



RAFAEL MEIRA SENIW

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENDÊNCIAS  
INVESTIGATIVAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DE 2012 A 2017.**

CANOAS, 2021

RAFAEL MEIRA SENIW

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENDÊNCIAS  
INVESTIGATIVAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DE 2012 A 2017.**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dirléia Fanfa Sarmento.

CANOAS, 2021

**Dados Internacionais  
de Catalogação na Publicação (CIP)**

S477e Seniw, Rafael Meira.

Educação em Direitos Humanos na educação básica [manuscrito] :  
tendências investigativas da produção acadêmico-científica de 2012 a 2017 /  
Rafael Meira Seniw – 2021.

218 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.  
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento”.

1. Direitos humanos. 2. Educação – Direitos humanos. 3. Educação  
básica. 4. Produção acadêmico científica. I. Sarmento, Dirléia Fanfa. II.  
Título.

CDU: 37:342.7

RAFAEL MEIRA SENIW

Tese aprovada para obtenção do título de doutor,  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Fabricio Pontin  
Universidade La Salle



---


Prof.ª. Dr.ª. Hildegard Susana Jung  
Universidade La Salle



P/

---

Prof. Dr. Pablo Jiménez Serrano  
Centro Universitário Salesiano/SP



---

Prof.ª. Dr.ª. Regina Vera Villas Boas  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Centro Universitário Salesiano/SP



---

Prof.ª. Dr.ª. Dirleia Fanfa Sarmento  
Orientadora e Presidenta da Banca - Universidade La Salle

**Área de concentração:** Educação  
**Curso:** Doutorado em Educação

Canoas, 30 de abril de 2021.

## RESUMO

A pesquisa teórica do tipo bibliográfico tem como temática investigativa as tendências investigativas da produção acadêmico-científica no espaço temporal entre os anos de 2012 a 2017, relativas à Educação em Direitos Humanos na Educação Básica. O estudo se insere na linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. O *corpus* investigativo está composto por 54 trabalhos, sendo 47 dissertações e 7 teses, localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os dados, analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin, estão categorizados em onze eixos temáticos: Concepções acerca da Educação em Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos e dispositivos legais; Educação em Direitos Humanos como direito; Cultura em Educação em Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos e diversidade; Educação em Direitos Humanos e cidadania; Educação em Direitos Humanos e currículo; Educação em Direitos Humanos e materiais didáticos; Educação em Direitos Humanos e práticas pedagógicas; Educação em Direitos Humanos e formação continuada; e Educação em Direitos Humanos e mediação de conflitos. Como principais resultados indicamos que a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos é recorrente nas dissertações e teses que formam o *corpus* investigativo da pesquisa. As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos são utilizadas para compor o referencial teórico de 34 dos 54 trabalhos analisados. Além disso, percebe-se que a temática Formação de professores, mesmo que não seja contemplada de maneira direta nos trabalhos analisados, é uma constante como um dos pressupostos basilares para a efetivação da Educação em Direitos Humanos no cotidiano escolar da Educação Básica. Almejamos que esta pesquisa: a) constitua-se numa referência para outros pesquisadores no que se refere à produção acadêmico-científica relativa à Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, no espaço temporal delimitado; b) aponte as tendências investigativas acerca da temática em tela; c) evidencie as contribuições e lacunas identificadas por meio da produção analisada, contribuindo para o avanço do conhecimento acerca da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica; d) reafirme a importância da Educação em Direitos Humanos no contexto escolar, sendo este um dos caminhos para a difusão da cultura dos direitos humanos e a busca pela efetividade de tais direitos.

**Palavras chave:** Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Educação Básica. Produção acadêmico-científica.

## RESUMEN

La investigación teórica, de tipo bibliográfico, tiene como temática de estudio las tendencias investigativas de la producción académico-científica en el espacio temporal entre los años de 2012 hacia 2017, relativas a la Educación en Derechos Humanos en la Educación Básica. El estudio se insiere en la línea de Investigación Gestión, Educación y Políticas Públicas, del Programa de Post graduación en Educación de la Universidad La Salle. El corpus investigativo está compuesto por 54 trabajos, siendo 47 disertaciones y 7 tesis, disponibles en el Catálogo de Tesis y Disertación de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Los datos, analizados por medio de la Técnica de Análisis de Contenido propuesta por Bardin están categorizados em once ejes temáticos: Concepciones de la Educación en Derechos Humanos; Educación en Derechos Humanos y dispositivos legales; Educación en Derechos Humanos como derecho; Cultura en Educación en Derechos Humanos; Educación en Derechos Humanos y diversidad; Educación en Derechos Humanos y ciudadanía; Educación en Derechos Humanos y currículo; Educación en Derechos Humanos y materiales didácticos; Educación en Derechos Humanos y prácticas pedagógicas; Educación en Derechos Humanos y formación continuada; y Educación en Derechos Humanos y mediación de conflictos. Como principales resultados indicamos que la discusión sobre Educación en Derechos Humanos es recurrente en las disertaciones y tesis que conforman el corpus investigativo de la investigación. Los Lineamientos Nacionales para la Educación en Derechos Humanos se utilizan para componer el marco teórico de 34 de los 54 estudios analizados. Además, es claro que la temática Formación docente, aunque no se aborde directamente en los estudios analizados, es una constante como uno de los supuestos básicos para la realización de la Educación en Derechos Humanos en la rutina escolar de Educación Básica. Deseamos que esa investigación: a) se convierta en una referencia para otros investigadores en lo que se refiere a la producción académico científica relativa a la Educación en Derechos Humanos en la Educación Básica, en el espacio temporal delimitado; b) apunte las tendencias investigativas sobre la temática en destaque; c) evidencie las contribuciones y brechas identificadas por medio de la producción analizada, contribuyendo para el avance del conocimiento acerca de la Educación en Derechos Humanos en la Educación Básica; d) reafirme la importancia de la Educación en Derechos Humanos en el contexto escolar, siendo este uno de los caminos para la difusión de la cultura de los derechos humanos y la búsqueda por la efectividad de esos derechos.

**Palabras claves:** Derechos Humanos. Educación en Derechos Humanos. Educación Básica. Producción académico científica.

## ABSTRACT

This bibliographical theoretical research has its investigative theme the investigative tendencies of academic-scientific production, in the period between the years 2012 to 2017, related to Human Rights Education in Basic Education. The study is part of the Management, Education and Public Policies Research line of the Graduate Program in Education at La Salle University. The investigative corpus is composed of 54 works, of which 47 are dissertations and 7 are theses, located in the Catalog of Theses and Dissertations of the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES). The data, analyzed using the Content Analysis Techniques proposed by Bardin, are categorized in eleven thematic axes: Conceptions about Human Rights Education; Human Rights Education and legal provisions; Human Rights Education as a right; Culture in Human Rights Education; Human Rights Education and diversity; Human Rights Education and Citizenship; Human Rights Education and curriculum; Human Rights Education and teaching materials; Human Rights Education and pedagogical practices; Human Rights Education and Continuing Education; and Human Rights Education and conflict mediation. As main results we indicate that the discussion about Human Rights Education is recurrent in the dissertations and theses that form the investigative corpus of the research. The National Guidelines for Human Rights Education are used to compose the theoretical framework of 34 of the 54 studies analyzed. In addition, it is clear that the theme Teacher training, even if not directly addressed in the studies analyzed, is a constant as one of the basic assumptions for the implementation of Human Rights Education in daily school life of Basic Education. We hope that this research: a) constitutes a reference for other researchers with regard to academic-scientific production concerning Human Rights Education in Basic Education, within the defined time frame; b) points out the investigative tendencies about the theme at hand; c) evidences the contributions and gaps identified through the analyzed production, contributing to increasing knowledge about Human Rights Education in Basic Education; d) reaffirms the importance of Human Rights Education in the school context, which is one of the ways to disseminate the culture of Human Rights and the search for the effectiveness of such rights.

**Keywords:** Human rights. Human Rights Education. Basic education. Academic-scientific production.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conceito de campo segundo Bourdieu (2004). .....	20
Figura 2 - Síntese dos pontos centrais da Declaração Universal dos Direitos. ....	27
Figura 3 - Fundamentos da República Federativa do Brasil. ....	29
Figura 4 - Pontos importantes do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.....	33
Figura 5 - Síntese dos Artigos da Declaração Mundial de Educação para Todos. ...	35
Figura 6 - Componentes necessários para a implementação da Educação em Direitos Humanos. ....	44
Figura 7 - Linhas de Ação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. .	45
Figura 8 - Classificação dos materiais empregados em pesquisas bibliográficas. ....	61
Figura 9 - Fases da pesquisa bibliográfica. ....	63
Figura 10 - Fatores externos e internos da escolha do tema da pesquisa. ....	63
Figura 11 - Eixos basilares da pesquisa. ....	64
Figura 12 - Etapas constituintes da Técnica de Análise de Conteúdos .....	80
Figura 13 - Percorso realizado para composição do corpus investigativo. ....	81
Figura 14 - Síntese da Técnica da Análise de Conteúdos. ....	85
Figura 15 - Nuvem de Palavras-chave. ....	89
Figura 16 - Nuvem de autores utilizados no referencial teórico das teses e dissertações. ....	89
Figura 17 - Objetivo específico 1 e os principais achados. ....	186
Figura 18 - Objetivo específico 2 e os principais achados. ....	187
Figura 19 - Objetivo específico 3 e os principais achados. ....	189
Figura 20 - Objetivo específico 4 e os principais achados. ....	191
Figura 21 - Tese da pesquisa. ....	192



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de denúncias de violação de Direitos Humanos. ....	73
Gráfico 2 - Dimensões de privação de direitos sofridos por crianças e adolescentes no Brasil. ....	74
Gráfico 3 - Denúncias de violação de direitos sofridos por crianças e adolescentes no ano de 2019. ....	76
Gráfico 4 - Número de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2012-2017. ....	86
Gráfico 5 - Número de trabalhos defendidos entre os anos de 2012 e 2017, por estado. ....	87
Gráfico 6 - Número de defesas de dissertações e teses por instituição. ....	87
Gráfico 7 - Área de atuação dos Programas de Pós-graduação stricto sensu. ....	88
Gráfico 8 - Abordagem das dissertações e teses. ....	91
Gráfico 9 - Tipologia dos estudos realizados nas teses e dissertações. ....	91
Gráfico 10 - Instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas. ....	92
Gráfico 11 - Técnica de análise de dados das dissertações e teses. ....	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dispositivos internacionais ratificados pelo Brasil.....	31
Quadro 2 - Metas do Plano Nacional de Educação (2014) relativas à Educação Básica.....	48
Quadro 3 - Cronologia da legislação internacional que fundamenta o direito à educação e à EDH – Sistema ONU .....	52
Quadro 4 - Cronologia da legislação internacional que fundamenta o direito à educação e à EDH – UNESCO, OIT E CONGRESSOS INTERNACIONAIS. ....	53
Quadro 5 - Cronologia da legislação internacional que fundamenta o direito à educação e à EDH – SISTEMA INTERAMERICANO.....	54
Quadro 6 - Cronologia da legislação e ações políticas que fundamentam a EDH no Brasil.....	55
Quadro 7 - Classificação das pesquisas bibliográficas quanto à fonte dos dados. ...	62
Quadro 8 - Capítulos de livros selecionados para a fundamentação teórico-analítica. ....	70
Quadro 9 - Artigos selecionados para a fundamentação teórico-analítica. ....	70
Quadro 10 - Modelo de ficha de leitura utilizada para fichamento das dissertações e teses. ....	83
Quadro 11 - Eixos temáticos do corpus investigativo. ....	84
Quadro 12 - Os dez autores mais citados nas dissertações e teses analisadas.....	90
Quadro 13 - Interfaces temáticas com as Diretrizes Nacionais para educação em Direitos humanos. ....	94
Quadro 14 - Eixo 1: Educação em Direitos Humanos e dispositivos legais. ....	95
Quadro 15 – Eixo 2: Concepções acerca da Educação em Direitos Humanos. ....	100
Quadro 16 – Eixo 3: Educação em Direitos Humanos como direito. ....	112
Quadro 17 – Eixo 4: Cultura em Educação em Direitos Humanos. ....	115
Quadro 18 – Eixo 5: Educação em Direitos Humanos e diversidade.....	118
Quadro 19 – Eixo 6: Educação em Direitos Humanos e cidadania.....	124
Quadro 20 – Eixo 7: Educação em Direitos Humanos e currículo. ....	129
Quadro 21 – Eixo 8: Educação em Direitos Humanos e materiais didáticos. ....	145
Quadro 22 – Eixo 9: Educação em Direitos Humanos e práticas pedagógicas. ....	152
Quadro 23 – Eixo 10: Educação em Direitos Humanos e formação continuada. ....	176
Quadro 24 – Eixo 11: Educação em Direitos Humanos e mediação de conflitos....	180

Quadro 25 - Estudos que contemplaram as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.....	192
---	-----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Taxa de alfabetização entre adolescentes de 15 anos ou mais.....76

## LISTA DE SIGLAS

AL	Alagoas
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF	Distrito Federal
DNEDH	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GO	Goiás
MA	Maranhão
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PNDH-1	Programa Nacional de Direitos Humanos - 1
PNDH-2	Programa Nacional de Direitos Humanos - 2
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos - 3
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPG's	Programas de Pós-graduação
PR	Paraná
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ	Rio de Janeiro
RO	Rondônia
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SE	Sergipe
SP	São Paulo
TCCII	Trabalho de Conclusão de Curso II
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UEPGUFF	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAL	Universidade Federal do Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco

UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UniFOA	Fundação Oswaldo Aranha - Centro Universitário de Volta Redonda
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale dos Sinos
UNIT	Universidade Tiradentes
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRESSUPOSTOS E DISPOSITIVOS LEGAIS</b> .....	<b>19</b>
2.1 A Educação no contexto dos Direitos Humanos: um diálogo com base na articulação entre os dispositivos do contexto internacional e do nacional .....	19
2.2 A Educação em Direitos Humanos no Brasil .....	51
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>61</b>
3.1 Caracterização do estudo.....	61
3.2 A relevância, o problema, os objetivos e a tese da investigação .....	65
3.2.1 Relevância .....	65
3.2.2 Problema, objetivos e a tese da investigação.....	77
3.3 Constituição do <i>corpus</i> investigativo.....	78
3.4 Procedimentos de análise dos dados do <i>corpus</i> da pesquisa .....	79
<b>4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA E SUAS INTERFACES COM AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b> .....	<b>86</b>
4.1 Caracterização do <i>corpus</i> investigativo .....	86
4.2 Abordagens temáticas das dissertações e teses e interfaces com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos .....	93
4.2.1 Eixo temático 1 - Educação em Direitos Humanos e dispositivos legais. ....	95
4.2.2 Eixo temático 2 - Concepções acerca da Educação em Direitos Humanos.....	99
4.2.3 Eixo temático 3 - Educação em Direitos Humanos como direito.....	111
4.2.4 Eixo temático 4 – Cultura em Educação em Direitos Humanos.....	115
4.2.5 Eixo temático 5 - Educação em Direitos Humanos e diversidade.....	118
4.2.6 Eixo temático 6 - Educação em Direitos Humanos e cidadania.....	124
4.2.7 Eixo temático 7 - Educação em Direitos Humanos e currículo. ....	129
4.2.8 Eixo temático 8 - Educação em Direitos Humanos e materiais didáticos.....	145
4.2.9 Eixo temático 9 - Educação em Direitos Humanos e práticas pedagógicas...	152
4.2.10 Eixo temático 10 - Educação em Direitos Humanos e formação continuada .....	176
4.2.11 Eixo temático 11- Educação em Direitos Humanos e mediação de conflitos. ....	180

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>185</b>
<b>5.1 Revisitando o escopo do plano de investigação</b> .....	<b>185</b>
<b>5.2 Indicativos que refutam parcialmente a tese proposta</b> .....	<b>191</b>
<b>5.3 Perspectivas para a continuidade do estudo em futuras pesquisas</b> .....	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>196</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>214</b>
APÊNDICE A - Palavras-chave presentes nos trabalhos analisados. ....	214
APÊNDICE B – Autores com foco na Educação em Direitos Humanos, utilizados nas dissertações e teses. ....	217



## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa teórica do tipo bibliográfico tem como temática investigativa as tendências investigativas da produção acadêmico-científica, no espaço temporal entre os anos de 2012 a 2017, relativas à Educação em Direitos Humanos na Educação Básica.

O estudo insere-se na linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE), *Gestão, Educação e Políticas Públicas* e constitui-se num recorte de uma pesquisa mais ampla, direcionada ao direito à Educação de Qualidade e seus modos de efetivação, coordenada pela orientadora desta investigação. A linha de pesquisa

Investiga a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, no contexto das políticas públicas sociais, considerando as diferentes concepções teóricas de estado e de cidadania. Focaliza os mecanismos de produção das desigualdades sociais e educacionais, confrontando-as com as políticas públicas sociais. Desenvolve pesquisas para subsidiar diagnósticos, análises, proposições, programas e projetos nas áreas das políticas públicas. (UNILASALLE, 2019).

Deriva-se da pesquisa *O direito à Educação de Qualidade: fundamentos e modos de efetivação nos contextos educacionais*, coordenada pela orientadora desta tese e desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade.

Partindo do pressuposto de que as produções acadêmico-científicas são uma das formas de socialização e difusão do conhecimento (re)construído, propomo-nos a investigar o seguinte problema: *Quais são as tendências investigativas das dissertações e teses que focalizam a Educação em Direitos Humanos, produzidas no espaço temporal entre os anos de 2012 a 2017, nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, e de que forma as temáticas abordadas nestes estudos possuem interfaces com as temáticas presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos?*

Diante do exposto e tendo presente o problema de investigação, o objetivo geral do estudo é: *Descrever as tendências investigativas das dissertações e teses que focalizam a Educação em Direitos Humanos, produzidas no espaço temporal entre os anos de 2012 a 2017, nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil,*

*analisando as interfaces entre as temáticas abordadas nestes estudos e as temáticas presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.*

Os objetivos específicos do estudo são:

- a) Realizar um mapeamento das dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), identificando aquelas que têm como foco analítico a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica.
- b) Identificar quais são as temáticas abordadas pelos autores de dissertações e teses acerca da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica.
- c) Evidenciar as tendências investigativas, em termos de referenciais teóricos e abordagens metodológicas adotadas nas dissertações e teses.
- d) Refletir sobre as interfaces entre as temáticas abordadas nas dissertações e teses e as temáticas presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Com base no exposto, postulamos a seguinte tese: A discussão sobre a Educação em Direitos Humanos é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos de 2012 a 2017. Entretanto, apesar de haver interfaces temáticas, supomos que tais trabalhos não contemplam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o que indica que tal documento ainda necessita ser mais difundido no meio acadêmico- científico.

As justificativas que conferem relevância ao estudo proposto são descritas no contexto dos procedimentos metodológicos, enfatizando-se as dimensões pessoal-profissional; acadêmico-científica e social.

