando a metodologia revisão sistemática. No segundo artigo, realizou-se um estudo do tipo exploratório, utilizando-se da pesquisa bibliográfica da literatura. E, no terceiro artigo, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental. Para análise documental, utilizamos a técnica da análise de conteúdo baseada em Bardin (2006) e em Sá-Silva et al. (2009).” (Resumo, p. 9)</p>
Conceito de Direitos Humanos	<p>Está claramente explicitado. Qual? _____</p> <p>Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____</p> <p>Não pode ser identificado.</p> <p>Outra resposta.</p> <p>“Argumentamos que os Direitos Humanos não podem ser compreendidos na concepção universalista e tradicional, pois eles são complexos e voltados para a racionalidade de resistência (FLORES, 2009). É uma concepção de Direitos Humanos na qual não existe: privilegiados, cultura superior, sociedade acima das outras, vantagens sobre a vida dos demais ou qualquer forma de desigualdade social, cultural e econômica.” (1º parag., p. 91)</p>
Referenciais teóricos sobre Direitos Humanos	<p>Listar autores e obras conforme normas da ABNT. (citar as cinco obras principais)</p>

	<p>CANDAU, V. M. et al. Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as). São Paulo: Cortez, 2013.</p> <p>FLORES, Joaquín Herrera. Teoria Crítica dos Direitos Humanos. Os direitos humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. 2009.</p> <p>ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.</p> <p>SACAVINO, S. Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina. Petrópolis: DP&A; De Petrus, Rio de Janeiro: Editora Nova América, 2009.</p> <p>SANTOS, B. S. Se Deus, fosse um ativista dos Direitos Humanos. – 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2014.</p>
<p>Principais Resultados alcançados</p>	<p>O autor articula os dados aos fundamentos teóricos? (O pesquisador apoia-se nos autores de referência para apresentar/discutir os resultados?) A tese é composta por três artigos e em cada um deles a autora apresenta as análises e reflexões articulando os resultados com os referenciais teóricos.</p> <p>No artigo I, a autora após a leitura e análise dos trabalhos selecionados, chega à seguinte conclusão:</p> <p>“Os trabalhos selecionados tinham premissas que envolvem o educar em Direitos Humanos, mas nenhum deles refere-se aos Direitos Humanos diretamente. Verificamos, nesses trabalhos, que falta objetividade nas soluções sugeridas, ou eram teóricos demais ou apresentavam um problema contextualizado com alguma questão social. No entanto, nós compreendemos que pensar na prática do professor de matemática na perspectiva crítica e balizada nos Direitos Humanos envolve diversos determinantes. Sentimos falta da relação teoria e prática.” (2º parag., p. 90)</p> <p>Ela também faz uma análise geral do tema trabalhado nesse artigo, revisitando os principais autores citados para responder a questão colocada:</p> <p>“Neste trabalho, esforçamo-nos em responder à questão: Educação Matemática e Direitos Humanos – como se dá essa possibilidade? Para responde-la, nos baseamos em um tripé teórico: a pedagogia radical como política cultural de Giroux, a Educação Matemática Crítica de Skovsmose e Educação em Direitos Humanos de Candau. Resumindo, esses autores nos levam a um caminho de possibilidades, pois reconhecem a educação emancipatória, que estimule paixões e imaginações, que desafie as forças que oprimem, que tenha reflexão e ações críticas para superar injustiças, que humanize-se em meio à luta e resistência, que torne o político mais pedagógico e também o contrário.” (3º e 4º parag., p. 90)</p> <p>No artigo II, a autora analisa a educação em Direitos Humanos no âmbito das políticas públicas. Ela utiliza as legislações brasileiras</p> <p>No artigo II, a autora procura compreender a Educação em Direitos Humanos no âmbito das políticas públicas. Para tal, ela utiliza documentos nacionais e internacionais e faz um estudo das legislações brasileiras a partir do ano de 1990, de programas e projetos para a materialização de políticas públicas e de órgãos do governo ligados aos Direitos Humanos. Lygianne aponta que houveram avanços em relação às proposições de legislações e programas voltados para os Direitos</p>