No decorrer do estudo, estabelecemos um diálogo com um conjunto de autores que selecionamos a partir da revisão de literatura<sup>1</sup>, tendo-se presente as dimensões estruturantes da pesquisa e a categorização temática do corpus investigativo.

O *corpus* investigativo está composto por 54 trabalhos, sendo 47 dissertações e 7 teses, localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os dados, analisados por

---

<sup>1</sup> Conferir o capítulo *A pesquisa e os procedimentos metodológicos*.

meio da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) estão categorizados em onze eixos temáticos.

Feitas tais considerações, o presente estudo está organizado em cinco capítulos, sendo que no primeiro introduzimos a temática investigativa.

No segundo, *Do Direito à Educação à Educação em Direitos Humanos: pressupostos e dispositivos legais*, realizamos uma breve contextualização acerca dos Direitos Humanos e da educação como um dos direitos a serem assegurados a todas as pessoas, juntamente aos demais direitos necessários à dignidade humana. Além disso, debruçamo-nos sobre os pressupostos teóricos e legais atinentes à Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação Básica, partindo do proposto pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a).

No terceiro capítulo, *A pesquisa e os procedimentos metodológicos*, caracterizamos o estudo; descrevemos as justificativas que conferem relevância pessoal-profissional; acadêmica-científica e social à pesquisa; apresentamos o problema, os objetivos e a tese da investigação e situamos o percurso percorrido para a efetivação da investigação em pauta.

No quarto capítulo, *A Educação em Direitos Humanos na produção acadêmico-científica e sus interfaces com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, apresentamos a caracterização do *corpus* investigativo e as tendências investigativas em termos teórico-metodológicos. Além disso, estabelecemos interfaces entre as temáticas abordadas nas dissertações e teses com o proposto nas Diretrizes.

Por fim, no sexto capítulo, apresentamos as considerações finais e, posteriormente, listamos as referências utilizadas no corpo do texto bem como apresentamos os apêndices e anexos.

## **2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRESSUPOSTOS E DISPOSITIVOS LEGAIS**

Neste capítulo temos como centralidade a Educação em Direitos Humanos, sendo esta a dimensão central no estudo que ora propomos. Para abordar tal temática, entendemos ser necessário uma breve contextualização acerca dos Direitos Humanos. Da mesma forma, sobre a consideração da própria educação como um dos direitos a serem assegurados a todas as pessoas, juntamente aos demais direitos necessários à dignidade humana. Além disso, debruçamo-nos sobre os pressupostos teóricos e legais atinentes a Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação Básica.

### **2.1 A Educação no contexto dos Direitos Humanos: um diálogo com base na articulação entre os dispositivos do contexto internacional e do nacional**

Ao nos direcionarmos para a reflexão sobre a educação como um direito, consideramos oportuno discutirmos outros dois pressupostos: o primeiro, relativo à Educação enquanto um campo do saber e, o segundo, o que se compreende por educação.

Concordamos com Serrano e Nascimento (2019, p. 780) quando os autores explicitam que “definir a educação não é tarefa fácil”. Qual seja a definição que possamos adotar, ela resulta de paradigmas relativos à pessoa, à sociedade e ao conhecimento, dentre outros. Dessa forma, no entender de Marques (2000, p. 114):

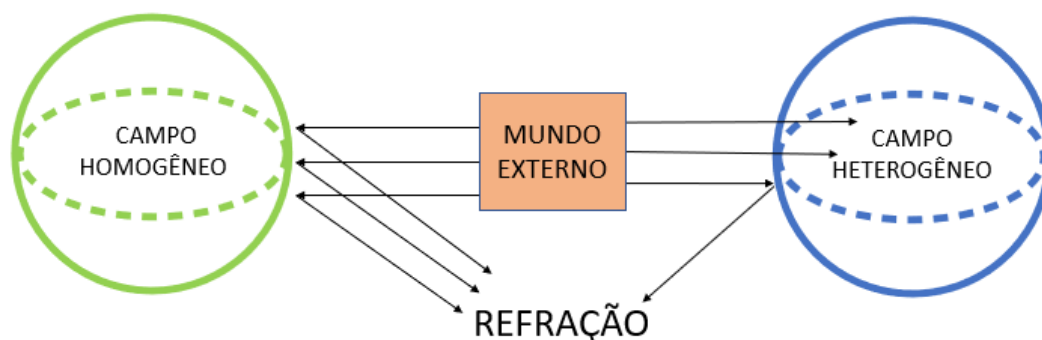
À medida mesma que a educação se faz mola mestra e propulsora da sociedade contemporânea, mais necessário se torna repensá-la radicalmente, para além, ou para mais fundo dos modelos e teorias porque optamos no passado. Torna-se imperioso repensar a educação nos seus paradigmas, entendidos estes como pressupostos das estruturas mais gerais e radicais do pensamento e da ação educativa.

Bourdieu (2004, p.20), ao abordar o conceito de campo, indica que “A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias”.

O autor supracitado vai além ao indicar que aqueles campos com maior grau de autonomia apresentam uma maior capacidade de refração, ou seja, sofrem menos com as interferências do mundo externo. Já aqueles mais heterogêneos, apresentam

baixa autonomia e sofrem constantes interferências de fatos e acontecimentos do mundo externo, conforme ilustra a figura 1.

Figura 1 - Conceito de campo segundo Bourdieu (2004).



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bourdieu (2004).

Nessa perspectiva, a Educação se enquadraria dentro do segundo grupo, ou seja, grande heterogeneidade, pouca capacidade de refração e muito influenciado por questões externas como a política, questões sociais e por outros campos dos quais faz uso de conceitos e técnicas.

Charlot (2006, p.9), ao refletir sobre a especificidade do campo da Educação, explica que:

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação.

Retomando o exposto pelo autor, embora essa mestiçagem gere problemas como, por exemplo, a constante flutuação de conceitos, técnicas e concepções, é justamente essa característica que lhe distingue dos demais campos. Contudo, mesmo sendo um “campo mestiço”, Charlot (2006, p.15) assevera que:

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo,

um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos.

Ao analisarmos o exposto por Charlot (2006), fica claro que a educação é um processo amplo, sendo destacado pelo autor a humanização, a socialização e a entrada numa cultura.

Serrano e Nascimento (2019, p. 781), ao definirem a Educação, salientam a sua importância para “a edificação do indivíduo em face da convivência social”. Nesse sentido, “a educação consiste num conjunto de procedimentos, decisões e ações que, provenientes da convivência familiar, escolar e social, objetivam a edificação daquele ser humano que a própria sociedade almeja”. (SERRANO; NASCIMENTO, 2019, p. 17).

Sendo a educação “um instrumento para a edificação do ser humano” (SERRANO, 2014, p. 15) destacam-se como suas características as dimensões “holística, edificadora, transformadora”, sendo que:

[...] quando falamos em educação holística queremos indicar que a educação deve alcançar a todos. Ela, como já dissemos, é de todos e para todos. Nesse sentido, tem como destinatário todos os cidadãos. Neste ponto julgamos conveniente discutir a necessidade de introduzir uma nova concepção de educação, tendo como objetivos primordiais a inserção e realização do homem no contexto em que vive, importando, para tanto, a edificação da consciência: premissa para a concretização dos direitos e da Cidadania. [...] A educação, ainda, há de ser edificadora. Ela, para além da instrução, há de edificar o ser humano. Para além da instrução, isto é, da mera transmissão de conhecimentos, concebemos a educação como um processo formativo que há de objetivar também a preparação do homem para a vida: uma educação que oriente a convivência social, direcionando, assim, a prática das boas ações. [...] . Como consequência da edificação surge a sua terceira característica e função: a transformação. Tais são os atributos da educação que a humanidade espera. Poder-se-ia, com efeito, afirmar que a educação holística (ou inclusiva), primeiro “edifica” e, logo, “transforma”. (grifo do autor). (SERRANO, 2014, p. 15).

Se a educação é um processo amplo, conforme é possível constatar nas concepções apresentadas, ela não se restringe ao contexto escolar. Então, acontece em diversos espaços e grupos sociais em que a pessoa convive. Diante disso, podemos falar da educação em espaços formais e da educação em espaços não escolares.

Nos espaços formais de educação, como a escola por exemplo, outros conceitos virão à tona e apesar de serem articulados, não se confundem com o de educação. Na educação escolarizada, teremos então a recorrência a termos como

ensino, aprendizagem, avaliação, dentre outros, pois neste tipo de educação temos uma intencionalidade específica.

Uma das influências externas no campo educacional são as questões legais, visto que ele é regulado por dispositivos legais, oriundos da área educacional (por exemplo, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares, dentre outros) e da área do Direito (a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outros).

Assim, como os demais direitos, conforme indica Wolkmer (2002), a Educação também foi se constituindo num campo de disputas sociais ao longo da história até se constituir no que concebemos na contemporaneidade. Desse ponto de vista, “O direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito”. (CURY, 2002, p. 253). Continua o autor explicando que:

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo. A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p.259).

Com relação a educação ser um direito de todos, Serrano (2014, p. 12) assevera que ela,

[...] do ponto de vista jurídico, há de ser significada como um direito superior e essencial à convivência social. Trata-se, pois, do direito que cada ser humano tem de desenvolver plenamente as suas capacidades física, intelectual e moral. Concebe-se, assim, para todos, a obrigação de respeitar no outro o direito ao desenvolvimento pleno da atividade física, intelectual e moral e nessa obrigação reside o próprio fundamento do direito à educação. (grifo do autor).

Para Cury (2002, p. 249):” Essa ligação entre a educação e a escolaridade como forma de mobilidade social e de garantia de direitos tem um histórico que é variável de país para país, considerados os determinantes socioculturais de cada um.”

Ao tratarmos da educação como um direito, importa destacar que o conceito de Direitos Humanos, por si, já é uma temática que implica inúmeras discussões por ser amplo e passível de múltiplas interpretações. Segundo Sarmiento, Menegat e Wolkmer (2018, p.11):

A própria terminologia “direitos humanos” já requer uma reflexão considerando ser ela polissêmica e passível de múltiplas interpretações e conotações. Tais direitos precisam ser analisados em sua concretude, e não num plano metafísico. Ou seja, diz respeito às necessidades básicas e vitais de qualquer pessoa pela sua condição de ser humano. (grifo dos autores).

Wolkmer (2002, p.10) indica que

Tais direitos que se afirmam como direitos dos indivíduos considerados “inalienáveis e sagrados” materializam reivindicações concretas acerca de valores históricos, sobretudo referentes à liberdade e à dignidade humana. O processo de reconhecimento e afirmação de direitos chamados “humanos” ou “fundamentais” constituiu uma verdadeira conquista da sociedade moderna ocidental. (grifo do autor).

Oliveira (2010, p. 14) chama a atenção para a necessária distinção entre “direitos humanos” e “direitos fundamentais”, por vezes utilizados como sinônimos:

[...] a principal diferença entre os termos direitos humanos e direitos fundamentais é que os direitos humanos são positivados e garantidos nas declarações e convenções internacionais entre os diversos Estados, sobretudo as que foram elaboradas no decorrer do século XX; enquanto os direitos fundamentais são positivados e garantidos no direito constitucional de um Estado específico.

Diante do exposto, retomamos a posição de Sarmiento, Menegat e Wolkmer (2018, p. 11), quando acentuam que: “A trajetória e a compreensão acerca dos direitos humanos são decorrentes de um conjunto de transformações socioculturais, históricas, políticas, econômicas, científicas e educacionais ocorridas ao longo dos tempos”. Assim, conforme o Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo (ISA, 2020):

La conciencia clara y universal de la existencia de lo que hoy se conoce por derechos humanos es propia de los tiempos modernos, es decir, es una idea que surge y se consolida a partir fundamentalmente del siglo XVIII tras las revoluciones americana y francesa. Sólo a partir de aquí se puede hablar con propiedad de la existencia de los derechos humanos. Sin embargo, la reivindicación fundamental de lo que se quiere expresar con la idea de los



derechos humanos se remonta a muy atrás en la historia, y atraviesa las diferentes culturas y civilizaciones.

Desta forma, conforme destaca Piovesan (2005, p. 45): “Compõem um construído axiológico, fruto da nossa história, de nosso passado, de nosso presente, fundamentado em um espaço simbólico de luta e ação social”. Nesta mesma linha reflexiva, Bobbio (2004, p.9) afirma que

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 2004, p.9).

Oliveira (2010, p. 16) explica que “as origens mais remotas da fundamentação filosófica dos direitos do homem se encontram nos primórdios da civilização”. Contudo, segundo o referido autor:

A Revolução Francesa foi o marco inicial da Era dos Direitos, pois ocorreu a transformação dos súditos em cidadãos tornando possível interferirem na vida política por meio das eleições onde os cidadãos poderiam concorrer ou eleger seus representantes. Antes da Revolução o que havia era apenas uma Era dos Deveres. O que se denota da Declaração, entretanto, é a cisão que fez dos direitos do “Homem” e do “Cidadão”, na qual a expressão Direitos do Homem significa o conjunto dos direitos individuais, levando-se em conta a sua visão individualista, ao passo que o termo Direitos do Cidadão expressa o conjunto dos direitos políticos de votar e ser votado, como institutos essenciais à democracia representativa. (OLIVEIRA, 2010, p. 24, grifo do autor).

Fazemos tal destaque, pois, na sequência, tomaremos como referência para a contextualização dos dispositivos legais sobre os Direitos Humanos e o direito à educação, a criação das Nações Unidas, considerando-se que tal organização possui um papel central na promoção e na garantia desses direitos. Contudo, trata-se de um recorte feito com base num olhar, dentre tantos outros possíveis.

É relevante destacar que o direito à educação nos dispositivos legais se refere a educação em espaços formais, isto é, nas instituições educativas. Apesar de abordar as contribuições da educação no seu sentido amplo, observamos que tais dispositivos buscam assegurar o direito à educação por meio do acesso, da permanência e do êxito na aprendizagem durante a trajetória formativa nas instituições educativas. No caso desta pesquisa, nosso foco recai sobre a Educação Básica. Segundo Cury (2002, p. 246):

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Um breve olhar histórico remete-nos à origem das Nações Unidas, por meio da Carta das Nações Unidas (assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945) cujo documento afirma, em seu preâmbulo, a convicção sobre a necessidade da observação dos direitos humanos:

NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla. (ONU, 1945).

Segundo Oliveira (2010, p.20):

Durante a Segunda Guerra Mundial, as ditaduras de Hitler, Mussolini e Hiroito foram responsáveis por inúmeras violações dos direitos do homem ocorridas em campos de concentração, mediante o massacre de seis milhões de judeus e de outros grupos minoritários. Em 1945, com o término da Segunda Guerra Mundial, tivemos uma nova realidade mundial. Diante da valorização de um ideal democrático, o mundo se dividiu em dois blocos políticos (Estados Unidos x União Soviética), sob a grave ameaça da guerra fria verificada após a explosão das bombas atômicas em Hiroxima e Nagasáqui. Pela primeira vez o ser humano passou a viver não mais apenas sob a ameaça de guerras culturais, de nações, mas sob o perigo da destruição completa.

Também, em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), vinculada às Nações Unidas. De acordo com Monclús e Saban (1996, p, 139):

El ideal de la Organización nació de los escombros de la más terrible guerra que había azotado a la humanidad y de la gran esperanza que suponía el sistema de Naciones Unidas. En efecto, se pensaba que el mundo se situaba en el comienzo de una nueva era, en donde de una vez por todas las guerras debían ceder el paso a una paz fundada en la acción y la cooperación entre Estados, para impedir la solución de las diferencias por la fuerza.

A Ata Constitutiva da UNESCO foi firmada em 1946 por vinte países, sendo um deles o Brasil. No artigo I dessa Ata são apresentados os propósitos e funções da UNESCO:

La Organización se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los **derechos humanos** y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo. (CONSTITUCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 1945, grifo nosso).

Conforme exposto, a UNESCO, por meio da educação, assume, em conjunto com as Nações Unidas, o compromisso com os direitos humanos.

Em 1946 foi criado, pela ONU, o Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Infância Necessitada, originando a United Nations International Child Emergency Fund (UNICEF), com a finalidade de promover os direitos e o bem-estar das crianças e adolescentes.

No cenário do pós-guerra situa-se um dos documentos considerados como sendo o marco dos Direitos Humanos, a saber: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas em repúdio ao tratamento desumano ocorrido nos conflitos bélicos das guerras, afirma, já em seu artigo primeiro, que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Tal afirmação, segundo Tosi (2004), já indica que a paz mundial só poderia ser mantida pela defesa dos direitos naturais do homem.

Dado o exposto, o conteúdo da DUDH, passa a ser considerado um

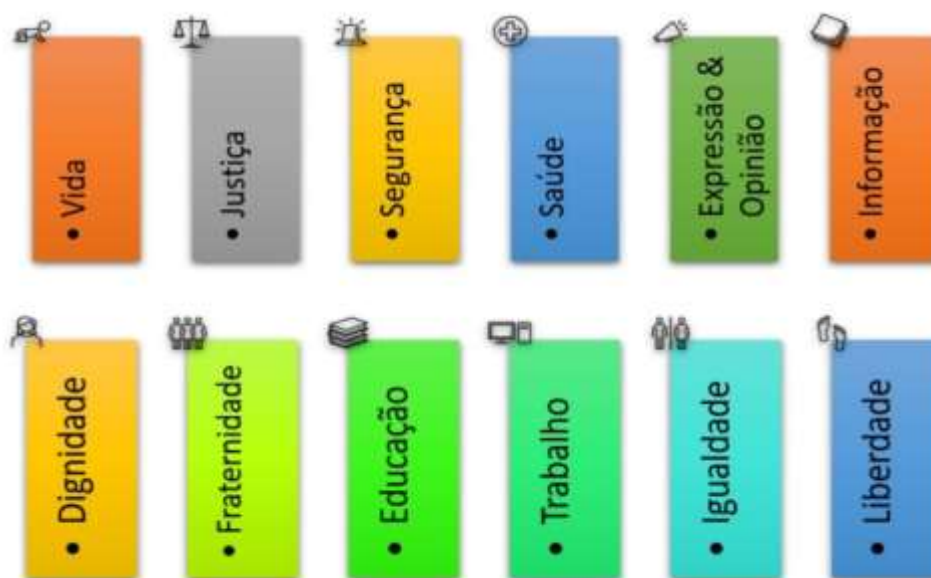
[...] ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p.2).

De acordo com Piovesan (2006, p.8):

[...] a Declaração de 1948 inova a gramática dos direitos humanos, ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade destes direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais.

A DUDH (ONU, 1948), além do preâmbulo, está estruturada em 30 artigos. Por meio da figura 2, apresentamos uma visão geral dos pontos centrais abordados nessa Declaração.

Figura 2 - Síntese dos pontos centrais da Declaração Universal dos Direitos.