	<p>Humanos e para a educação em Direitos Humanos no Brasil, mas que também ocorreram retrocessos com as trocas de governos e alterações feitas por eles nas secretarias e órgãos federais. A autora coloca a importância das lutas dos movimentos sociais para a promoção de políticas públicas, mas ressalta também as contradições e as correlações de forças envolvidas para construção dessas políticas. Dessa forma, conclui que é preciso avançar na criação e implementação de políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos, proporcionando mudanças que vá de encontro aos atores do processo educativo e que ressignifique a formação escolar, principalmente que ressignifique a matemática.</p> <p>No artigo III, ao analisar alguns documentos na tentativa de verificar em que medida a formação de professores de matemática tem incluído as temáticas dos Direitos Humanos, a autora conclui que isso tem ocorrido paulatinamente, porém, segundo ela a educação matemática ainda têm sido muito realizada nos moldes tecnicistas e acríticos e que é necessária a ressignificação do papel do professor de matemática “para atuar frente às exigências do mundo contemporâneo, tornando-o mais justo e humanizado.” (p.165)</p>
Conclusões	<p>Há articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais?</p> <p>O autor apresenta proposições/encaminhamentos a partir dos resultados obtidos na pesquisa?</p> <p>No final de cada artigo, a autora faz algumas reflexões dos resultados encontrados e apresentados ao longo do artigo. Após os três artigos, ela traz as reflexões gerais da tese, que são as considerações finais, onde ela promove a relação entre todos os resultados e os objetivos da pesquisa. Alguns desses apontamentos são:</p> <p>Em relação às políticas públicas percebeu-se “... que existe pouca vontade política e muitas correlações de forças dentro do processo e que, por isso, avançamos e retrocedemos a cada mudança de governo ou a cada momento que interesses de grupos específicos e privilegiados exigem a mudança.” (p. 171)</p> <p>“A história nos mostra que sempre tivemos que, coletivamente, resistir às opressões e hoje, no atual cenário da sociedade brasileira, é momento de buscar mais ainda a resistência. É preciso nos posicionarmos frente às violações dos direitos e estarmos atentos aos atos antidemocráticos que vivenciamos para que a escola seja lugar de transformação.” (p. 171)</p> <p>“Compreendemos que a implementação desses elementos, na formação de professores, envolve várias questões que impedem que cheguem na formação do estudante de matemática. A primeira delas é que as políticas públicas não são claras quando se trata de orientações curriculares de como realizar uma educação para a diversidade, para a emancipação e, especialmente, para os Direitos Humanos. Segundo, não há políticas públicas de formação de gestores e professores para esses propósitos. E, por fim, o professor nem sempre compreende como ser um agente sociocultural e político nas aulas de matemática.” (p. 172)</p> <p>Para a pergunta, “é possível desenvolver o conteúdo e a forma da Educação Matemática de tal modo que possam servir como ferramenta para uma Educação em Direitos Humanos?” (p. 172), a autora responde: “sim, é possível. O conteúdo de matemática não pode ser visto com singular, estático e engessado. Na perspectiva que defendemos na tese, a matemática deve ser plural e intercultural. Com isso, significa que seus conteúdos estão além dos muros das escolas e sua conexão com o social, cultural e econômico deve balizar as aulas de matemática. No entanto, em</p>

	<p>relação as orientações legais para a formação de professores de matemática, vimos que é algo a ser alcançado.” (p. 172)</p> <p>Lygianne também apresenta de que forma “a matemática, na perspectiva de educar em Direitos Humanos e numa abordagem crítica, poderá acionar os Direitos Humanos e fazer das aulas de matemática ambientes mais humanizados...”, que é através da: matemática problematizadora; matemática como direito coletivo; matemática plural; matemática humanizada; matemática afetiva; matemática insubordinada; e matemática para paz.</p>
Observações finais	<p>Registrar algum aspecto dos trabalhos que mereça ser ressaltado</p> <p>Com a leitura e análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a autora observou que na área da matemática não há nenhuma menção sobre os Direitos Humanos.</p> <p>Ao analisar a Resolução nº2/2015, a autora constata que ela “traz quatro das cinco categorias e a categoria de valorização da diversidade é mencionada em 13 pontos do documento. O que significa que tem crescido temáticas de Direitos Humanos nos processos educativos” (p. 157)</p>