Fonte: Elaborado pelo autor com base na DUDH (ONU,1948).

Com base na figura 2, podemos perceber que, no conjunto de direitos a serem assegurados a todas as pessoas, consta o direito à educação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) afirma, em seu artigo 26 que:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a

compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Na DUDH (ONU, 1948) é utilizado o termo instrução. Contudo, trata-se de compreender tal termo na concepção de educação, tendo-se presente sua contribuição para a construção de uma sociedade pautada pelos valores indicados no referido documento.

Consideramos importante destacar o que Piovesan (2005) indica como primeira fase de proteção dos Direitos Humanos. Conforme a autora, no contexto histórico do surgimento dos direitos humanos, as diferenças eram tratadas de maneira desumana e cruel, atitude esta que deveria ser amplamente rechaçada. Portanto, este sentimento levou a interpretação de um princípio de igualdade formal, onde todos seriam iguais perante a lei, sem nenhuma distinção.

Não estamos procurando aqui criticar o conceito de igualdade da época, pois ele foi extremamente importante em seu contexto histórico. No entanto, com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de modificar tal conceito e observar os indivíduos em suas singularidades. No entender de Piovesan (2005, p. 46):

Nessa ótica determinados sujeitos de direito ou determinadas violações de direitos exigem uma resposta específica e diferenciada. Vale dizer, na esfera internacional, se uma primeira vertente de instrumentos internacionais nasce com a vocação de proporcionar uma proteção geral, genérica e abstrata, refletindo o próprio temor da diferença, percebe-se, posteriormente, a necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para sua promoção.

Assim, de acordo com a referida autora, a partir de novas leituras do conteúdo da DUDH, são cunhadas diferentes leituras do conceito de igualdade, a saber:

[...] b. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios). (PIOVESAN, 2005, p.47).

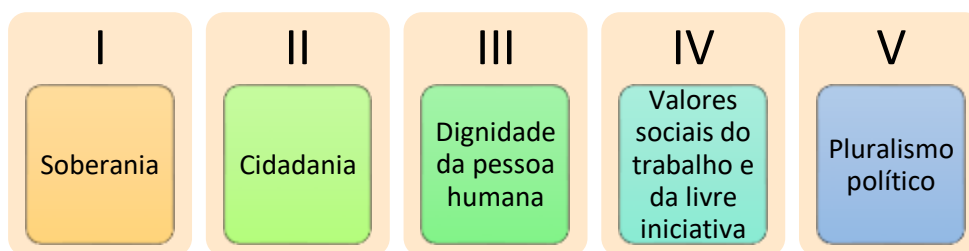
É nessa perspectiva, da igualdade material, que os documentos deixam de ser interpretados pela ótica da igualdade formal e uniformizadora e passam a fomentar a proteção dos direitos humanos a partir da valorização da diferença.

Para contextualizar a questão dos Direitos Humanos no Brasil, mesmo sabendo que em outras constituições que antecederam havia menção a tais direitos (mas não com a conotação atual), optamos por tomar como ponto de referência o ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Justificamos tal opção porque esta Constituição demarca a transição para um Estado Democrático de Direito, conforme já indicado em seu preâmbulo:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a **liberdade**, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a **igualdade** e a justiça como valores supremos de uma sociedade **fraterna**, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988, p.13, grifo nosso).

Podemos perceber no texto constitucional a influência da DUDH (ONU, 1948), quando, por exemplo, no artigo 1º, aborda os fundamentos da República Federativa do Brasil, apresentados na figura 3.

Figura 3 - Fundamentos da República Federativa do Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Outro exemplo está no artigo 4º, que aborda os princípios que regem as relações internacionais do país, a saber:

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: I – independência nacional; **II – prevalência dos direitos humanos**; III – autodeterminação dos povos; IV – não intervenção; V – igualdade entre os Estados; VI – defesa da paz; VII – solução pacífica dos conflitos; VIII – repúdio ao terrorismo e ao racismo; IX – cooperação entre os povos para o progresso da humanidade; X – concessão de asilo político. (BRASIL, 1988, p.14-16, grifo nosso).

E, segundo o artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. (BRASIL, 1988).

Entre os direitos sociais indicados, está a Educação, conforme o expresso no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). O documento segue, em seu artigo 205, indicando que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, artigo 205).

A educação deverá ser balizada pelos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela EC n. 53/2006)
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, artigo 206).

Assim, o direito à educação vai além das questões de acesso e permanência. Como podemos perceber no inciso VII da citação anterior, o documento se dedica a indicar que o processo educativo deve cuidar das questões da qualidade. Tal preocupação acaba também encontrando eco em outros dispositivos legais que, cada um com suas especificidades, acabam por indicar, direta ou indiretamente, aspectos relacionados à qualidade do processo educativo.

No mesmo ano em que foi promulgada a Carta Magna do país, o Brasil<sup>2</sup>, reconheceu a competência jurisdicional da Corte Interamericana de Direitos

---

<sup>2</sup> Cf. Decreto Legislativo n.89/98.

Humanos. A partir disso, foram ratificados pelo Brasil, dispositivos internacionais tais como os apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Dispositivos internacionais ratificados pelo Brasil.

Dispositivo	Ano	Aprovação
Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos.	1966	Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 226, de 12/12/1991, publicado no DOU de 13/12/1991, e promulgado pelo Decreto nº 592, de 6/7/1992, publicado no DOU de 7/7/1992.
Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.	1966	Aprovada pelo Legislativo nº 226, de 12/12/1991, publicado no DOU de 13/12/1991, e promulgado pelo Decreto nº 591, de 6/7/1992, publicado no DOU de 7/7/1992.
Convenção Americana de Direitos Humanos: Pacto de São José da Costa Rica	1969	Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 27, de 26/5/1992, publicado no DOU de 28/5/1992, e promulgada pelo Decreto nº 678, de 6/11/1992, publicado no DOU de 9/11/1992.
Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher	1984	Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 26, de 22/6/1994, publicado no DOU de 23/6/1994, e promulgada pelo Decreto nº 4.377, de 13/9/2002, publicado no DOU de 16/9/2002.
Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes	1984	Esta Convenção entrou em vigor para o Brasil em 28/10/1989. Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 4, de 23/5/1989, publicado no DOU de 24/5/1989, e promulgada pelo Decreto nº 40, de 15/2/1991, publicado no DOU de 18/2/1991.
Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura	1985	Ratificada pelo Brasil em 20/7/1989. Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 5, de 31/5/1989, publicado no DOU de 10/6/1989, e promulgada pelo Decreto nº 98.386, de 9/11/1989, publicado no DOU de 13/11/1989.
Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: Protocolo de São Salvador	1988	Aprovado pelo Decreto Legislativo nº 56, de 19/4/1995, publicado no DOU de 28/4/1995, e promulgado pelo Decreto nº 3.321, de 30/12/1999, publicado no DOU de 31/12/1999.
Convenção sobre os Direitos da Criança	1989	Entrada em vigor na ordem internacional em 2/9/1990, em conformidade com o artigo 49. Ratificada pelo Decreto Legislativo nº 28, de 14/7/1990, publicada no DOU de 17/7/1990, e promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21/11/1990, publicado no DOU de 22/11/1990.
Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, referente à Abolição da Pena de Morte	1990	Aprovado pelo Decreto Legislativo nº 56, de 19/4/1995, publicado no DOU de 28/4/1995, e promulgado pelo Decreto nº 2.754, de 27/8/1998, publicado no DOU de 28/8/1998.
Convenção Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional	1993	Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 1, de 14/1/1999, publicado no DOU de 15/1/1999, e promulgada pelo Decreto nº 3.087, de 21/6/1999, publicado no DOU de 22/6/1999.
Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher: Convenção de Belém do Pará	1994	Ratificada pelo Decreto Legislativo nº 107, de 31/8/1995, publicado no DOU de 10/9/1995, e promulgada pelo Decreto nº 1.973, de 10/8/1996, publicado no DOU de 2/8/1996.



Convenção Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores	1994	Ratificada pelo Decreto Legislativo nº 105, de 30/10/1996, publicado no DOU de 31/10/1996, e promulgada pelo Decreto nº 2.740, de 20/8/1998, publicado no DOU de 21/8/1998.
Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional	1998	Este Estatuto entrou em vigor internacional em 1º/7/2002 e para o Brasil em 1º/9/2002. Aprovado pelo Decreto Legislativo nº 112, de 6/6/2002, publicado no DOU de 7/6/2002, e promulgado pelo Decreto nº 4.388, de 25/9/2002, publicado no DOU de 26/9/2002.
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência	1999	Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 198, de 13/6/2001, publicado no DOU de 15/6/2001, e promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001, publicado no DOU de 9/10/2001.
Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher	1999	Aprovado pelo Decreto Legislativo nº 107, de 6/6/2002, publicado no DOU de 7/6/2002, e promulgado pelo Decreto nº 4.316, de 30/7/2002, publicado no DOU 31/7/2002.
Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança Referente à Venda de Criança, à Prostituição Infantil e à Pornografia Infantil	2000	Aprovado pelo Decreto Legislativo nº 230, de 29/5/2003, publicado no DOU de 30/5/2003, e promulgado pelo Decreto nº 5.007, de 8/3/2004, publicado no DOU de 9/3/2004.
Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo ao Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados	2000	Aprovado pelo Decreto Legislativo nº 230, de 29/5/2003, publicado no DOU de 30/5/2003, e promulgado pelo Decreto nº 5.006, de 8/3/2004, publicado no DOU de 9/3/2004.
Protocolo Facultativo à Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes	2002	Este Protocolo entrou em vigor internacionalmente em 22/6/2006 e no Brasil em 11/2/2007. Ratificado pelo Decreto Legislativo nº 483, de 20/12/2006, publicado no DOU de 21/12/2006 e promulgado pelo Decreto nº 6.085, de 19/4/2007, publicado no DOU de 20/4/2007.
Convenção das Nações Unidas contra a Corrupção: Convenção de Mérida	2003	Esta Convenção entrou em vigor internacionalmente, bem como no Brasil, em 14/12/2005. Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 348, de 18/5/2005, publicada no DOU de 19/5/2005, e promulgada pelo Decreto nº 5.687, de 31/1/2006, publicada no DOU de 10/2/2006.
Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais	2005	Entrou em vigor internacionalmente em 18/3/2007. Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 485, de 20/12/2006, publicada no DOU de 22/12/2006 e promulgada pelo Decreto nº 6.177, de 10/8/2007, publicado no DOU de 2/8/2007.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo	2007	Aprovados pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9/7/2008, publicado no DOU de 10/7/2008 e retificado no DOU de 20/8/2008, nos termos do § 3º do art. 5º da Constituição Federal de 1988, com equivalência de Emenda Constitucional e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25/8/2009, publicado no DOU de 26/8/2009.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na revisão das fontes documentais.

## Segundo Piovesan (2006, p.9):

O processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção destes direitos. Este sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida

em que invocam o consenso internacional acerca de temas centrais aos direitos humanos, na busca da salvaguarda de parâmetros protetivos mínimos - do “mínimo ético irredutível”. (grifo da autora).

Em 1989, dez anos após a celebração do Ano Internacional da Criança (em 1979), a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos promoveu a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), a criança é “todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (artigo 1º). Todos os demais artigos que constituem a Convenção giram em torno de direitos que estão direcionados à proteção e ao cuidado da criança para que ela possa se desenvolver integralmente e em condições compatíveis com a dignidade humana.

Outro avanço na legislação brasileira, direcionado ao reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, está na proposição do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi alicerçado no pressuposto constitucional e nas diretrizes da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Conforme explicam Alkimin e Villas Bôas (2018, p.30), o ECA

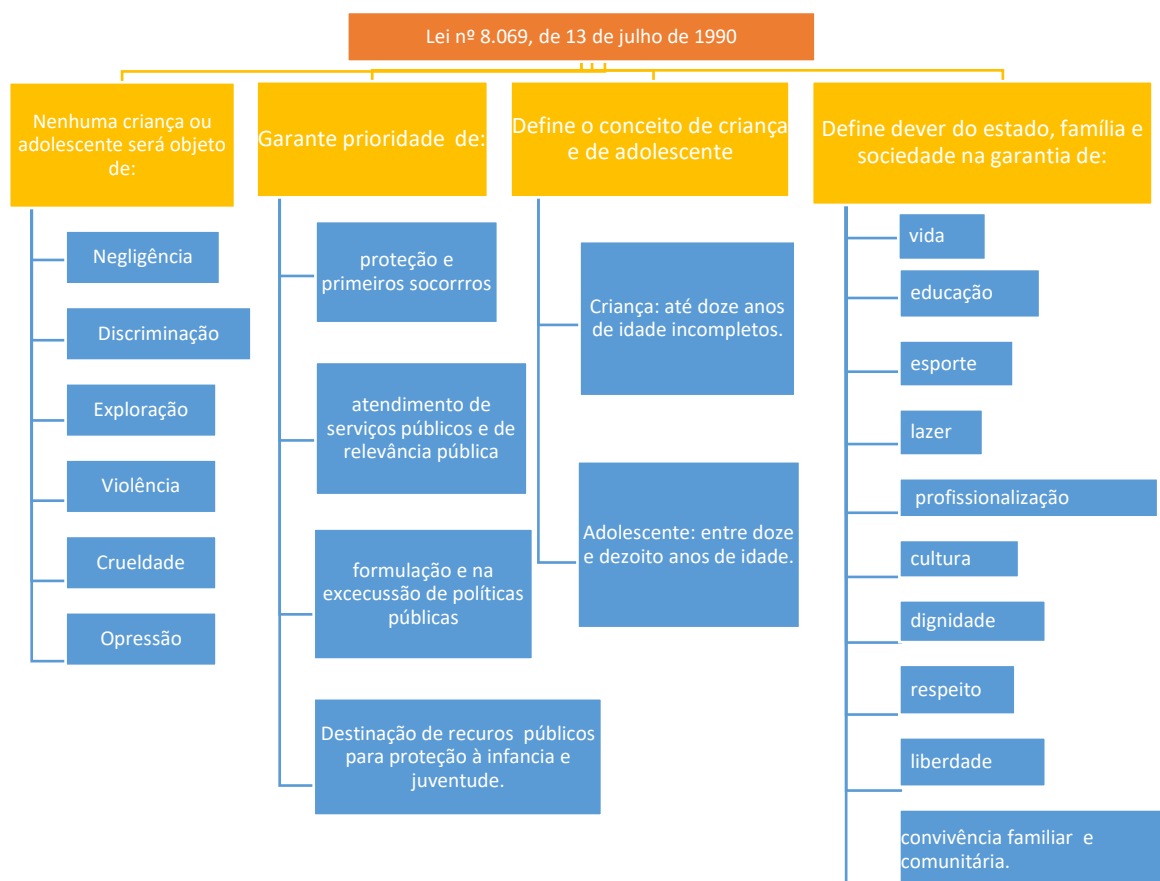
[...] disciplina o sistema jurídico e legislativo de proteção aos direitos fundamentais da criança e do adolescente; a prevenção da ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente; a política de atendimento e das entidades de atendimento; medidas de proteção e medidas socioeducativas (no caso de conflito com a lei) e as medidas pertinentes aos pais ou responsável. Estabelece, também, o sistema de Justiça da Criança e da Juventude, os crimes contra a criança e o adolescente, e as infrações administrativas.

De acordo com o ECA, em seu artigo 3º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

A figura 4 apresenta, em termos de síntese, os principais pontos abordados no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Figura 4 - Pontos importantes do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990).

Vale assinalar, também, que o ECA reafirma o direito constitucional à educação:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990).

No que se refere ao direito à educação, é possível constatar a mobilização suscitada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), especialmente a partir da década de 90 (UNESCO, 1990, 2000, 2015).

Em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990), conhecida como

Educação para Todos (EPT), retoma que, apesar da DUDH (ONU, 1948) proclamar que todos têm direito à educação, várias são as crianças e adolescentes sem tal direito efetivado. Assim, coloca a Educação Básica no foco das discussões ao afirmar que:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. (UNESCO, 1990).

A figura 5 apresenta uma síntese do conjunto de artigos que compõem a Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Figura 5 - Síntese dos Artigos da Declaração Mundial de Educação para Todos.

**ARTIGO 1 - SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM**

- Conhecimento, habilidades, valores e atitudes com vistas a desenvolver a leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas.

**ARTIGO 2 - EXPANDIR O ENFOQUE**

- Universalização, equidade, atenção na aprendizagem; ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica; ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças.

**ARTIGO 3 - UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE**

- A Educação Básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos.

**ARTIGO 4 - CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM**

- Foco na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem.

**ARTIGO 5 - AMPLIAR OS MEIOS E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- Formação de um sistema integrado para desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda vida.

**ARTIGO 6 - PROPICIAR UM AMBIENTE ADEQUADO À APRENDIZAGEM**

- Garantir uma assistência em nutrição, cuidados médicos, apoio físico e emocional.

**ARTIGO 7 - FORTALECER AS ALIANÇAS**

- Formar alianças entre diferentes atores com vistas a qualificar o processo educativo.

**ARTIGO 8 - DESENVOLVER UMA POLÍTICA CONTEXTUALIZADA DE APOIO**

- Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico; garantir um sólido ambiente científico e intelectual à Educação Básica.

**ARTIGO 9 - MOBILIZAR OS RECURSOS**

- Mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; aumentar, em valores absolutos e relativos, as dotações orçamentárias aos serviços de educação básica.

**ARTIGO 10 - FORTALECER SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL**

- Solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas; aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica; atenção prioritária à países menos desenvolvidos e com baixa renda; resolver conflitos e disputas; assentar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem; garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em UNESCO (1990).

No mesmo ano em que foi adotado o Plano Mundial de Ação para a Educação em matéria de Direitos Humanos e Democracia (1993), foi realizada a Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena. Dessa Conferência resultou o documento denominado Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), cujo tópico 1 (um) reafirma:

[...] o empenho solene de todos os Estados em cumprirem as suas obrigações no tocante à promoção do respeito universal, da observância e da proteção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais para todos, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, com outros instrumentos relacionados com os Direitos Humanos e com o Direito Internacional. A natureza universal destes direitos e liberdades são inquestionável. Neste âmbito, o reforço da cooperação internacional no domínio dos Direitos Humanos é essencial para a plena realização dos objetivos das Nações Unidas. Os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais são inerentes a todos os seres humanos; a sua proteção e promoção constituem a responsabilidade primeira dos Governos. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993).

A Declaração reafirma que “Todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados” (Declaração e Programa de Ação de Viena (1993) e, nesse sentido,

A comunidade internacional deve considerar os Direitos Humanos, globalmente, de forma justa e eqüitativa, no mesmo pé e com igual ênfase. Embora se deva ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os diversos antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993).

Salienta, no tópico 18, que os Direitos Humanos das mulheres e das crianças do sexo feminino, destacando que a erradicação de todas as formas de discriminação, violência e preconceitos, dentre outros, podem ser combatidos por meio de “medidas de caráter legislativo e da ação nacional e cooperação em áreas tais como o desenvolvimento socioeconômico, **a educação**, a maternidade segura e os cuidados de saúde, e a assistência social”. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993, grifo nosso).

Novamente, no tópico 33, faz um destaque à educação, enfatizando que:

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realça a importância de incluir a questão dos Direitos Humanos nos programas de educação e apela aos Estados para o fazerem. A **educação** deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos

raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na prossecução destes objetivos. Assim, a educação em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993, grifo nosso).

Já no tópico 36, a Conferência reafirma

[...] papel desempenhado pelas instituições nacionais na promoção e na proteção dos Direitos Humanos, em particular na sua qualidade de órgãos consultivos das autoridades competentes, bem como no que diz respeito ao seu papel na reparação de violações dos Direitos Humanos, na divulgação de informação sobre Direitos Humanos e na **educação em matéria de Direitos Humanos**. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993, grifo nosso).

Da mesma forma, no tópico 38, é destacado “o papel das organizações não-governamentais na promoção de todos os Direitos Humanos e nas atividades humanitárias aos níveis nacional, regional e internacional”. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993). Igualmente, a Conferência “agradece a contribuição das mesmas para uma crescente consciencialização pública sobre as questões dos Direitos Humanos, para a orientação da educação, da formação e da pesquisa neste domínio, e para a promoção e proteção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais” (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993).

Na seção destinada à Educação em matéria de Direitos Humanos, é evidenciado nos tópicos que sequeem:

78. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera que **o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz**.

79. Os Estados deverão erradicar o analfabetismo e **deverão direcionar o ensino** para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e **para o reforço do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais**. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela a todos os Estados e instituições que **incluam os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais**.

80. A **educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social**, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de

alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos.

81. Considerando o Plano Mundial de Ação para a Educação em matéria de Direitos Humanos e Democracia, adotado em Março de 1993 pelo Congresso Internacional para a Educação em matéria de Direitos Humanos e Democracia da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, bem como outros instrumentos em matéria de Direitos Humanos, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos recomenda que **os Estados desenvolvam programas e estratégias específicos que assegurem uma educação, o mais abrangente possível, em matéria de Direitos Humanos** e a divulgação de informação ao público, com particular incidência sobre as necessidades das mulheres no campo dos Direitos Humanos. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993).

O documento indica ser responsabilidade dos “Governos, com o apoio das organizações intergovernamentais, das instituições nacionais e das organizações não-governamentais [...] a promoção da conscientização para os Direitos Humanos e para a tolerância mútua.” (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993).

Ao analisar a relevância da Conferência Mundial de Direitos Humanos, Hernandez (2011, p.9), destaca que ela resultou num evento

[...] de grande magnitude para os direitos humanos por vários aspectos. Primeiro pela expressão numérica: 171 delegações de Estados, 2000 ONGs (813 como observadoras), totalizando dez mil participantes. Ademais, a Conferência de Viena chama a atenção por ter ocorrido com a maioria dos Estados do mundo independentes, diferente da I Conferência Mundial (Teerã, 1968) ou da Declaração Universal de 1948.

Debruçamo-nos, de forma mais intensa, na exposição do Plano Mundial de Ação para a Educação em matéria de Direitos Humanos e Democracia (1993) e na Declaração e Programa de Ação de Viena (1993) porque tais documentos influenciaram para que o Brasil fosse um dos primeiros países a ter estruturado um Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996. (BRASIL, 1996b).

Vale salientar que, como uma das formas de evidenciar a importância da Educação em Direitos Humanos, as Nações Unidas proclamaram os anos entre 1995 e 2004 como sendo a Década para Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas.

Após 25 anos de vigência da Lei anterior, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada, por meio da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei tem como foco a educação no contexto das instituições educativas. Em seu artigo 1º, apresenta a seguinte concepção acerca da educação:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996a)

Estabelece, em consonância com a Carta Magna, que

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. (BRASIL, 1996a, artigo 2º)

No que se refere ao dever do Estado, o artigo 4º estabelece que:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996a)

A Educação Básica está constituída pelas etapas (ou níveis) da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. De acordo com o artigo 22, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996a).

A Educação Infantil compreende a creche (crianças até 3 anos de idade) e a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, compreende do primeiro ao nono ano. E o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, possui a duração de, no mínimo, três anos (BRASIL, 1996a).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1) foi instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996 (BRASIL, 1996b). Conforme já referido, este



Programa foi estruturado com base nos pressupostos do Plano Mundial de Ação para a Educação em matéria de Direitos Humanos e Democracia (1993) e na Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), dentre outros dispositivos.

A importância desse documento reside, primeiramente, no fato de ser o primeiro de uma série de 3 programas, a saber: PNDH-1 (1996b), PNDH-2 (2002) e PNDH-3 (2009). O Programa Nacional de Direitos Humanos 1 (1996b),

[...] contempla, igualmente, iniciativas que fortalecem a atuação das organizações da sociedade civil, para a criação e consolidação de uma cultura de direitos humanos. Nada melhor para atingir esse objetivo do que atribuir a essas organizações uma responsabilidade clara na promoção dos direitos humanos, especialmente nas iniciativas voltadas para a educação e a formação da cidadania. (BRASIL, 1996b)

Para tanto, o documento busca

Apoiar a formulação e implementação de políticas públicas e privadas e de ações sociais para redução das grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais ainda existentes no país, visando a plena realização do direito ao desenvolvimento.

Criar um Cadastro Federal de Inadimplentes Sociais, que relacione os estados e municípios que não cumpram obrigações mínimas de proteção e promoção dos direitos humanos, com vistas a evitar o repasse de recursos, subsídios ou favorecimento a esses inadimplentes. (BRASIL, 1996b)

Além disso, discrimina uma série de outras ações governamentais a serem desenvolvidas a curto, médio e longo prazo em diferentes áreas, tais como: proteção do direito à vida; proteção do direito a tratamento igualitário perante a lei; Educação e Cidadania - bases para uma cultura de Direitos Humanos; ações internacionais para proteção e promoção dos Direitos Humanos.

Como uma das ações atinentes à Década da Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas (1995-2004), no ano de 1997, são apresentadas as Diretrizes para planos nacionais de ação para educação em direitos humanos (ONU, 1997), com a finalidade de:

Promover uma compreensão comum dos propósitos e conteúdo da educação em direitos humanos e da Década;  
 Enfatizar padrões mínimos para educação em direitos humanos;  
 Identificar processos/passos necessários para delinear, implementar, avaliar e reformular um plano nacional para educação em direitos humanos;  
 Dirigir atenção para os recursos humanos, financeiros e técnicos necessários para adotar uma abordagem nacional para educação em direitos humanos;

Encorajar interação efetiva entre instituições e organizações nacionais e internacionais de direitos humanos e promover a implementação de padrões internacionais de direitos humanos ao nível nacional;  
Fornecer mecanismos para estabelecer objetivos razoáveis de educação em direitos humanos e para medir suas conquistas.

O documento destaca cinco objetivos do Plano de Ação:

- (a) A estimação de necessidades e formulação de estratégias;
- (b) Construção e fortalecimento de programas de educação em direitos humanos nos níveis internacional, regional, nacional e local;
- (c) Desenvolvimento de materiais educacionais;
- (d) Fortalecimento do papel da mídia popular;
- (e) Disseminação global da Declaração universal dos Direitos Humanos. (ONU, 1997).

Em 2000, o documento resultante do Fórum Mundial de Dakar, denominado Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000), reafirma o compromisso assumido coletivamente em prol da concretização dos objetivos e das metas do EPT (UNESCO, 1990),

[...] de que toda criança, jovem e adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.(UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2000).

Neste documento é enfatizado que:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2000).

Assim, na intencionalidade de propor objetivos concretos para efetivação do exposto no excerto indicado, estabelece metas a serem cumpridas pelos países signatários a fim de garantir que o Direito a Educação de qualidade seja respeitado, a saber:

- I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2000).

Aprovado em 2002 e promulgado por meio do Decreto nº 4.229, de 13 de maio do mesmo ano (BRASIL, 2002), o PNDH-2 configura-se como uma ampliação do PNDH-1, proposto em 1996. Esse dispositivo, entre outros objetivos, propõe-se a apoiar

[...] a formulação, a implementação e a avaliação de políticas e ações sociais para a redução das desigualdades econômicas, sociais e culturais existentes no país, visando à plena realização do direito ao desenvolvimento e conferindo prioridade às necessidades dos grupos socialmente vulneráveis. (BRASIL, 2002)

Além disso, o PNDH-2 apresenta 518 proposições que visam a garantia de uma série de direitos, a saber: vida, justiça, liberdade, igualdade, Educação, saúde, previdência, assistência social, Trabalho, moradia, Meio Ambiente saudável, alimentação, cultura e lazer.

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou, em 10 de dezembro de 2004, o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2004-2014), visando a promoção e aplicação de programas de educação em direitos humanos em todos os setores. Tal programa, apresenta um planejamento em duas fases, sendo a primeira de 2005 a 2009 e a segunda de 2010 a 2014. Os objetivos do Programa Mundial para a educação em direitos humanos são

- a) Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- b) Promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais,

princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;

- c) Assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional;
- d) Proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes;
- e) Ampliar as oportunidades de cooperação e associação em todos os níveis;
- f) Aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e dar incentivos para continuá-las ou ampliá-las e para criar novas práticas. (ONU, 2012).

Em relação as atividades educativas, de acordo com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, elas deverão:

- a) Promover a interdependência, a indivisibilidade e a universalidade dos direitos humanos, inclusive dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como o direito ao desenvolvimento;
- b) Fomentar o respeito e a valorização das diferenças, bem como a oposição à discriminação por motivos de raça, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, condição física ou mental, ou por outros motivos;
- c) Encorajar a análise de problemas crônicos e incipientes em matéria de direitos humanos, em particular a pobreza, os conflitos violentos e a discriminação, para encontrar soluções compatíveis com as normas relativas aos direitos humanos;
- d) Dotar as comunidades e as pessoas dos meios necessários para determinar suas necessidades em matéria de direitos humanos e assegurar sua satisfação;
- e) Inspirar-se nos princípios de direitos humanos consagrados nos distintos contextos culturais e levar em conta os acontecimentos históricos e sociais de cada país;
- f) Fomentar os conhecimentos sobre instrumentos e mecanismos para a proteção dos direitos humanos e a capacidade de aplicá-los em nível mundial, local, nacional e regional;
- g) Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluam conhecimentos, análises críticas e técnicas para promover os direitos humanos;
- h) Fomentar ambientes de aprendizado e ensino sem temores nem carências, que estimulem a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno da personalidade humana;
- i) ter relevância na vida cotidiana das pessoas, engajando-as no diálogo sobre maneiras e formas de transformar os direitos humanos, desde a expressão abstrata das normas, até a realidade das condições sociais, econômicas, culturais e políticas. (ONU, 2012).

Para a efetivação do proposto pelo Programa, foram elaborados Planos de Ação, direcionados para cada uma das três fases de implementação.

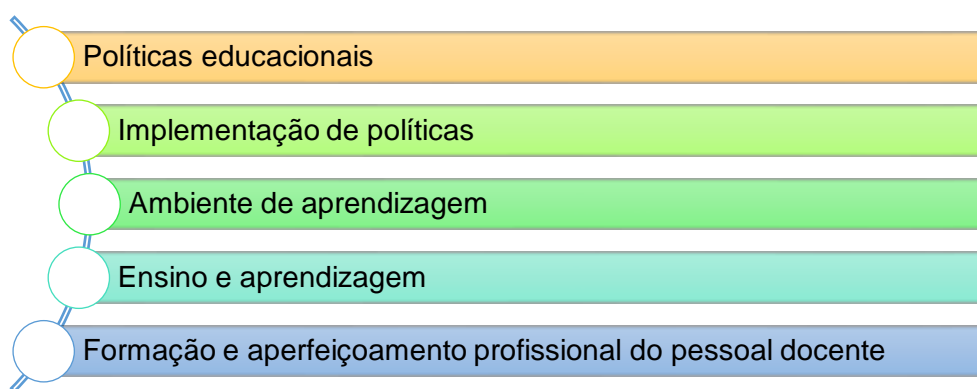
O documento Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - Plano de Ação primeira etapa (ONU, 2006) destaca que:

Aproveitando as bases estabelecidas durante a Década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos (1995-2004), esta nova iniciativa reflete o reconhecimento cada vez maior, por parte da comunidade internacional, de que a educação em direitos humanos produz resultados de grande alcance. Ao promover o respeito da dignidade humana e a igualdade,

bem como a participação na adoção democrática de decisões, a educação em direitos humanos contribui para a prevenção em longo prazo de abusos e de conflitos violentos. (ONU, 2006).

O documento prioriza o ensino primário e secundário (no caso brasileiro, Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e assinala que o enfoque da Educação em Direitos Humanos ocorre de maneira mais efetiva dado a presença de cinco componentes essenciais, conforme apresentado na figura 6.

Figura 6 - Componentes necessários para a implementação da Educação em Direitos Humanos.



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos – 1ª Fase (ONU, 2006).

O Plano de ação da primeira fase do Programa Mundial prevê, como objetivos gerais da Educação em Direitos Humanos para o ensino primário e secundário:

a) promover a inclusão e a prática dos direitos humanos níveis de ensino primário e secundário; (b) apoiar a elaboração, a adoção e a implementação de estratégias nacionais de educação em direitos humanos, que sejam gerais, eficazes e sustentáveis, nos sistemas educacionais; da mesma forma, apoiar a revisão ou o aperfeiçoamento das iniciativas existentes; (c) oferecer diretrizes sobre os componentes decisivos da educação em direitos humanos no sistema educacional; (d) facilitar às organizações locais, nacionais, regionais e internacionais a prestação de apoio aos Estados-membros; (e) apoiar a criação de redes e a cooperação entre as instituições locais, nacionais, regionais e internacionais. (ONU, 2006)

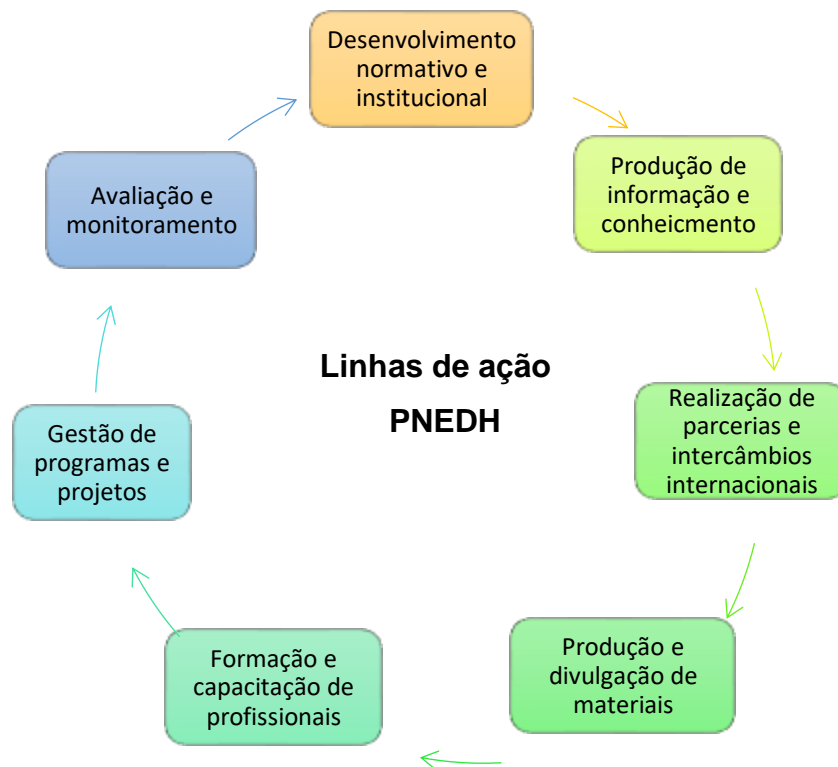
No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), propõe como linhas gerais de ação: a) Desenvolvimento normativo e institucional; b) Produção de Informação e Conhecimento; c) realização de parcerias e intercâmbios internacionais; d) Produção e Divulgação de materiais; e) Formação e capacitação de profissionais; f) Gestão de programas e projetos; e g) Avaliação e monitoramento.

A Educação em Direitos Humanos é a base da efetivação dos direitos humanos no ambiente educacional e pode ser compreendida como um processo de formação dos sujeitos pautados nos seguintes objetivos:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p.25)

No entanto, para que o exposto seja efetivado, tais objetivos devem se traduzir em práticas pautadas pelas linhas de ação indicadas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e apresentadas na figura 7.

Figura 7 - Linhas de Ação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.



Fonte: Elaborado pelo autor com base no PNDH (BRASIL, 2007).

No que se refere à Educação e, especificamente à Educação Básica, o Plano propõe que tais ações auxiliem a efetivar uma Educação que vá

[...] além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino- aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. (BRASIL, 2007, p.28)

Já na Educação Superior, a dimensão da Educação em Direitos humanos

[...] torna-se ainda mais necessária se considerarmos o atual contexto de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência, que coloca em risco permanente a vigência dos direitos humanos. As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade. (BRASIL, 2007, p.34)

No que se refere aos espaços de educação não-formais, a orientação se dá a partir dos princípios da emancipação e da autonomia.

Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano. (BRASIL, 2007, p.39)

Assim, verificamos que a importância da Educação em Direitos Humanos perpassa as diferentes instâncias do sistema educacional brasileiro, articulando tanto saberes curriculares quanto atitudinais, a fim de colaborar com a formação de uma sociedade mais justa e sustentável.

No ano de 2009, é aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos 3, por meio do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b). O referido Programa determina a elaboração de planos de ação bianuais contendo prazos, metas e recursos para o seu cumprimento. Além disso, institui o Comitê de Acompanhamento e Monitoramento do PNDH-3.

São apresentadas 25 diretrizes, distribuídas entre seis eixos, a saber: a) I - Eixo Orientador I: Interação democrática entre Estado e sociedade civil; b) II - Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos; c) III - Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; d) IV - Eixo Orientador IV: Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; e) V - Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos, e f) VI - Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade. No prefácio do Eixo Orientador I, é destacado que:

Uma das finalidades básicas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) é dar continuidade à integração e ao aprimoramento dos mecanismos de participação existentes, bem como criar novos meios de construção e monitoramento das políticas públicas sobre Direitos Humanos no Brasil. No âmbito institucional, o PNDH-3 amplia as conquistas na área dos direitos e garantias fundamentais, pois internaliza a diretriz segundo a qual a primazia dos Direitos Humanos constitui princípio transversal a ser considerado em todas as políticas públicas. (BRASIL, 2009b, p.23).

Em 2012 as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos foram instituídas por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Considerando ser um documento central em nosso estudo, dedicamos a seção 2 para sua apresentação.

No ano de 2013 são revisadas, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Segundo o Parecer CNE/CEB nº 7/2010:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (grifo do documento).