Ficha elaborada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior

FICHA DE ANÁLISE

Nº 03

FICHA DE ANÁLISE	
Título	Interações químicas e interculturais: uma proposta de educação em química de forma lúdica por meio dos direitos humanos e da arte transgressora do grafite
Autor/a	Kleber Francisco da Silva
Data da Defesa	9-Jun-2020
Nível do Trabalho	<input checked="" type="checkbox"/> Dissertação <input type="checkbox"/> Tese
Instituição	Universidade Federal de Goiás - UFG
Nome/sigla do PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PRPG)
Linha de Pesquisa	Não informa
Orientador/a	Márlon Herbert Flora Barbosa Soares
Resumo	O repensar a Educação em Química sustentado na Educação em Direitos Humanos é possibilitar aos alunos valores morais e éticos humanizados de uma sociedade igualitária nos direitos e plural nas diversidades, desta forma essa dissertação teve como objetivo proporcionar por meio do método do Estudo de Caso do tipo Etnográfico e da técnica de Análise de Conteúdo uma reflexão no ensino e aprendizagem dessa Ciência para além dos conceitos de interações químicas, mas também para questões sociais-políticas-culturais afim de promover uma Educação que transfigure o modelo tradicional eurocêntrico e de poder hegemônico estabelecido, uma vez que a transgressão e o empoderamento promove o lúdico na visibilidade social individual ou coletiva dos indivíduos, além de possibilitar a assimilação de conteúdos científicos e sociais. O Prazer, a Arte, a Química, a Luta e os Direitos Humanos foram os pilares desta pesquisa, que este formato de Educação possa despertar em nós a confiança de uma sociedade cada vez mais equitativa e emancipadora.
Palavras-chave	Lúdico. Ensino de Química. Grafite. Educação em Direitos Humanos.
Temas estudados	Tema: A arte lúdica da Educação em Direitos Humanos. Conceitos: Cultura. Moral. Ética. Interculturalidade. Justiça. Para a definição do conceito de cultura, o pesquisador Silva (2020) cita alguns autores, entre eles, Sahlins (1979) e Harris (1969), que concordam que: “Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante (LARAIA, 2001, p. 59).” (p. 33). A partir dessa proposta de cultura, Silva (2020) compreende o grafite como “elemento cultural, sendo os princípios e regras morais presente nesta cultura o subterfúgio adaptativo da comunidade negra. Os DH se relacionam com esses aspectos por se tratar das garantias ideológicas no que se refere à manutenção da vida humana e as condições básicas para

	<p>ela, ou seja, o mínimo de recursos que alguém precisa para viver com dignidade”. (p. 33)</p> <p>Para os conceitos de moral e ética, o autor cita Adela Cortina e Piaget (1973), e os coloca da seguinte forma: “Entendendo os aspectos da moral como parte fundamental da ética e como uma reflexão/prática das ações embasadas no juízo de vida social em que vivemos e na construção do sujeito em meio a essas vertentes (cultura), acreditamos que a ética é um estudo filosófico sobre o comportamento moral das pessoas. Para Piaget (1973) a moral não está somente em seguir as normas, mas também em quebrá-las quando elas não respeitam os sujeitos, excluindo-os. Por este fato a transgressão passa ser um movimento de moral e empoderamento e não de vandalismo.” (p. 34)</p> <p>Para ao conceito de interculturalidade, o autor cita Estermann et al. (2017) que defende que “É na Interculturalidade que o estudante tem o primeiro contato com as diferentes conexões culturais e começa a analisar as dissensões que cada indivíduo possui, buscando o reconhecimento e o respeito a todas as culturas, sem hierarquias”. (p. 39)</p> <p>Tema: A atividade lúdica das interações químicas na arte do grafite.</p> <p>Conceitos: Jogo. Juízo. Satisfação.</p> <p>De acordo com Huizinga (2007), o autor traz o conceito de jogo “como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria” (p. 61)</p>
Problema e questões de pesquisa	<p>“Entendendo a função da Educação em Química e a necessidade da sua aproximação com a realidade dos alunos, bem como a necessidade de uma postura político-social na relação com EDH, as seguintes perguntas direcionaram a pesquisa dessa dissertação: • A ruptura de uma regra considerada “imoral” para os detentores do poder pode possuir características lúdicas dentro da moral dos excluídos? • A transgressão pode ser entendida como uma atividade lúdica no contexto de luta contra a ausência de direitos dos excluídos pela sociedade opressora tida como “conservadora”? • Quais os aspectos sociais emergem no processo de ensino e aprendizagem de interações químicas utilizando a arte do grafite como ferramenta lúdica?” (p. 26, 1º parag.)</p>
Objetivo geral	<p>“A intenção foi observar como são construídos os híbridos culturais e os diálogos entre essas culturas em um ambiente escolar. Observando a interlocução no processo de ensino e aprendizagem na Educação em Química planejada e construída à luz das teorias dos aspectos lúdicos e também da EDH, sendo o Ensino a principal ferramenta a ser analisada neste contexto.” (p. 26, 2º parag.)</p>
Objetivos específicos (no máximo três)	<p>“Os objetivos são: • Ensinar conceitos químicos com oficinas planejadas na EDH, fazendo emergir do híbrido cultural dos alunos os conteúdos que se pretende ensinar. • Propiciar uma construção ética de valores morais e sociais humanizados por meio do entendimento histórico, político, econômico e social da cultura negra e periférica. • Investigar os efeitos do Ensino de Química pensado por meio da EDH e do lúdico utilizando a concepção da Ética de Mínimos e Máximos, a fim de levar os alunos a uma posição de empoderamento, de indignação aos preconceitos e distinção dos direitos sociais por meio da arte transgressora do grafite.” (p. 28, parag. 1º)</p>
Tipo e abordagem de Pesquisa	<p>Transcrever Pesquisa do tipo etnográfica e abordagem qualitativa.</p>