O Plano Nacional de Educação (PNE), publicado no ano de 2014, indica como diretrizes:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, grifo nosso).



Para tanto, indica 20 metas com suas respectivas estratégias a serem cumpridas no período temporal que vai de 2014 até 2024. Do conjunto dessas metas, 16 delas são direcionadas à Educação Básica, conforme apresentamos no quadro 2.

Quadro 2 - Metas do Plano Nacional de Educação (2014) relativas à Educação Básica.

<b>Metas</b>	<b>Descrição</b>
Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
Meta 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)
Meta 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados
Meta 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
Meta 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica
Meta 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.
Meta 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
Meta 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

	assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Meta 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE
Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal
Meta 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
Meta 20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

É possível perceber no conjunto das metas apresentadas, mesmo que não expreso de forma explícita, uma preocupação com o direito à educação de qualidade. Essa preocupação perpassa por diversas dimensões tais como: acesso à educação, processos de alfabetização, formação de professores, gestão democrática, investimento público, entre outros.

No ano de 2015, por ocasião do Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, na Coreia, foi assinada a Declaração de Incheon: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015). O referido documento assevera que:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam

desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. (UNESCO, 2015, grifo do documento).

Como forma de efetivar o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) e nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009a, 2010, 2013), em relação a organização curricular na Educação Básica contemplar uma base comum e uma parte diversificada, em 2018 é aprovado o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2018, p.7).

Dentre as temáticas indicadas pela BNCC (BRASIL, 2018) que devem transversalizar, de forma contextualizada, o currículo da Educação Básica, destacamos aquelas relacionadas aos direitos humanos, a saber: os direitos das crianças e adolescentes; preservação do meio ambiente; educação alimentar e nutricional; educação em direitos humanos; saúde, sexualidade, vida familiar e social, e diversidade cultural.

Conforme afirmamos no início deste capítulo, os Direitos Humanos são decorrentes de uma construção histórica, em que se articulam vários interesses. Dessa forma, gradativamente, tais direitos vão sendo revisitados e redimensionados. Portanto, esta contextualização panorâmica que realizamos teve a finalidade de acentuar a importância da educação para a promoção e a defesa dos direitos humanos. De acordo com Sarmiento, Menegat e Wolkmer (2018, p. 17), “a Educação como um direito em si mesmo é considerada um meio para viabilizar o alcance dos demais direitos, pois é por meio dela que as pessoas se humanizam”.

Por fim, outro aspecto a ressaltar é que a mobilização jurídica, os programas e demais ações no contexto nacional em prol dos direitos humanos estão articuladas à

mobilização internacional, conforme buscamos demonstrar, de forma panorâmica, no decorrer desta seção.

## **2.2 A Educação em Direitos Humanos no Brasil**

Ao abordamos a Educação em Direitos Humanos, talvez uma das primeiras questões que se apresenta, é o que ela significa. Para tanto, buscamos algumas definições acerca do referido termo nas fontes documentais.

De acordo com o documento Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos (ONU, 1997),

[...] a educação em direitos humanos pode ser definida como treinamento, disseminação e esforços de informações objetivados à construção de uma cultura universal de direitos humanos através do compartilhamento de conhecimento e habilidades e da mudança de atitudes, que são direcionados à:

O fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais;  
O desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade;

A promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos.

Conforme o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos – Primeira Etapa (ONU, 2006):

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2006).

Conforme exposto na seção anterior, a Educação em Direitos Humanos é abordada num conjunto de dispositivos do âmbito internacional e nacional.

Os quadros 3, 4 e 5, respectivamente, apresentam os documentos no âmbito internacional.

Quadro 3 - Cronologia da legislação internacional que fundamenta o direito à educação e à EDH – Sistema ONU

Sistema ONU	
Ano	Documento
1945	<b>Carta das Nações Unidas.</b> Assinada em São Francisco, dia 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional.
1948	<b>Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.</b> Adotada e proclamada pela Assembleia Geral em sua Resolução de 10 de dezembro de 1948.
1959	<b>Declaração dos Direitos da Criança.</b> Assembleia Geral, Resolução 1386 (XIV), de 1959.
1960	<b>Convenção relativa à luta contra as discriminações em matéria de ensino.</b> Adotada na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 11ª reunião celebrada em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960.
1963	<b>Declaração a eliminação de todas as formas de discriminação racial.</b> Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, dia 20 de novembro de 1963 [resolução 1904 (XVIII)]
1965	<b>Declaração sobre o fomento entre a juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos.</b> Adotada pela Assembleia Geral da ONU, em sua Resolução 2037 (XX), de 07 de dezembro de 1965. <b>Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial.</b> Adotada e aberta à assinatura e ratificação pela Assembleia Geral em sua Resolução 2106 A (XX), de 21 de dezembro de 1965.
1966	<b>Pacto Internacional Sobre Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.</b> Adotados pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966.
1974	<b>Recomendação a educação para a compreensão, cooperação e a paz internacionais e a educação relativa aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais.</b> Aprovada pela Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 18.ª reunião, dia 19 de novembro de 1974.
1979	<b>Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher.</b> Adotada e aberta à assinatura e ratificação ou adesão pela Assembleia Geral em sua resolução 34/180, de 18 de dezembro de 1979. (art. 10)
1984	<b>Convenção contra tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes.</b> Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Resolução n. 39/46, em 10 de dezembro de 1984.
1985	<b>Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores - Regras de Beijing.</b> Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985.
1989	<b>Convenção sobre os Direitos da Criança.</b> Adotada e aberta à assinatura e ratificação pela Assembleia Geral em sua Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. (art. 29)

1990	<b>Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil – Diretrizes de Riad.</b> Adotadas e proclamadas pela Assembleia Geral em sua resolução 45/112, de 14 de dezembro de 1990.
2000	<b>Declaração das ONGs Educação para Todos,</b> Consulta Internacional de ONGS (CCNGO), feita em Dakar, dia 25 de Abril de 2000. <b>Protocolo Facultativo para a Convenção dos Direitos da Criança, Venda de crianças, pornografia e prostituição infantil.</b> Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 25 de maio de 2000.

Fonte: Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012 – Anexo I (BRASIL, 2012b, p.29-30).

Quadro 4 - Cronologia da legislação internacional que fundamenta o direito à educação e à EDH – UNESCO, OIT E CONGRESSOS INTERNACIONAIS.

UNESCO, OIT e Congressos Internacionais	
Ano	Documentos
1978	<b>Declaração sobre a raça e os prejuízos raciais.</b> Adotada na Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris em sua 20ª reunião, de 24 de outubro a 28 de novembro de 1978.
1989	<b>C169 Convenio sobre povos indígenas e tribais.</b> Convocado em Genebra pelo Conselho de Administração da Oficina Internacional do Trabalho, dia 7 de junho de 1989, em sua 76ª reunião. <b>Convenção sobre o Ensino Técnico e Profissional.</b> Adotada na Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris de 17 de outubro a 16 de novembro de 1989 em sua 25ª reunião.
1990	<b>Carta das Cidades Educadoras.</b> Adotada durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona - Novembro de 1990. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Gênova (2004). Proposta Definitiva datada de Novembro de 2004
1997	<b>Convênio sobre Reconhecimento de Qualificações relativas à Educação Superior na Região Europeia.</b> Adotado em Lisboa, dia 11 de abril de 1997. <b>Recomendação relativa à Condição do Pessoal Docente do Ensino Superior.</b> <b>Adotada na Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),</b> reunida em Paris de 21 de outubro a 12 de novembro de 1997, em sua 29ª reunião.
1998	<b>Recomendação revisada relativa ao Ensino Técnico e Profissional,</b> de 2 de novembro de 2001 originária da Decisão 154 EX/4.3 (de maio de 1998)
2001	<b>Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.</b> Aprovada na 31ª reunião da Conferência Geral da UNESCO, em 2001.

2007	<b>Marco de princípios reitores.</b> Aprovado pelo Conselho Executivo em sua 177ª reunião (Decisão 177 EX/35 II) de 01 Outubro de 2007.
------	---

Fonte: Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012 – Apêndice I (BRASIL, 2012a, p.30).

Quadro 5 - Cronologia da legislação internacional que fundamenta o direito à educação e à EDH – SISTEMA INTERAMERICANO

<b>Sistema Interamericano</b>	
<b>Ano</b>	<b>Documento</b>
1948	<b>Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem.</b> Resolução XXX, aprovada na IX Conferência Internacional Americana, em Bogotá, em abril de 1948.
1969	<b>Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica.</b> Assinada na Conferência Interamericana de Direitos Humanos em 22 de novembro de 1969.
1985	<b>Convenção Interamericana para Prevenir e Sancionar a Tortura.</b> Adotada em Cartagena das Índias na Colômbia, dia 09 de dezembro de 1985. Durante a 15ª sessão ordinária da Assembleia Geral.
1988	<b>Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador".</b> Adotado em San Salvador, El Salvador, dia 17 de novembro de 1988, no 18º período ordinário de sessões da Assembleia Geral.
1994	<b>Convenção Interamericana para Prevenir, Sancionar e Erradicar a Violência contra a mulher "Convenção de Belém do Pará".</b> Adotada e aberta à assinatura, ratificação e adesão pela Assembleia Geral da OEA em seu 24º período ordinário de sessões, de 9 de junho de 1994, em Belém do Pará, Brasil. <b>Declaração de Princípios – Primeira Cumbre das Américas.</b> De dezembro de 1994, originando o Pacto para o Desenvolvimento e a Prosperidade: Democracia, Livre Comércio e Desenvolvimento Sustentável nas Américas.
1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Adotada na cidade do Guatemala, Guatemala, dia 7 de junho de 1999, no 29º período ordinário de sessões da Assembleia Geral.
1999	Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador" (artigo 13.2). Aprovado no Brasil pelo Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999.
2001	<b>Resolução de San José da Costa Rica – Carta Democrática Interamericana.</b> Aprovada na 4ª sessão plenária, realizada em 5 de junho de 2001. <b>Declaração do México sobre a Educação em Direitos Humanos na América</b>

	<b>Latina e no Caribe.</b> Adotada na Conferência Regional de Educação em Direitos Humanos na América Latina e do Caribe, realizada na Cidade do México de 28 novembro a 1 dezembro 2001.
2005	<b>Resolução OEA/AG/RES. 2.066 (XXXV-O/05)</b> , mediante a qual a Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos sugere a incorporação de conteúdos e ações básicas em matéria de direitos humanos nos centros formais de educação.
2008	<b>Resolução OEA/AG/RES. 2.404 (XXXVIII-O/08)</b> . Sugere aos Estados Membros que analisem a contribuição da Proposta Curricular do IIHR de incorporar a educação em direitos humano no currículo oficial para crianças na idade de 10 a 14 anos.
2009	<b>Resolução OEA/AG/RES. 2.481 (XXXIX-O/09)</b> . Destaca a importância do Programa de Educação em valores e práticas democráticas e o fortalecimento de uma cultura democrática e de não violência na educação formal e não formal.
2010	<b>Resolução OEA/AG/RES. 2.604 (XL-O/10)</b> . Adotada na 4ª sessão plenária de 8 de junho de 2010. Sugere aos Estados Membros que incorporem a Educação em Direitos Humanos em todos os níveis do sistema de educação formal.
2011	<b>Resolução OEA/AG/RES. 2.673 (XLI-O/11)</b> , adotada na 4a. Sessão plenária em 7.6.2011. Sugere aos Estados que incorporem a educação em direitos humanos em todos os níveis do sistema de educação formal.

Fonte: Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012 – Apêndice I (BRASIL, 2012b, p.30-32).

O quadro 6, apresentado abaixo apresenta os documentos que fundamentam a Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Quadro 6 - Cronologia da legislação e ações políticas que fundamentam a EDH no Brasil

<b>Cronologia da legislação e ações políticas que fundamentam a EDH no Brasil</b>	
<b>Ano</b>	<b>Documentos</b>
1988	<b>Constituição Federal</b>
1989	<b>Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989</b> Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.
1990	<b>Lei 8.069/1990, de 13 de julho de 1990</b> Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.
	<b>Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.</b> Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.
1992	<b>Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992</b> Promulga a Convenção Americana de Direitos Humanos – Pacto de <i>San José</i> da Costa Rica
	<b>Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992</b> Promulga o Pacto Internacional sobre direitos civis e políticos



1994	<b>Lei nº 10.098/1994</b> Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
	<b>Portaria nº 1.793/1994</b> - Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências
	<b>Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994</b> Dispõe sobre a política nacional do idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso
1995	<b>Criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos</b>
1996	<b>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</b> Estabelece as diretrizes e bases da educação.
	<b>Decreto nº 2.099, de 18 de dezembro de 1996</b> Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente CONANDA.
1997	<b>Decreto nº 2.208/1997</b> Regulamenta a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
1996	<b>Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996</b> Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I
1999	<b>Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999</b> Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador.
	<b>Portaria nº 319/1999</b> Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.
	<b>Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999</b> Política Nacional de Educação Ambiental
2000	<b>Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000</b> Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
	<b>Lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infante Juvenil</b>
2001	<b>Lei nº 10.172/2001</b> Plano Nacional de Educação (PNE).
	<b>Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001</b> Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental - Lei Paulo Delgado.
	<b>Decreto nº 3.956/2001</b> (Convenção da Guatemala)

	<p>Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.</p> <p><b>Decreto nº 3.952/2001</b> Regulamenta o Conselho Nacional de Combate à Discriminação.</p>
2002	<p><b>Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002</b> Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 2, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. (revogado pelo Decreto 7037/09)</p> <p><b>Lei nº 10.436/2002</b> Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências</p> <p><b>Portaria nº 365, de 12 de setembro de 2002</b> Criação da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI)</p>
2003	<p><b>Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003</b> Institui o Comitê de Educação em Direitos Humanos</p> <p><b>Portaria nº 66/2003</b>, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos /SEDH – cria o <b>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</b></p> <p><b>Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003</b> Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR). Regulamentada pelo Decreto 4.885 de 20 de novembro de 2003.</p>
2004 Criação da SECAD	<p><b>Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004</b> Publicado no DOU de 29.7.2004 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. (art. 29). <b>Revogado</b> pelo Decreto 6.320/2007, que por sua vez foi revogado pelo Decreto 7.480.</p>
2004	<p><b>Decreto nº 5.174, de 9 de agosto de 2004</b> Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, órgão integrante da Presidência da República, e dá outras providências. <b>Cria a Coordenação de Educação em Direitos Humanos</b></p>
2004	<p><b>Decreto nº 5.089, de 20 de maio de 2004</b> Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, e dá outras providências.</p>
2004	<p><b>Portaria nº 365, de 12 de setembro de 2002</b> Lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente.</p>
2005	<p><b>Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005</b> Aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – SPM/PR</p>
2006	<p><b>Lei nº 11.494/2006</b></p>

	Regulamenta o Fundeb.
2006	<b>Decreto nº 5.948, de 26 de outubro de 2006</b> Institui a Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas.
2006	Lançamento do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária
2006	<b>Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006 - Conanda</b> Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.
2007	<b>Decreto nº 6.094/2007</b> Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
	<b>Parecer CNE/CEB nº 2/2007</b> Referente à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
	<b>Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007</b> Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências.
	<b>Decreto nº 6.230, de 11 de outubro de 2007</b> Estabelece o Compromisso pela Redução da Violência Contra Crianças e institui o Comitê Gestor de Políticas de Enfrentamento à Violência contra Criança e Adolescente, e dá outras providências.
2007	<b>Decreto s/n de 11 de outubro de 2007</b> Comissão Intersectorial de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes
2007	<b>Decreto s/n de 11 de outubro de 2007</b> Institui a Comissão Nacional Intersectorial para acompanhamento da implementação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.
2008	<b>Decreto nº 6.387, de 5 de março de 2008</b> Aprova o II Plano Nacional de Políticas para Mulheres.
2008	<b>Decreto nº 6.347, de 8 de janeiro de 2008</b> I Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (I PNETP)
2008	<b>Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008</b> Aprova a Lista de Piores Formas de Trabalho Infantil – Lista TIP.
2008	<b>Decreto nº 6.571/2008</b> Dispõe sobre o atendimento educacional especializado
	<b>Lei nº 11.645 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</b> , modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
2009	<b>Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009</b> Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH-3 e dá outras providências. (alterado pelo Decreto 7.177/10)

	<p><b>Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009</b> Estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos</p> <p><b>Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009</b> Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.</p> <p><b>Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009</b> Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR</p>
2009	<p><b>Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009</b> Institui a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua.</p>
2010	<p><b>Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010</b> Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH-3.</p> <p><b>Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010</b> Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.</p>
2010	<p><b>Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010</b> Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.</p>
2011	<p><b>Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.</b> Reestrutura a SECADI. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão</p>
2011	<p><b>Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011</b> Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.</p>
2011	<p>Aprovação do <b>Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes</b></p>
2011	<p><b>Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011</b> Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.</p>
2011	<p><b>Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011</b> Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.</p>
2012	<p><b>Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012</b> Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.</p>

Fonte: Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012 – Apêndice II (BRASIL, 2012b, p.32-38).

Com a evolução de tais dispositivos e a implementação das metas propostas, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos foram instituídas por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.

Consideramos oportuno mencionar o processo de elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, descrito no Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012. De acordo com o referido parecer, o documento foi elaborado por uma comissão interinstitucional, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Integraram esta comissão a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). (BRASIL, 2012b, p.1).

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 8/2012:

Durante o processo de elaboração das diretrizes foram realizadas, além das reuniões de trabalho da comissão bicameral do Conselho Pleno do CNE e da comissão interinstitucional, duas reuniões técnicas com especialistas no assunto, ligados a diversas instituições. No intuito de construir diretrizes que expressassem os interesses e desejos de todos/as os/as envolvidos/as com a educação nacional, ocorreram consultas por meio de duas audiências públicas e da disponibilização do texto, com espaço para envio de sugestões, nos sites do CNE, MEC e SDH. Neste processo foram de grande importância as sugestões da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas; Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmem Bascarán de Açailândia, Maranhão; Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos (DCDH) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Observatório de Educação em Direitos Humanos dos campi da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Bauru e de Araraquara.

Com base neste parecer foi aprovada a Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. A abordagem das Diretrizes, realizamos no próximo capítulo, considerando ser ela o documento balizador da análise temática das dissertações e teses que constituem o corpus investigativo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico traçado e desenvolvido no desenvolvimento do processo investigativo. As seções foram estruturadas com a finalidade de caracterizar o estudo, contextualizar a relevância e indicar o problema, os objetivos e a tese da investigação; explicitar os procedimentos para a constituição do *corpus* investigativo e a técnica de análise adotada.