Metodologia (instrumentos e análise)	Transcrever Análise de dados com a utilização do software Iramuteq. “Adotamos também a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010) para confrontar os dados obtidos em transcrições de entrevistas, debates e questionários.” (p. 32, 3º parag.) “Adotamos também a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010) para confrontar os dados obtidos em transcrições de entrevistas, debates e questionários.” (p. 30, 2º parag.)
Conceito de Direitos Humanos	Está claramente explicitado. Qual? _____ Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ Não pode ser identificado. Outra resposta. O autor indica no seu trabalho o conceito de Direitos Humanos da seguinte forma: “De acordo com Tosi (2004) apesar de uma difícil e divergente definição, os DH podem ser considerados uma história social escrita pelos acontecimentos de lutas, revoluções e movimentos socioculturais, é um sistema humano forjado nas dimensões: éticas, políticas, jurídicas, econômicas, sociais, históricas, culturais e educativas que compõem as relações humanas.” (p. 37)
Referenciais teóricos sobre Direitos Humanos	Listar autores e obras conforme normas da ABNT. (citar as cinco obras principais) CANDAUI, Vera M. F.; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da C.; AMORIM, Viviane; PAULO, Iliana A.; SACAVINO, Susana B. Educação em Direitos Humanos e Formação de professores . São Paulo: Editora Cortez, 2013. CANDAUI, Vera. M.; RUSSO, Kelly. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. Revista Educação e Sociedade , vol.33, p. 235-250, jan-mar, 2012. FLORES, Elio C. Vida que te quero vida: Direitos Culturais e Saberes Históricos. In Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos . João Pessoa: Ed. Da UFPB, 2014. OLIVEIRA, Roberto D. V. L.; QUEIROZ, Glória R. P. C. (Org.). Tecendo diálogos sobre direitos humanos na educação em ciências . São Paulo: Editora Livraria da Física (Coleção contextos da ciência), 2016. TOSI, Giuseppe (Org.). Direitos humanos: história, teoria e prática . João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
Principais Resultados alcançados	O autor articula os dados aos fundamentos teóricos? (O pesquisador apoia-se nos autores de referência para apresentar/discutir os resultados?) O autor articula os dados encontrados aos fundamentos teóricos utilizados no trabalho, (apesar de nem sempre mencionar os autores) e autores citados. Podemos destacar os seguintes resultados: “Verifica-se nas falas de todos os alunos que o Ensino de Química pensado na EDH relaciona facilmente as ciências naturais com as sociais, afinal uma aprendizagem pensada nos conteúdos de Química e nas relações sociais pode instigar os alunos a serem pessoas com reflexões críticas sobre as relações de poder existentes na sociedade, a partir dessa concepção, evidenciando-se que o professor de química deve ter consciência que sua prática educacional deva possibilitar a formação de um estudante cidadão, que respeita e valoriza a pluralidade humana (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016).” (p. 94)