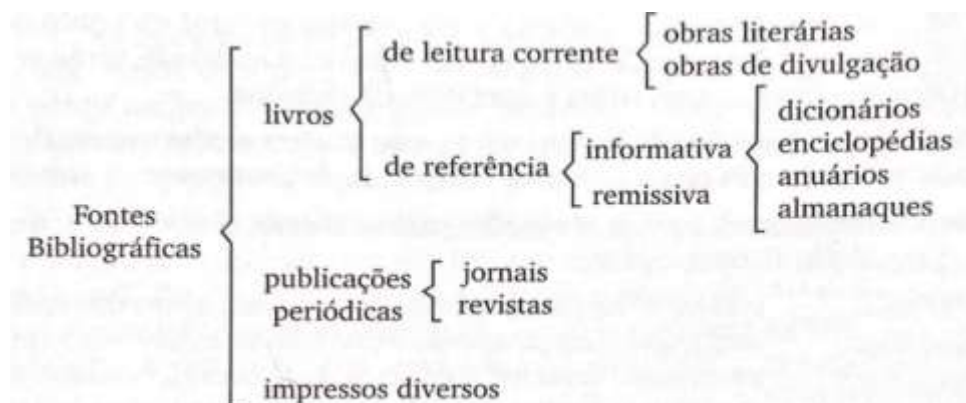
#### 3.1 Caracterização do estudo

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2009), se desenvolve a partir de materiais que já foram elaborados por pesquisadores e autores da área. Seu *corpus* investigativo constitui-se basicamente de

[...] material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet. (GIL, 2010, p.29).

Tais fontes podem ser classificadas de acordo com sua periodicidade, seu objetivo, seu conteúdo, entre outras características, conforme indica a figura 8.

Figura 8 - Classificação dos materiais empregados em pesquisas bibliográficas.



Fonte: Gil (2009, p.44).

Além da classificação supracitada, também podemos categorizar as fontes bibliográficas em primárias e secundárias. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a

primeira categoria abarca a produção do material escrito pelo próprio autor. Já a segunda categoria apresenta a produção de materiais escritos por meio da transcrição ou interpretação das fontes primárias. Ambas as categorias são apresentadas no quadro 7.

Quadro 7 - Classificação das pesquisas bibliográficas quanto à fonte dos dados.

Escritos		Outros	
Primários	Secundários	Primários	Secundários
Compilados pelo autor	Transcritos de fontes primárias contemporâneas	Feitos pelo autor	Feitos por outros
<b>Exemplos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos de arquivos públicos</li> <li>• Publicações parlamentares e administrativas</li> <li>• Estatísticas (censos)</li> <li>• Documentos de arquivos privados</li> <li>• Cartas e Contratos</li> </ul>	<b>Exemplos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatórios de pesquisas baseados em trabalho de campo de auxiliares</li> <li>• Estudo histórico com apoio em documentos originais</li> <li>• Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento</li> <li>• Pesquisa usando a correspondências</li> </ul>	<b>Exemplos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografias</li> <li>• Gravações</li> <li>• Filmes</li> <li>• Gráficos</li> <li>• Mapas</li> <li>• Outras ilustrações</li> </ul>	<b>Exemplos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material cartográfico</li> <li>• Filmes comerciais</li> <li>• Rádio</li> <li>• Cinema</li> <li>• Televisão</li> </ul>
Compilados após o acontecimento pelo autor	Transcritos de fontes primárias retrospectivas	Analisados pelo autor	Feitos por outros
<b>Exemplos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diários</li> <li>• Autobiografias</li> <li>• Relatos de visitas a instituições</li> <li>• Relatos de viagens</li> </ul>	<b>Exemplos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa apoiada em diários ou autobiografias</li> </ul>	<b>Exemplos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetos</li> <li>• Gravuras e Pinturas</li> <li>• Desenhos</li> <li>• Fotografias</li> <li>• Canções folclóricas</li> <li>• Vestuário e Folclore</li> </ul>	<b>Exemplos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmes comerciais</li> <li>• Rádio</li> <li>• Cinema</li> <li>• Televisão</li> </ul>

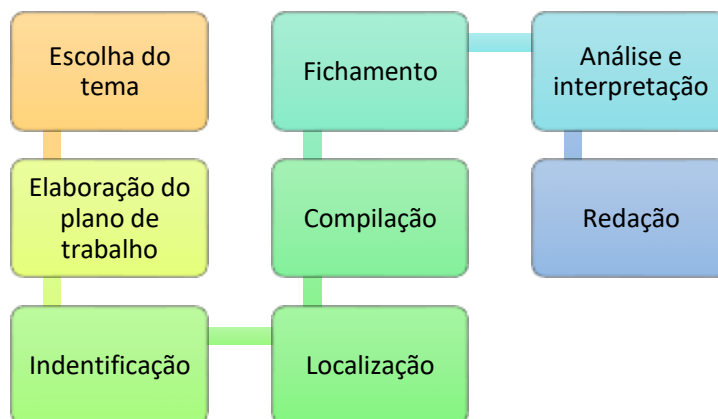
Fonte: Elaborado pelo autor com base em Marconi e Lakatos (2017, p.191).

Com relação às vantagens da pesquisa bibliográfica, Gil (2009) indica que esta tipologia permite ao pesquisador ampliar a gama de fenômenos que podem ser analisados para que se consiga atingir os objetivos propostos. Essa característica é bastante vantajosa quando o estudo em questão necessita explorar dados muito dispersos pelo espaço geográfico como, por exemplo, conhecimentos ou dados produzidos em diferentes instituições acadêmicas espalhadas pelo território. Além disso, esta tipologia de pesquisa é indispensável na exploração de informações produzidas em diferentes épocas.

Como desvantagem, Gil (2009) preocupa-se com a reverberação de informações equivocadas quando a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em fontes secundárias cujos dados foram levantados ou interpretados erroneamente.

O desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, segundo Marconi e Lakatos (2017), compreende um total de 8 (oito) fases distintas, sendo elas apresentadas na figura 9.

Figura 9 - Fases da pesquisa bibliográfica.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Marconi e Lakatos (2017, p.33).

A primeira fase, a escolha do tema, é um passo fundamental para o bom desenvolvimento de uma pesquisa, pois é preciso levar em consideração uma gama de situações quando se pretende submeter um determinado tema a um estudo bibliográfico. É preciso levar em consideração diversos fatores, os quais Marconi e Lakatos (2017) classificam como externos e internos, conforme sintetiza a figura 10.

Figura 10 - Fatores externos e internos da escolha do tema da pesquisa.

Fatores Externos	Fatores Internos
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tempo disponível;</li> <li>•Existência de fontes bibliográficas;</li> <li>•Possibilidade de consulta à especialistas da área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Inclinações e aptidões do pesquisador;</li> <li>•Background do pesquisador;</li> <li>•Objeto que mereça ser investigado.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Marconi e Lakatos (2017, p.34).

Escolhida a temática, é preciso debruçar-se na elaboração do plano de trabalho da pesquisa que irá se desenvolver. É nessa fase que se observa a estrutura do trabalho, a saber: introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, engloba a formulação do problema, a definição das hipóteses e as possíveis variáveis que envolvem o estudo em questão (MARCONI e LAKATOS, 2017).

As fases de identificação, localização, compilação e fichamento estão diretamente relacionadas à obtenção e organização do material pertinente à pesquisa que se pretende desenvolver. Assim, nessas etapas, são realizadas incursões em catálogos (físicos ou virtuais), obtenção do material, reunião sistemática dos materiais encontrados e, finalmente, a leitura e fichamento dos materiais para futura análise.



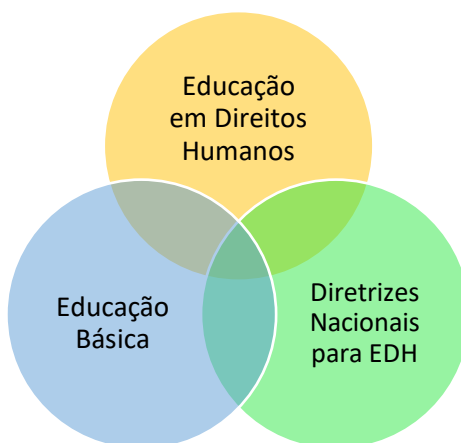
Por fim, vencidas as etapas anteriores, inicia-se a análise e interpretação dos dados coletados, bem como a redação da pesquisa bibliográfica, seguindo as normatizações de trabalhos acadêmicos descritos em manuais.

É importante destacar que o respeito às etapas supracitadas garante um rigor metodológico ao estudo que está sendo desenvolvido e, por consequência, aumentam a qualidade dos dados levantados e da análise, o que torna o conhecimento que se pretende produzir mais fidedigno.

Dada a extensão da produção acadêmica desenvolvida sobre determinados tópicos, não é de se estranhar que, além do campo e da temática, o pesquisador acabe por estabelecer outros critérios de seleção para delimitar seu *corpus* investigativo, a saber: espaço temporal, fonte dos dados, tipologia textual (artigos, dissertações, teses), campo de desenvolvimento da pesquisa, entre outros.

A figura 11, indicada abaixo, ilustra a dinâmica proposta nesta investigação. A gênese está no documento Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a).

Figura 11 - Eixos basilares da pesquisa.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Desta forma, tendo-se caracterizado a opção metodológica da presente pesquisa, apresentamos, na seção seguinte, a relevância, o problema, os objetivos, a tese da investigação e as limitações do estudo.

## 3.2 A relevância, o problema, os objetivos e a tese da investigação

### 3.2.1 Relevância

A explicitação da relevância de uma pesquisa é de extrema importância pois, segundo Alves-Mazzotti (2001, p.41), essa etapa não é uma questão de formalidade acadêmica, antes se configura como pré-requisito para a “cumulatividade e transferibilidade do conhecimento, assim como a formulação de teorias”.

Para André (2001), a relevância é um dos critérios de verificação da qualidade da pesquisa que está sendo desenvolvida.

No entanto, apesar de haver uma concordância com relação à importância de se explicitar a relevância de uma pesquisa, o conceito e o formato com que essa relevância se expressa ainda parece um campo indefinido e de muitas discussões. Mascarenhas, Zambaldi e Moraes (2011, p.266), indicam que, “Apesar de seu uso corrente no debate acadêmico, a ideia de relevância do trabalho científico não vem sendo definida com precisão por abarcar ambiguidade e complexidade”.

Para Gil (2008, p.35),

Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos. Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não o foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias. [...] A relevância prática do problema está nos benefícios que podem decorrer de sua solução. Muitas pesquisas são propostas por órgãos governamentais, associações de classe, empresas, instituições educacionais ou partidos políticos, visando à utilização prática de seus resultados. Assim, o problema será relevante à medida que as respostas obtidas trouxerem consequências favoráveis a quem o propôs.

Além disso, o autor supracitado, indica que a relevância de uma pesquisa se expressa em três domínios específicos, a saber: pessoal-profissional, acadêmico-científico e social.

Em uma outra corrente, Vasconcelos (2009, p.5), expõe:

Relevância, [...], diz respeito ao impacto do conhecimento nas práticas sociais e econômicas. Para que um artigo seja relevante é preciso em primeiro lugar que trate de questões consideradas importantes, dignas de atenção, pela comunidade de leitores, e que traga contribuições para o esclarecimento e a redefinição dessas questões. No seio da comunidade acadêmica a relevância é normalmente construída por meio de um processo de diálogo com outros autores e do caráter interativo da discussão que se estabelece entre os autores dos artigos, os leitores e os potenciais autores de novas. Esse ponto

reforça a visão de que a construção do conhecimento, especialmente na área de ciências sociais aplicadas, é uma empreitada coletiva.

Assim, por meio da análise dos excertos acima, podemos perceber uma pluralidade conceitual que não necessariamente é danosa ao processo científico visto que, para a evolução da ciência, o diálogo entre diferentes conceitos é fundamental.

No entanto, precisamos estar atentos para que, dentro desta pluralidade, a pesquisa desenvolvida estabeleça e siga uma linha específica a fim de evitar conflito de conceitos opostos e, por consequência, uma redução da qualidade do conhecimento produzido.

Sendo assim, por uma questão de alinhamento teórico-metodológico, empregamos o conceito de Gil (2008) para apresentar a relevância da pesquisa. Desta forma, apresentamos nas seções seguintes as três dimensões por ele propostas.

#### *Relevância pessoal-profissional*

A pesquisa social, principalmente aquela que se desenvolve no campo da educação, apresenta como característica o fato de que o pesquisador, ao mesmo tempo em que desenvolve sua pesquisa, impregna a mesma com suas concepções, elaboradas e construídas ao longo de sua vida pessoal e profissional. Campos (1984, p.141), corrobora tal informação ao indicar:

Em pesquisa social o pesquisador é ele mesmo uma variável importante. Suas suposições a respeito da natureza humana, da natureza da realidade em estudo, do conhecimento, entre outras, influenciam a definição dos problemas, a escolha do método, a maneira de interpretar os dados. Objetividade em pesquisa social implica estar consciente e alerta para o impacto da inevitável subjetividade do observador sobre os fenômenos estudados. Requer que o pesquisador reconheça e faça conhecidos os condicionamentos do ambiente a que esteve exposto (social, acadêmico e profissional), sua orientação ideológica, sua moldura de valores, seus sentimentos e inquietudes.

Esse fato, no entanto, não é necessariamente repudiado, mas o autor deve deixar bastante claro quais são essas variáveis no processo de desenvolvimento de sua pesquisa, ou seja, “Requer ainda que seus vieses sejam claramente enunciados aos consumidores do seu trabalho. No desenvolvimento do projeto a nova estratégia repudia a distância emocional e defende um envolvimento na ação” (CAMPOS, 1984, p.141).

Sendo assim, apresentamos abaixo o percurso pessoal-profissional do pesquisador e de que forma esta trajetória se desenrolou até o desenvolvimento da presente pesquisa.

Ingressei no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) em julho de 2003 e o concluí no ano de 2008, ano que apresentei meu projeto de conclusão de curso (TCCII) que tinha por objetivo fazer uma análise quantitativa e qualitativa relativa à adolescentes tabagistas em escolas públicas no Município de Canoas/RS. Assim, trabalhando junto a minha orientadora na elaboração do referencial teórico e análise dos dados obtidos, vislumbrei a possibilidade, até então desconhecida por mim de fazer pesquisa dentro da área da educação.

A minha primeira experiência na área da pesquisa ocorreu em 2005 quando, ainda como graduando, fui convidado a participar de um programa de Iniciação Científica vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) cuja pesquisa, relacionada às áreas da Ecologia e da Zoologia de Invertebrados, tinha o objetivo de fazer uma análise dos moluscos presentes na serapilheira do bioma Mata Atlântica, no município de Maquiné/RS.

Esse trabalho me abriu portas para iniciar e ampliar uma vida acadêmica vinculada a pesquisa, pois durante sua realização tive oportunidade de participar de inúmeros eventos regionais e nacionais. Após o término do programa, com duração de um ano (2005/2006), fui convidado a participar de outra pesquisa, com uma bolsa de iniciação científica interna da própria faculdade, sobre o tema fitorremediação de solos. Ingressei nesse projeto em 2007 e permaneci nele até o final do ano de 2008.

Ao longo de minha carreira acadêmica, sempre tive interesse na área da pesquisa e posterior a ela, quando ingressei como professor titular de Ciências em Escolas Públicas, pude vislumbrar a possibilidade de realizar pesquisas na área da Educação. Exerci a docência no Ensino Fundamental e Médio em três escolas públicas, uma estadual e duas municipais. Como professor, entendo que a pesquisa é um elemento fundamental para o aprimoramento das práticas educativas. Esse interesse cresceu, principalmente pela pesquisa na área da educação. Percebi, ao longo desses anos, que, mesmo tendo um número significativo de trabalhos e teses publicadas pelas mais diversas universidades, poucos desses trabalhos refletiam em mudanças significativas na prática dos profissionais que estão no *chão da escola*.

No ano de 2014, com o intuito de dar continuidade a minha formação acadêmica, realizei a disciplina do Mestrado em Educação do UNILASALLE, denominada Constituição Docente e Práticas Educativas, na modalidade de aluno sem vínculo, a qual foi ministrada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, orientadora desta pesquisa. Em decorrência do meu desempenho, fui convidado pela referida professora a integrar o Grupo de Pesquisa *Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade*, sob sua coordenação.

Neste grupo há um forte acento nas questões relativas à inserção no campo educacional por meio de ações que constituem a tríade missão universitária que é o ensino, a pesquisa e a extensão. Nessa perspectiva de inserção no campo educacional, aproximando a Universidade da Educação Básica, um dos trabalhos que realizamos, a convite da Fundação La Salle, foi a assessoria pedagógica para a realização do sistema externo de avaliação da Rede La Salle, denominado *Avaliação de Conhecimentos da Rede La Salle*. Nesse trabalho, fui responsável por elaborar os instrumentos de avaliação da área de Natureza e Sociedade (Ensino Fundamental) e de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Ensino Médio), tendo por base o conjunto de competências requeridas em avaliações similares, tais como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as quais integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Ao final de 2014, prestei seleção para o mestrado na referida linha de pesquisa e ingressei como aluno regular do programa no primeiro semestre de 2015. Minha dissertação, intitulada “Constituição do professor reflexivo e a revitalização da *práxis* educativa no Ensino Médio: a articulação entre a *práxis*, a formação e a investigação”, foi defendida no dia 28 de outubro de 2016 obtendo assim o título de Mestre em Educação.

Como meu interesse sempre foi trabalhar no contexto da pesquisa em Educação, prestei a seleção para o Doutorado em Educação no início do ano de 2017, sendo aprovado para dar continuidade na minha carreira acadêmica. Desta vez, a linha de pesquisa escolhida foi a linha de pesquisa denominada “Gestão, Educação e Políticas Públicas” e a temática para o desenvolvimento da tese foi a Educação em Direitos Humanos na educação Básica. Essas escolhas surgem da articulação da minha carreira como professor da Educação Básica pública, cuja temática vem ganhando bastante repercussão, e da minha trajetória no universo da pesquisa, que

se desenvolve no contexto da educação de Qualidade, onde a EDH se configura em um dos pilares basilares.

No contexto da Educação Básica pública, venho atuando, junto ao meu grupo de pesquisa, na reestruturação das Matrizes Curriculares nos municípios de Montenegro e Nova Santa Rita, ambos localizados no estado do Rio Grande do Sul. Destaco que tal reestruturação é decorrente do lançamento da nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à qual todos os municípios devem se adequar e implementar até o ano de 2020. Neste contexto, sou o responsável técnico pela análise e elaboração da área de ciências, além de atuar como sistematizador de outras áreas do conhecimento.

Paralelamente a este processo, atuei como Professor do Ensino Fundamental na disciplina de ciências (2014 e 2016), como vice-diretor de uma escola de Ensino Fundamental (2017-2020) e atualmente tenho desempenhado minhas funções como Coordenador dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação do Município de Montenegro, na qual também desenvolvo formações de professores em um processo de formação continuada abordando prioritariamente as temáticas da Pesquisa como Princípio Educativo e da Inovação na educação.

#### *Relevância acadêmico-científica*

Com relação à relevância acadêmico-científica, primeiramente, precisamos compreender o fato de que o conhecimento não começa com o estudo do pesquisador, ou seja, tem uma trajetória anterior a ele cuja pesquisa desenvolvida tem como missão contribuir.

Alves-Mazzotti (2001, p.42), aponta que a construção do conhecimento científico é um processo coletivo, ou seja, cada estudo se constitui em um ponto no universo de estudos que foram ou estão sendo feitos e este fato não deve ser ignorado.

Gil (2008, p.35), indica que

Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não o foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias. Este levantamento bibliográfico é muitas vezes demorado e pode constituir mesmo uma pesquisa de cunho exploratório, cujo produto será a recolocação do problema sob um novo prisma.

Por se tratar de um bibliográfico com o teor de mapeamento de produções acadêmico-científicas, o presente estudo tem por característica metodológica realizar este levantamento de estudos realizados na área da Educação em Direitos Humanos. Assim, sua relevância científica pode ser verificada em duas frentes: a primeira se refere ao fato de agregar diferentes estudos formando um panorama teórico acerca da temática no espaço temporal analisado; a segunda se refere ao fato de que contribui gerando novos conhecimentos para a área de estudo em questão.

Com relação a revisão de artigos e capítulos de livros, recorreremos à consulta no site de busca *Google Scholar*, utilizando o descritor “Educação em Direitos Humanos” para mapear a produção nacional, e o descritor “Educación derechos humanos”, para mapear a produção da América Latina e da Espanha. Dentre os registros encontrados, os quadros 8 e 9 apresentam, respectivamente, as produções que selecionamos.

Quadro 8 - Capítulos de livros selecionados para a fundamentação teórico-analítica.

<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
BENEVIDES, Maria V.	Educação em Direitos Humanos: de que se trata?	2003
BENEVIDES, Maria V.	Direitos Humanos: desafios para o século XXI.	2007
BITTAR, Eduardo.	Educação e metodologia para os direitos humanos.	2008
CANDAU, Vera M.	Educação em direitos humanos: desafios atuais.	2007
CANDAU, Vera M. F.	Educação e Direitos Humanos, Currículo e estratégias pedagógicas.	2008
CARBONARI, Paulo C.	Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção.	2007
CARBONARI, Paulo C.	Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual	2009
DIAS, Adelaide A. <i>et al</i>	Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo.	2007
DIAS, Adelaide A.; PORTO, Rita C. C.	A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia.	2010
SILVEIRA, Rosa M.G.	Educação em/para os Direitos Humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica.	2007
TAVARES, Celma.	Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar.	2007
ZENAIDE, Maria N. T.	Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito.	2008

Fonte: Consulta realizada pelo autor no *site* de busca *Google Scholar*.

Quadro 9 - Artigos selecionados para a fundamentação teórico-analítica.

<b>Autor(a)</b>	<b>Título</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
CANDAU, Vera M. F.	Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos.	Educação & Sociedade	2012a
CANDAU, Vera M. F.	Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.	Educação & Sociedade	2012b

CANAU, Vera M.F.; SACAVINO, Susana B.	Educação em Direitos Humanos e formação de educadores.	Educação	2013
CANAU, Vera M. F.	Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos	Sociedade e Cultura	2013
CARVALHO, José S. et al	Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações.	Educação e pesquisa	2004
CLAUDE, Richard P.	Direito à Educação e Educação para os Direitos Humanos.	SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos	2005
CURY, Carlos R. J.	A qualidade da educação brasileira como direito.	Educação e sociedade	2014
FERNANDES, Yrama S.; CANAU, Vera M. F.	Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios	Educação	2017
GUEDES, Josenilson V; SILVA, Angela M. F. da; GARCIA, Luciane T. dos S.	Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2017
MAGENDZO, Abraham.	Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en derechos humanos.	Decisio	2012
MÉNDEZ, Emilio García.	Origem, sentido e futuro dos direitos humanos: reflexões para uma nova agenda.	SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos	2004
MONTEIRO, Aida M. S.; TAVARES, Celma.	Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites.	Educação	2013
OLIVEIRA, Samuel M. de.	A teoria geracional dos direitos do homem.	Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia	2010
PIOVESAN, Flavia.	Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos.	Cadernos de pesquisa	2005
PIOVESAN, Flávia.	Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.	Caderno de Direito Constitucional	2006
SERRANO, Pablo J.	A Educação como um Supra-Direito: O Direito dos Direitos Consagrados na Constituição Federal Brasileira.	Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado	2014
SERRANO, Pablo J.; NASCIMENTO, Grasielle A. F.	A educação em valores como condição essencial para o desenvolvimento da consciência social: jurídica e moral.	Revista Jurídica Cesumar	2019
SILVA, Ana Tereza Reis da.	Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo.	Educação e sociedade	2015
ZLUHAN, Mara R.; RAITZ, Tânia R.	A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2014

Fonte: Consulta realizada pelo autor no *site* de busca *Google Scholar*.

Destacamos que no mapeamento realizado não encontramos nenhum artigo com foco na revisão de dissertações e teses sobre Educação em Direitos Humanos e



tampouco no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no espaço temporal de 2012 a 2017. As dissertações e teses encontradas compõem o *corpus* investigativo desta pesquisa. Mediante tal constatação, consideramos oportuno afirmar o ineditismo do estudo em tela.

Outrossim, conforme formos realizando a incursão analítica nos conteúdos das dissertações e teses, possivelmente será necessário buscar outros subsídios teóricos que possam contribuir para a reflexão almejada.

### *Relevância social*

A relevância social é um dos critérios básicos para a definição da qualidade de uma pesquisa, ou seja, o impacto da pesquisa fora do meio acadêmico é o rompimento de um paradigma há muito concebido, de que a ciência desenvolvida nas universidades só tem importância dentro dela. André (2001, p.58-59), afirma que

[...] há alguns pontos básicos a serem observados em qualquer tipo de estudo e outros mais específicos aos tipos de pesquisa. De qualquer modo, creio que a construção desses critérios, tanto os mais gerais quanto os mais específicos, é uma tarefa coletiva e de longo prazo. [...] Dentre esses critérios, destaca-se a importância de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social.

Sendo assim, conforme apresentado em outros capítulos, os direitos humanos e o educar para os direitos humanos são extremamente importantes para a formação de indivíduos capazes de viver e interagir em sociedade, segundo os pressupostos dos Direitos Humanos.

A problemática dos Direitos Humanos é um dos componentes fundamentais das sociedades atuais. Do plano internacional ao local, das questões globais às da vida cotidiana, os Direitos Humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos. Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida pessoal e coletiva. Além disso, um discurso incisivo e persistente defende fortemente a importância dos Direitos Humanos se queremos construir verdadeiras democracias. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p.59)

Especificamente acerca da importância do trabalho sobre a Educação em Direitos Humanos, os autores indicam que, atualmente, a Educação em Direitos Humanos caminha em três frentes específicas:

A primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito. A maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, as pessoas – inclusive por ter a cultura brasileira uma impronta paternalista e autoritária – acham que os direitos são dádivas. [...] Outro elemento fundamental na educação de Direitos Humanos é favorecer o processo de “empoderamento” (“empowerment”), principalmente orientado aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos. [...] O terceiro elemento diz respeito aos processos de mudança, de transformação, necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a “educar para o nunca mais”, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. (CANDAU, 2008, p.4)

O documento Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos (ONU, 1997), considera que a importância de se trabalhar a Educação em Direitos Humanos reside no fato de que ela

[...] pode contribuir para a redução de violações aos direitos humanos como também para a construção de sociedades livres, justas e pacíficas. Educação em direitos humanos é também crescentemente reconhecida como uma estratégia efetiva para prevenir abusos aos direitos humanos.

No contexto da infância e adolescência, tendo como plano de fundo a constante violação de direitos fundamentais, essa discussão se torna ainda mais relevante.

Dados do Disque Direitos Humanos, publicados em seu relatório de 2019, indicam que o maior número de denúncias de violação de Direitos Humanos teve relação com a população de crianças e adolescentes do país, conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição de denúncias de violação de Direitos Humanos.



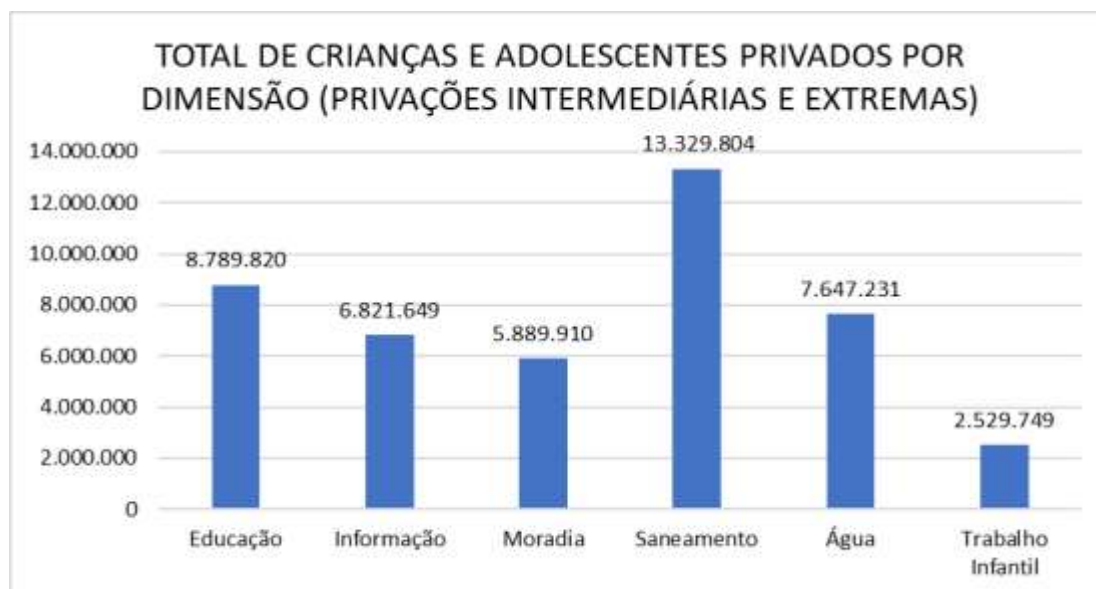
O Relatório de Progresso dos Direitos das Crianças no Brasil (CHILD RIGHTS NOW, 2019, p.11), ao publicar dados sobre a extrema pobreza entre crianças e adolescentes da UNICEF e do Banco Mundial levantados no ano de 2016, indica que

[...] crianças têm duas vezes mais probabilidade de viver na pobreza extrema do que os adultos. Estima-se que o país tenha 17,3 milhões de crianças até 14 anos de idade em situação de pobreza (40,2% do total de crianças do país nessa faixa etária) e 5,8 milhões em extrema pobreza (12,5% do total).

É importante destacar que esses dados de pobreza e extrema pobreza estão intimamente relacionados com outras estatísticas. Segundo Relatório publicado pela UNICEF (2018), 61% das crianças e adolescentes enfrentam algum tipo de privação de direitos. Desse total, 34,3% se enquadram na categoria da pobreza monetária e, destes, 23,1% enfrentam privações múltiplas, ou seja, têm mais de um de seus direitos cercados.

Entre as principais privações de direitos, o documento indica aqueles apresentados no gráfico 2.

Gráfico 2 - Dimensões de privação de direitos sofridos por crianças e adolescentes no Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor e adaptado de UNICEF (2018, p.7).

Os resultados acerca da moradia, saneamento básico e acesso à água potável são alarmantes, principalmente porque se relacionam à privação de um dos mais importantes direitos fundamentais: a vida. Segundo informações do Sistema de

Informações sobre Mortalidade, publicados no Relatório de Progresso dos Direitos das Crianças no Brasil (2019, p.14),

Em moradias precárias nas zonas urbanas e em localidades pobres da zona rural, o difícil acesso à água potável e ao saneamento adequado impacta diretamente a saúde e segurança alimentar das crianças, além de outras dimensões de qualidade de vida, como o aprendizado escolar. As crianças e adolescentes estão entre as mais atingidas pelas dificuldades no acesso à água e a falta de saneamento básico: somente as doenças infecciosas e parasitárias matam mais de 2.000 crianças com menos de 5 anos de idade por ano no país [...]

No que se refere ao direito à Educação, o documento intitulado A Criança e o adolescente nos ODS – Marco zero dos principais indicadores brasileiros (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2017, p.10), ao apresentar os dados acerca da Educação Infantil no país, indica que

[...] para crianças de zero a três anos de idade, em 2015, a taxa de cobertura em Creches era de 30,4%, ou seja, cerca de dois terços das crianças na faixa etária correspondente a essa etapa de ensino (zero a três anos) encontravam-se fora da escola. Já a cobertura em Pré-Escola, no mesmo ano, era de 91,6%. Na comparação entre as grandes regiões brasileiras a taxa de cobertura em Creche apresenta proporções bastante discrepantes, atingindo 41,3 % na região Sudeste e 11,1% na região Norte; para as mesmas regiões, a cobertura em Pré-Escola chega a 99,1% para a primeira região e 76,2% para a segunda, respectivamente. Os dados mostram que, se mantido o atual ritmo de ampliação das vagas, em especial o ritmo mais lento em regiões como Norte e Nordeste, não atingiremos a meta do PNE para todas as regiões e grupos sociais. A meta é de atendimento de 50% das crianças de até três anos em creches.

No que se refere ao Ensino Fundamental,

[...] apenas 33,9% têm aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 18,2% em Matemática. Mais uma vez as desigualdades são alarmantes. Enquanto 7,5% dos estudantes de nível socioeconômico (NSE) muito baixo alcançam o nível de aprendizagem adequada em Português, esse percentual é de 71,6% entre os estudantes de nível socioeconômico muito alto. Em Matemática não é diferente, 2,5% entre os estudantes de NSE muito baixo atingem o nível adequado na área para 58,2% de NSE muito alto. (RELATÓRIO DE PROGRESSO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO BRASIL, 2019, p.18).

Já os dados referentes ao Ensino Médio apresentam uma situação muito mais preocupante, pois,

Entre os jovens de 15 a 17 anos, 90,8% estão matriculados no Ensino Médio, no entanto somente 67,5% estão no ano/série correspondente à idade, quando este percentual deveria ter alcançado 85% em 2016. Apenas 59% dos jovens concluem o Ensino Médio aos 19 anos. Destes, 27,5% concluem

esta etapa de Ensino com aprendizagem adequada em Português e 7,3% em Matemática. (RELATÓRIO DE PROGRESSO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO BRASIL, 2019, p.18)

Ainda relacionado aos aspectos Educacionais, dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, publicado em 2018, indicam que o país, no ano de 2017, apresenta uma taxa de alfabetização de 93,1% entre adolescentes com 15 anos ou mais, ou seja, ainda há 6,9% de analfabetos absolutos no país dentro desta faixa etária, conforme indica tabela 1.

Tabela 1 - Taxa de alfabetização entre adolescentes de 15 anos ou mais.

**Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade Brasil e regiões – 2012-2017 (Em %)**

Região	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	91,4	91,7	92,1	92,3	92,8	93,1
Norte	90,4	90,6	91,1	90,9	91,5	92,0
Nordeste	82,9	83,4	83,9	84,3	85,2	85,5
Sudeste	95,2	95,5	95,7	95,9	96,2	96,5
Sul	95,2	95,6	96,0	96,1	96,4	96,5
Centro-Oeste	93,1	93,6	93,9	94,1	94,3	94,8

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

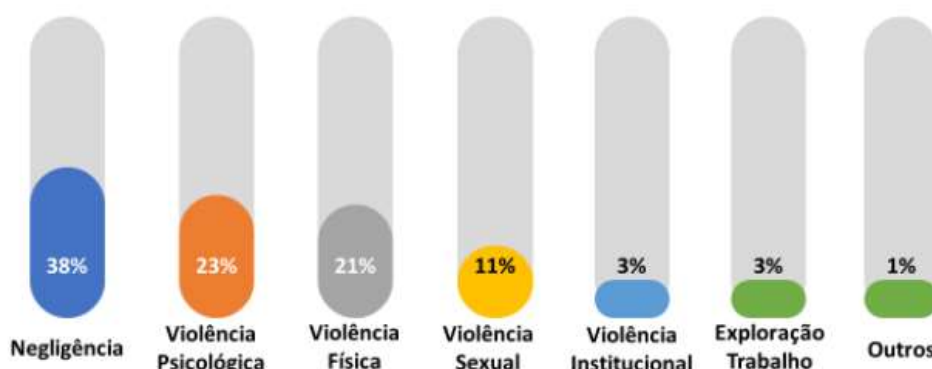
Notas: ④ Os dados de alfabetização da população são autodeclarados.

As estimativas levam em consideração a idade em anos completos na data da entrevista.

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p.85).

Dados acerca da violência sofrida por crianças e adolescentes, apresentados no relatório anual Disque Direitos Humanos (HUMANOS-DISQUE, 2019), indica que das denúncias realizadas, 38% são de negligência, conforme indica o gráfico 3.

Gráfico 3 - Denúncias de violação de direitos sofridos por crianças e adolescentes no ano de 2019.



Fonte: Relatório disque Direitos Humanos (HUMANOS-DISQUE, 2019, p.19).

É possível perceber, com base nos dados expostos, que a questão da violação dos Direitos Humanos entre crianças e adolescentes ainda é um tema bastante relevante em nosso país. Apesar de termos avançado em termos teóricos e legislativos, na prática, ainda temos milhares de indivíduos em situação de privação de direitos em nosso país

Desta forma, dada a importância social da temática, a ampliação dos conhecimentos extrapola o mero cientificismo, visto que contribui, teoricamente, para o avanço das práticas pedagógicas que se desenrolam nesta área.

### 3.2.2 Problema, objetivos e a tese da investigação

Gil (2019, p. 39), ao explicar o significado do problema de pesquisa, esclarece que “na acepção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”. O referido autor esclarece que “a escolha do problema tem a ver com grupos, instituições, comunidades ou ideologias com que o pesquisador se relaciona”. (GIL, 2019, p. 41).

Para Alvarenga (2014, p. 59) a problemática de uma pesquisa pode ter origem em “[...] qualquer situação, passível de investigação e discussão, que precisa ser resolvida”. Assim, ao levantar-se um problema, é preciso analisar se é científico, isto é, se envolve variáveis que possam ser testadas, observadas e/ou manipuladas.

Desta forma, de acordo com o autor:

Um problema de pesquisa pode ter razões de ordem prática ou intelectual. Os de ordem prática visam solucionar uma questão que se apresenta na realidade, e os de ordem intelectual dizem respeito à teoria. De qualquer maneira, independentemente de sua ordem, sempre há acréscimo para o conhecimento. (ALVARENGA, 2014, p.60).