	<p>“No caso dessa pesquisa todos os alunos participantes são adolescentes, por isso esperava-se a provável independência do real, ou seja, uma aprendizagem que não se limita a realidades observáveis, mas também em hipóteses, permitindo a construção de reflexões e teorias. Este processo só é possível no período das operações formais (PIAGET, 2014). Contudo muitas pesquisas educacionais como a de Ionashiro (2018) tem mostrado uma realidade diferente, em que muitos adolescentes acima dos 14 anos possuem elementos do estágio definido por Piaget de operatório concreto, o que podemos considerar nestes casos é que os estudantes estão na transição entre esses dois estágios do desenvolvimento, do operatório concreto para o operatório formal, dependendo da construção do conhecimento que lhes foram permitidos pelos fatores culturais, sociais e econômicos.” (p. 96)</p> <p>“Analisando as três classes podemos considerar que os alunos utilizam de princípios éticos para justificar a influência dos DH na construção dos desenhos, além disso é verificável que as relações de poder são destacadas em todas as classes. Ao comparar os elementos investigados com as concepções dos Mínimos e Máximos Éticos, podemos considerar ainda que os Mínimos Éticos estão presentes em todas as classes, pois todos os estudantes se posicionaram por meio de valores morais e respeito aos grupos que são injustiçados na sociedade. O prazer do lúdico em transgredir pela arte pode favorecer uma ética com princípios de Máximos, este por sua vez, possui uma linha tênue com a Ética de Mínimos, dificultando a comprovação desses princípios pelos dados obtidos.” (p. 105)</p>
Conclusões	<p>Há articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais?</p> <p>O autor apresenta proposições/encaminhamentos a partir dos resultados obtidos na pesquisa?</p> <p>O autor retoma nas considerações finais os objetivos traçados na pesquisa com a intenção de verificar se foram alcançados e relaciona aos resultados encontrados. Ele se limita a apresentar e discutir esses resultados. Podemos destacar, por exemplo:</p> <p>“Utilizar a Arte do grafite como ferramenta pedagógica para o processo de Ensino e Aprendizagem das Interações Químicas extrapola a assimilação de conteúdos químicos, possibilitando uma manifestação lúdica de ressignificação da cultura negra, que faz emergir aspectos sociais de valores humanizados que eleva a ética social, tais como o empoderamento, a visão política na relação social, a compreensão do poder em meio a sociedade, a reivindicação por igualdade nos direitos, a reafirmação identitárias e a luta antirracista. Estes aspectos sociais sustentam os DH e corroboram para a harmonia das interações interculturais.” (p. 107)</p>
Observações finais	Registrar algum aspecto dos trabalhos que mereça ser ressaltado