Diante do exposto, propomo-nos a investigar o seguinte problema: *Quais são as tendências investigativas das dissertações e teses que focalizam a Educação em Direitos Humanos, produzidas no espaço temporal entre os anos de 2012 a 2017, nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, e de que forma as temáticas abordadas nestes estudos possuem interfaces com as temáticas presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos?*

Tendo presente o problema de investigação, o objetivo geral do estudo é: *Descrever as tendências investigativas das dissertações e teses que focalizam a Educação em Direitos Humanos, produzidas no espaço temporal entre os anos de*

*2012 a 2017, nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, analisando as interfaces entre as temáticas abordadas nestes estudos e as temáticas presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.*

Os objetivos específicos do estudo são:

- a) Realizar um mapeamento das dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), identificando aquelas que têm como foco analítico a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica.
- b) Identificar quais são as temáticas abordadas pelos autores de dissertações e teses acerca da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica.
- c) Evidenciar as tendências investigativas, em termos de referenciais teóricos e abordagens metodológicas adotadas nas dissertações e teses.
- d) Refletir sobre *as interfaces entre as temáticas abordadas nas dissertações e teses e as temáticas presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.*

Com base no exposto, postulamos a seguinte tese: A discussão sobre a Educação em Direitos Humanos é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos de 2012 a 2017. Entretanto, apesar de haver interfaces temáticas, supomos que tais trabalhos não contemplam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o que indica que tal documento ainda necessita ser mais difundido no meio acadêmico- científico.

### **3.3 Constituição do *corpus* investigativo**

Neste estudo, o corpus investigativo está composto por 54 trabalhos, sendo 47 dissertações e 7 teses, produzidas em Programas de Pós-graduação no Brasil, no espaço temporal entre os anos 2012-2017, as quais foram localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O descritor utilizado foi Educação em Direitos Humanos.

Elegemos como fonte de consulta o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo-se presente que todos os Programas de Pós-graduação do Brasil possuem a

obrigatoriedade de encaminhar à CAPES dados relativos as dissertações e teses defendidas anualmente em cada programa.

A seleção do *corpus* investigativo foi realizada tendo-se presente os seguintes critérios preestabelecidos.

- a) Defesa entre os anos 2012 e 2017. Justifica-se o ano inicial pelo fato de que a Resolução nº 1, de 30/05/2012 (estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos) foi aprovada em 2012.
- b) Foco investigativo ser Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação Básica, sendo tal foco explicitado no problema de investigação, nos objetivos e ou nas questões de pesquisa.
- c) Texto integral disponível *online*.
- d) Idioma ser a Língua Portuguesa.

Na próxima seção, explicitamos o percurso analítico percorrido para a seleção final do *corpus* investigativo.

### **3.4 Procedimentos de análise dos dados do *corpus* da pesquisa**

A análise dos dados coletados foi realizada através da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011, p.15), que se constitui em “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’” (grifo da autora).

De acordo com Bardin (2011, p. 48), a Análise de Conteúdo se configura em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. [...] O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. (grifo da autora).

As etapas que compõe a Técnica da Análise de Conteúdo são apresentadas na figura 12.



Figura 12 - Etapas constituintes da Técnica de Análise de Conteúdos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bardin (2011).

A etapa de Pré-análise, de acordo com Bardin (2011, p.125), “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Esta é uma etapa crucial para o desenvolvimento desta metodologia de análise, pois é nela que o pesquisador estabelece um primeiro contato com o material e, apesar de não ser uma leitura aprofundada, situa o pesquisador dentro do material e facilita o futuro processo de classificação e formação do *corpus investigativo*. Nesse sentido, para Bardin (2011, p. 126)

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante” por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (grifo da autora).

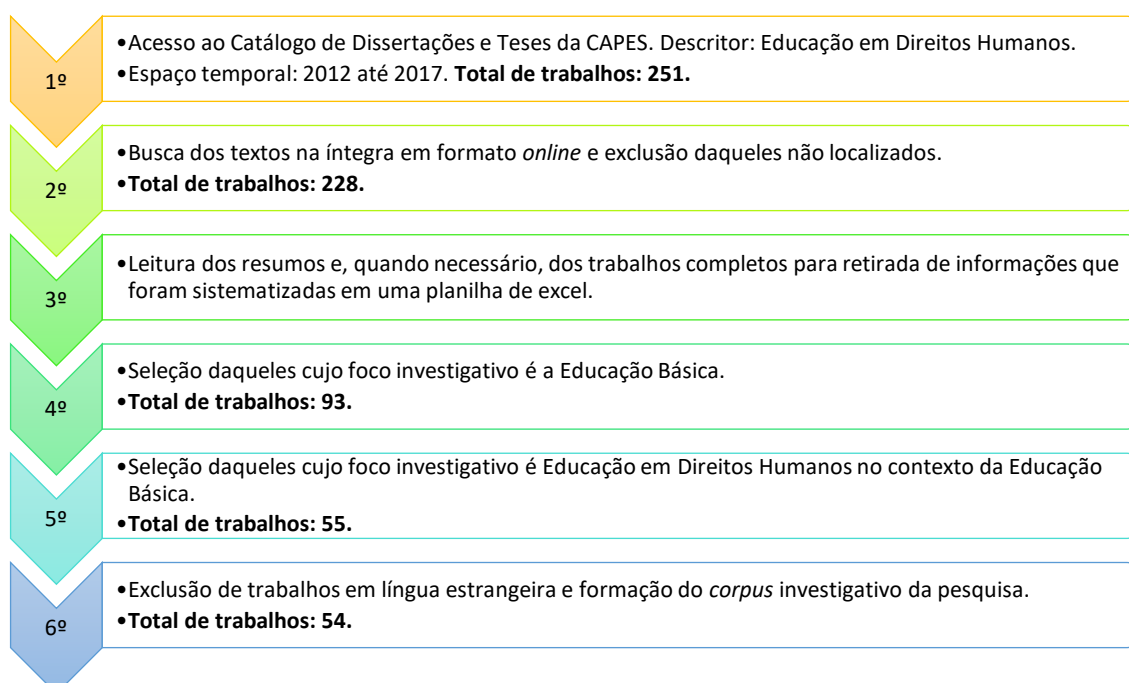
Desta forma, nesta primeira etapa, realizamos a consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor *Educação em Direitos Humanos*, já aplicando o primeiro o critério *espaço temporal* (2012-2017). Com este descritor, o Catálogo indicou 251 trabalhos entre os anos 2012 a 2017, os quais foram conferidos para ver se seus textos estavam disponíveis, na íntegra, no formato *online*. Para facilitar o manuseio e o tratamento das informações, esses trabalhos foram compilados em um banco de dados elaborado no *excel*.

Importante ressaltar que o catálogo da CAPES disponibiliza dados completos somente a partir do ano de 2013, quando foi adequado à Plataforma Sucupira. Entretanto, mesmo em 2013 e anos em seguintes, nem todos os dados estão disponibilizados. Desta forma, recorreremos ao *site* de busca Google, para localizar aqueles que não estavam disponíveis no Catálogo. Desse processo, resultaram 228 trabalhos.

Na sequência, procedemos à leitura flutuante dos títulos e resumos deste conjunto, com o objetivo de selecionar aqueles que atendiam ao critério da unidade de análise como sendo a *Educação Básica*. Considerando que alguns resumos não apresentavam os elementos necessários para a tomada de decisão quanto à inclusão ou exclusão do estudo, em algumas situações realizamos a leitura completa do texto. Da aplicação desse segundo critério, resultaram 93 trabalhos.

Prosseguindo a aplicação dos critérios estabelecido para a construção do *corpus* investigativo, do conjunto de 93 trabalhos relativos à Educação Básica, selecionamos aqueles cujo foco investigativo era a *Educação em Direitos Humanos*. Da aplicação deste critério articulado às regras estabelecidas por Bardin (2011), resultaram 55 trabalhos. Por fim, foi excluído um dos trabalhos por ter sido redigido em língua espanhola. Desta forma, o *corpus* investigativo desta pesquisa está composto por 54 estudos, conforme figura 13.

Figura 13 - Percurso realizado para composição do corpus investigativo.



Fonte: autoria própria, 2018.

O *corpus* investigativo segundo Bardin (2011, p. 126) se constitui pelo “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, cuja escolha implica a escolha de regras as quais, baseados em Bardin (2011), podemos citar:

- a) exaustividade: exploração de todos os elementos presentes nos materiais;
- b) representatividade: seleção daqueles elementos presentes nos conteúdos que são representativos em relação ao que nos propomos investigar;
- c) homogeneidade: os conteúdos coletados serão agrupados considerando-se a estreita relação com a categoria temática;
- d) pertinência: os conteúdos selecionados deverão estar adequados, em termos de informação, e corresponder aos objetivos e questões norteadoras delineadas.

Com a definição do *corpus* investigativo, passamos a seleção da unidade de registro, definida com “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. (BARDIN, 2011, p.134). Optamos por utilizar o tema como unidade de registro, que acreditamos ser esta unidade a mais adequada para pesquisas qualitativas. (BARDIN, 2011). De acordo com Bardin (2011, p. 135):

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. [...] Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas. (grifo da autora).

Na etapa de exploração do material, são definidas as categorias de análise que, segundo Bardin (2011, p.131), “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Nesta etapa, realizamos uma incursão analítica nos textos integrais dos trabalhos constituintes do *corpus* investigativo a fim de estabelecer as categorias de análise, a qual optamos por ser em eixos temáticos, por ser a mais indicada por Bardin (2011) para estudos de natureza qualitativa.

Para efetivar o proposto nesta fase, elaboramos uma ficha de leitura utilizada para o registro analítico dos conteúdos presentes nas teses e dissertações. Tal ficha foi organizada contemplando os aspectos apresentados no quadro 10.

Quadro 10 - Modelo de ficha de leitura utilizada para fichamento das dissertações e teses.

<b>Ficha de leitura</b>
<b>Dados de Identificação</b>
a) Título:
b) Autor:
c) Nível: ( ) Mestrado ( ) Mestrado Profissional ( ) Doutorado
d) Ano de defesa:
e) Instituição:
f) Programa:
g) Orientador:
<b>Dados sobre a investigação</b>
a) Palavras-chave:
b) Problema de Pesquisa, objetivos, questões norteadoras (ou equivalente):
c) Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autores que fundamentam o referencial metodológico:</li> </ul>
<p>No caso de pesquisa de campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização do estudo:</li> <li>• Participantes do estudo:</li> <li>• Campo empírico:</li> <li>• Instrumentos de coleta de dados:</li> <li>• Técnica de análise dos dados:</li> </ul>
<p>No caso de pesquisa teórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização do estudo:</li> <li>• Constituição do <i>corpus</i> investigativo:</li> <li>• Técnica de análise dos dados:</li> </ul>
<p>d) Referencial teórico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autores que fundamentam o referencial teórico acerca da Educação em Direitos Humanos.</li> <li>• Obras dos autores citadas pelo autor do trabalho.</li> </ul>

f) O estudo estabelece alguma relação entre a Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais?

Em caso afirmativo, considerações acerca de tais relações (pressupostos, autores, etc.).

g) Principais Resultados:

Fonte: Autoria própria, 2018.

Com base na análise realizada a partir do fichamento das dissertações e teses, e nos pressupostos estabelecidos nas Diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012a), estabelecemos 11 eixos temáticos, conforme apresenta o quadro 11.

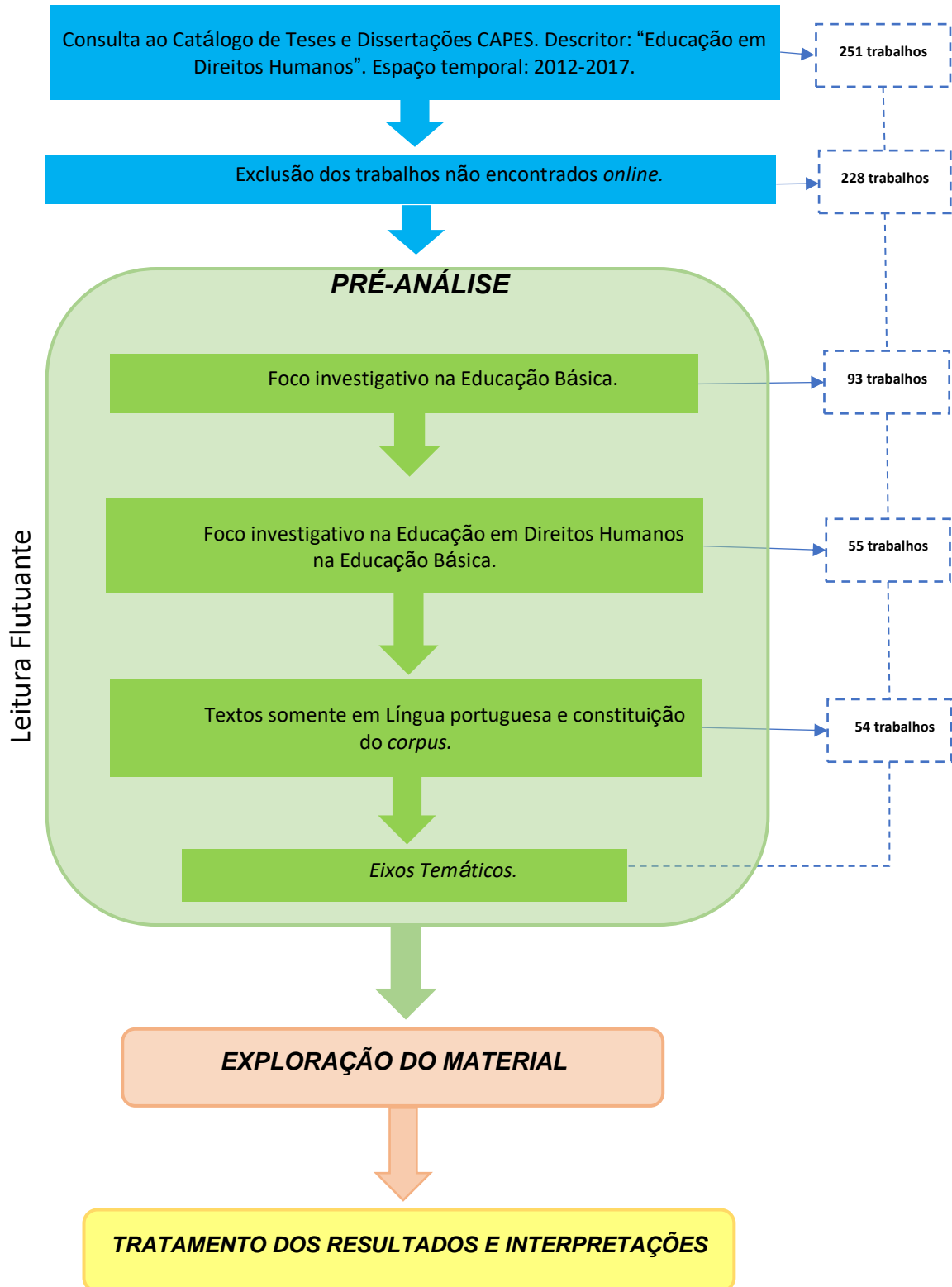
Quadro 11 - Eixos temáticos do corpus investigativo.

Eixos temáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eixo temático 1- Educação em Direitos Humanos e dispositivos legais.</li> <li>• Eixo temático 2- Concepções acerca da Educação em Direitos Humanos.</li> <li>• Eixo temático 3- Educação em Direitos Humanos como direito.</li> <li>• Eixo temático 4- Cultura em Educação em Direitos Humanos.</li> <li>• Eixo temático 5- Educação em Direitos Humanos e diversidade.</li> <li>• Eixo temático 6- Educação em Direitos Humanos e cidadania.</li> <li>• Eixo temático 7- Educação em Direitos Humanos e currículo.</li> <li>• Eixo temático 8- Educação em Direitos Humanos e materiais didáticos.</li> <li>• Eixo temático 9- Educação em Direitos Humanos e práticas pedagógicas.</li> <li>• Eixo temático 10- Educação em Direitos Humanos e formação continuada.</li> <li>• Eixo temático 11- Educação em Direitos Humanos e mediação de conflitos.</li> </ul>

Fonte: autoria própria, 2019.

Por fim, no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias temáticas são submetidas a operações de decomposição de cada conteúdo identificado por meio da coleta de dados. Assim, “O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam a outras descobertas inesperados” (BARDIN, 2011, p.131). A efetivação desta etapa será apresentada no capítulo que trata da análise e interpretação dos dados. A figura 14 ilustra a aplicação da referida técnica no contexto desta pesquisa.

Figura 14 - Síntese da Técnica da Análise de Conteúdos.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bardin (2011).

Feita a descrição do percurso metodológico adotado para a realização do presente estudo, no próximo capítulo apresentamos a análise preliminar dos dados obtidos.

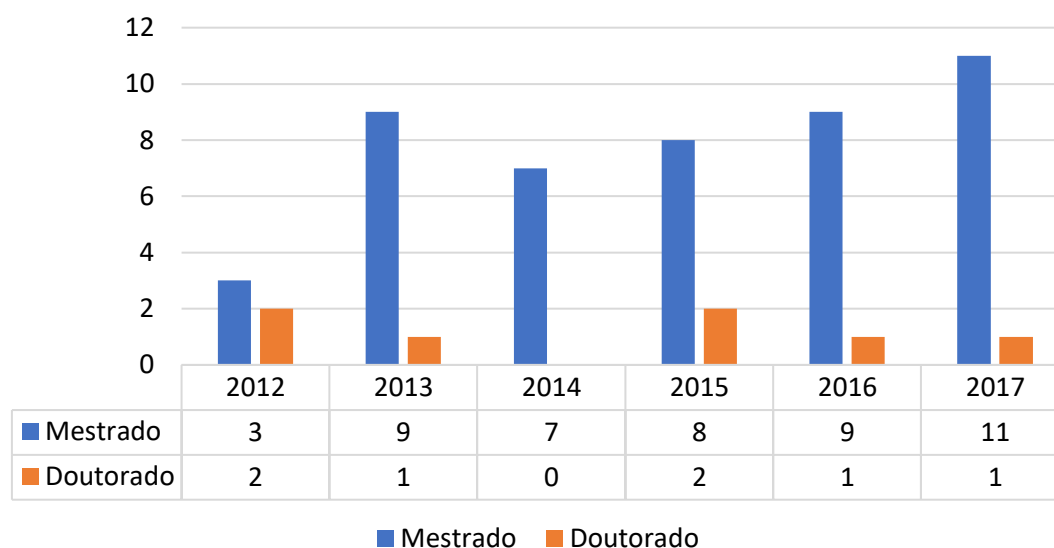
## 4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA E SUAS INTERFACES COM AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo apresentamos a caracterização do corpus investigativo e as tendências investigativas em termos teórico-metodológicos. Além disso, estabelecemos interfaces entre as temáticas abordadas nas dissertações e teses com o proposto nas Diretrizes.

### 4.1 Caracterização do *corpus* investigativo

Conforme apresentado no capítulo relativo aos procedimentos metodológicos, o *corpus* investigativo está composto por 54 trabalhos, sendo 47 dissertações e 7 teses, identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no espaço temporal entre os anos de 2012 até 2017, conforme indica o gráfico 4.

Gráfico 4 - Número de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2012-2017.



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