Ficha elaborada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior

FICHA DE ANÁLISE

Nº 04

FICHA DE ANÁLISE	
Título	Nessa rua, nessa rua, têm educandos da EJA com narrativas fotográficas para nos contar
Autor/a	Kleyne Cristina Dornelas de Souza
Data da Defesa	4-Jul-2019
Nível do Trabalho	<input checked="" type="checkbox"/> Dissertação <input type="checkbox"/> Tese
Instituição	Universidade de Brasília – UnB
Nome/sigla do PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (FE)
Linha de Pesquisa	Escola, Aprendizagens, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação.
Orientador/a	Maria Clarisse Vieira
Resumo	<p>Esta pesquisa se desenha como um exercício de compreender se a educação de jovens e adultos é um espaço de transformação na vida de educandos em situação de rua. O trabalho utilizou narrativas fotográficas como forma de dar voz e visibilidade a estes sujeitos marginalizados e oprimidos. A fotografia como dispositivo teve o intuito de criar oportunidades para esses sujeitos narrarem suas histórias de vida de forma que pudessem ver e <i>transver</i> sua condição humana e social. O objetivo foi identificar a ação protagonista e a construção coletiva desses educandos por meio das imagens e de suas histórias de vida. Para tanto, dois percursos foram realizados: um teórico, para fundamentar, em uma perspectiva freireana, o olhar desses sujeitos sobre si, sobre o grupo, sobre a rua, sobre a educação, tecendo um diálogo com autores dos direitos humanos e do método narrativo, outro empírico, a fim de explorar tal reflexão em uma pesquisa qualitativa por meio da entrevista narrativa e da fotografia junto com 20 educandos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Meninos e Meninas do Parque, uma escola de natureza especial do Distrito Federal que atende pessoas em situação de rua. Os textos narrativos das entrevistas foram explorados utilizando o <i>software</i> Iramuteq e a análise narrativa. Utilizou-se dois recursos oferecidos pela tecnologia do <i>software</i>: o primeiro foi a nuvem de palavras, que por meio da frequência possibilitou identificação das palavras-chave e permitiu a definição das categorias, o segundo foi a análise de similitude, que apresentou as coocorrências entre as palavras e as conexões estabelecidas entre elas. As narrativas e suas análises propiciaram informações acerca das suas necessidades, problemáticas, transformações, superações e sonhos com base nas categorias: educação, rua, trabalho, invisibilidade e direitos. O trabalho analisou também algumas políticas públicas educacionais para essa diversidade de sujeitos e problematizou as proposições e limites da sua implementação. Como resultado da análise de todo material construído e coletado de pesquisa, surge a compreensão de que a EJA pode ser um lócus potencial para um projeto de transformação na vida desses sujeitos, considerando o diálogo como atitude essencial na relação entre educadores e educandos na construção</p>

	de uma educação libertadora, humanista e ao mesmo tempo conscientizadora.
Palavras-chave	Educação de Jovens e Adultos. Pessoas em situação de rua. Narrativas Fotográficas.
Temas estudados	<p>Tema: Exclusão social, pobreza e invisibilidade.</p> <p>Conceitos: Marginalidade. Desigualdade social. Pobreza. Exclusão. Invisibilidade.</p> <p>Ao trazer a discussão do termo marginalidade, a autora aponta que ele pertence ao quadro das representações sociais da pobreza que surgiram na década de 60, com a diminuição dos empregos e aumento das desigualdades. Sobre a definição desse termo, ela cita Escorel (1999): “A noção de marginalidade foi submetida, ao longo de mais de quarenta anos, a um intenso trabalho de depuração conceitual e metodológica. Entretanto, sendo utilizada por diferentes abordagens e com concepções heterogêneas, assumiu uma definição extremamente genérica na “sociologia da marginalidade urbana” (WACQUANT, 1996), que estuda aspectos variados de diversos grupos sociais marginalizados. Fassin (1996) considera que a marginalidade não é um conceito, mas uma noção autóctone que denomina a pobreza urbana latino-americana (ESCOREL, 1999, p. 44)” (p. 98)</p> <p>A autora aborda o conceito de pobreza, utilizando entre outros autores, Nascimento (1994): “Pobreza, por sua vez, representa uma situação em que parte dos membros de uma determinada sociedade não dispõe de recursos suficientes para viver dignamente, ou que não apresenta a mínima estrutura para suprir suas necessidades básicas.” (p. 94). De acordo com esse mesmo autor, desigualdade social “se refere à distribuição diferenciada das riquezas produzidas ou apropriadas por uma determinada sociedade, entre seus participantes.” (p. 98)</p> <p>Para tratar sobre exclusão, Souza (2019) se apoia em diferentes autores, e relaciona esse termo aos termos anteriormente citados nesse tema. “Seria a ética humana o que altera o quadro de exclusão? Como definir essa exclusão criada pelo sistema capitalista, com sua ética de mercado? Alguns estudiosos afirmam que o significado de exclusão social está mais próximo e em oposição ao de coesão social, ou, como sinal de ruptura do vínculo social. Ou seja, a exclusão social em si não existe, o que existem são pessoas vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes da lógica capitalista. A exclusão, na verdade, é um termo que remete ao controle e à coesão social; é mais forte que marginais, pois pretende separar os coletivos de forma radical. As margens outrora aproximáveis, cedem o lugar a muros e muralhas intransponíveis, diferentemente das margens e das fronteiras, que são transitáveis; os muros e as muralhas da exclusão são impeditivos de passagem (NASCIMENTO, 1994; MARTINS, 1997; ARROYO, 2017).” (p. 100)</p> <p>Tema: Narrativas e Direitos Humanos.</p> <p>Conceitos: Autonomia. Resiliência.</p> <p>Sobre autonomia, a autora diz que essa palavra vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. “Segundo Martins (2002) no âmbito da educação, o debate moderno preconiza a autonomia como a capacidade do educando buscar resposta às suas próprias perguntas. A construção de uma educação antiautoritária que construa gradativamente o conceito de autonomia com a escola e com o educando. Freire (1996) entendia que para uma educação libertadora era necessário que o educando criasse suas representações do mundo, pensasse as estratégias para resolução de seus problemas e aprendesse e se compreende como sujeito da história. Apesar da amplitude dos desafios impostos à escola</p>

	<p>atual, é possível oportunizar, além da cultura material e intelectual, a constituição da escola como um espaço autônomo, por meio do fortalecimento da democracia participativa.” (p. 110)</p> <p>A autora discute sobre resiliência se apoiando em diferentes autores, e traz o seu conceito segundo Grotberg (2005), que “aponta a resiliência como um fenômeno que revela a capacidade de algumas pessoas encontrarem forças e recursos, que lhes permitam enveredar por trajetórias positivas, mesmo em condições adversas.”(p. 120)</p>
Problema e questões de pesquisa	<p>Problema de pesquisa: “A educação de jovens e adultos pode promover transformações na vida desses sujeitos?” (p. 20)</p> <p>Questões de pesquisa: “A pesquisa reforça a importância de conhecer esses sujeitos e suas histórias, seus saberes e fazeres e o papel da educação no contexto em que estão inseridos. Com base em tais reflexões, foram levantadas as seguintes questões: a) A construção coletiva como valorização das diferenças e busca da liberdade com estudantes da educação de jovens e adultos em situação de rua pode contribuir para a melhoria, ampliação e permanência desses sujeitos da modalidade EJA na rede pública de ensino? b) A educação de jovens e adultos pode ser um locus potencial para um projeto de libertação de pessoas em situação de rua por meio da educação em/para os direitos humanos? c) As narrativas fotográficas podem reverter posicionamentos cristalizados e contribuir para trazer os estudantes em situação de rua para o centro do debate sobre questões acerca de seus enfrentamentos diários e promover discussões em torno da dignidade humana, dos direitos fundamentais e dos direitos humanos, fomentando sua consciência?” (p. 21)</p>
Objetivo geral	<p>“A partir dessas questões, este estudo buscou compreender o protagonismo e a construção coletiva dos estudantes da educação de jovens e adultos em situação de rua da unidade escolar Meninos e Meninas do Parque do Distrito Federal (EMMP), por meio de suas narrativas fotográficas.” (p. 21)</p>
Objetivos específicos (no máximo três)	<p>“Para o alcance desse objetivo geral foram elaborados os seguintes objetivos específicos: ● Analisar o potencial das narrativas nas construções individuais e coletivas, de forma a estimular o protagonismo dos estudantes da EJA em situação de rua. ● Conhecer o olhar dos estudantes sobre si, sobre o grupo, sobre a rua, sobre a educação a partir de suas histórias de vida e do processo escolar vivenciado na educação de jovens e adultos da EMMP. ● Avaliar as proposições e limites na implementação e ampliação de políticas de educação de jovens e adultos, no âmbito da população do DF em situação de rua. (p. 21)</p>
Tipo e abordagem de Pesquisa	<p>“A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa com observação participante, por meio de narrativas.” (p. 30)</p>
Metodologia (instrumentos e análise)	<p>Os instrumentos utilizados foram a entrevista narrativa e a fotografia.</p> <p>“Para realizar a investigação, utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa e a observação participante, tendo como instrumento a entrevista narrativa.” (p. 21)</p> <p>“Nesse estudo, as narrativas são geradas a partir do dispositivo fotográfico, que permite que a luz entre nas falas e, posteriormente, na escrita do trabalho.” (p. 31)</p> <p>“Neste estudo, a análise das entrevistas baseia-se nas contribuições desenvolvidas por Jovchelovitch e Bauer (2002) no que concerne a esse tema. Não obstante, utilizo algumas contribuições da análise de conteúdo (Bardin, 2011) ao realizar o agrupamento de palavras em função da sua frequência por meio software Iramuteq. Com base nessas duas perspectivas de análise, opto pela construção de uma metodologia própria para análise das entrevistas narrativas apresentadas nesse trabalho” (p. 61)</p>

<p>Conceito de Direitos Humanos</p>	<p>Está claramente explicitado. Qual? _____ Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ Não pode ser identificado. Outra resposta. Podemos identificar na página 119, 3º parágrafo, que ao tratar sobre os Direitos Humanos, a autora se baseia em Sarlet (2009) que se refere a esses direitos de âmbito internacional que se reconhecem ao ser humano, para além daqueles da ordem constitucional de cada Estado. A autora também cita Herrera Flores (2009) “que alerta para o fato de que vivemos em um contexto, no qual os direitos humanos se converteram no desafio teórico e prático do século XXI e que alguns textos internacionais refletem o grande esforço para o desenvolvimento, sob a ótica jurídica, de “uma base mínima de direitos que alcance todos os indivíduos e formas de vida que compõem a ideia abstrata de humanidade”. (p. 119) Os Direitos Humanos estão ligados nessa pesquisa, principalmente, à palavra dignidade.</p>
<p>Referenciais teóricos sobre Direitos Humanos</p>	<p>Listar autores e obras conforme normas da ABNT. (citar as cinco obras principais) BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília. 2010. GALLARDO, H. Fundamento e efetividade de direitos humanos. In: GALLARDO, H. Teoria crítica: matriz e possibilidades de direitos humanos. São Paulo: UNESP, 2014. p. 17 – 61. HERRERA FLORES, Joaquín. A (re) Invenção dos Direitos Humanos. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Grasiano, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Boiteux. 2009. MAGENDZO, Abraham. La Educación em Derechos Humanos y la Justicia Social. In: RODINO, ANA.; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (orgs.). Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina. João Pessoa: UFPB, 2016. SANTOS, B. S.; CHAUI, M. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013.</p>
<p>Principais Resultados alcançados</p>	<p>O autor articula os dados aos fundamentos teóricos? (O pesquisador apoia-se nos autores de referência para apresentar/discutir os resultados?) Ao apresentar e discutir os resultados encontrados na pesquisa, a autora sempre os traz articulando com os autores e fundamentos teóricos. Nessa pesquisa, a autora mostra como as narrativas, aliadas às fotografias feitas pelos próprios alunos, contribuíram para que eles rememorassem e ressignificassem situações de suas vidas e também conferiram a eles um protagonismo na construção do conhecimento. Segundo a autora, as discussões que emergiram desse trabalho possibilitaram reflexões nos alunos e o entendimento que eles não são culpados pelas exclusões de que são vítimas e pelo fracasso que está relacionado aos seus próprios esforços ou capacidades. Além disso, segundo Souza (2019), a ela enquanto professora e pesquisadora participante, foram proporcionados diferentes aprendizados e saberes: “Apreendi de forma significativa a importância do acolhimento, da amorosidade, do respeito, da escuta sensível, do diálogo, do direito e da luta pela conscientização e libertação desses sujeitos.” (p. 141)</p>

Conclusões	<p>Há articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais?</p> <p>O autor apresenta proposições/encaminhamentos a partir dos resultados obtidos na pesquisa?</p> <p>Nas considerações finais, a autora retoma o problema de pesquisa e os objetivos para traçar as conclusões que o trabalho possibilitou. Assim, ela conclui que a EJA é um espaço importante de educação para os sujeitos em situação de rua, pois permite que se reconheçam como sujeitos de direitos e lutem por melhores condições de vida. Souza (2019) também aponta as narrativas dos estudantes reforçaram a necessidade de reflexão e discussão sobre a pobreza, principalmente para a formação e exercício educacional dos professores. Nas palavras da autora: “Na condição em que esses educandos se encontram estudar torna-se um ato político de resistência e revolução... A pobreza é uma situação coletiva, no entanto, para o exercício educacional os professores não são preparados na sua formação para lidar com as situações de pobreza e desigualdade. Ampliar as discussões sobre essa condição, faz-se necessário na compreensão da diversidade de sujeitos que a modalidade EJA abarca.” (p. 141)</p>
Observações finais	Registrar algum aspecto dos trabalhos que mereça ser ressaltado

Ficha elaborada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS.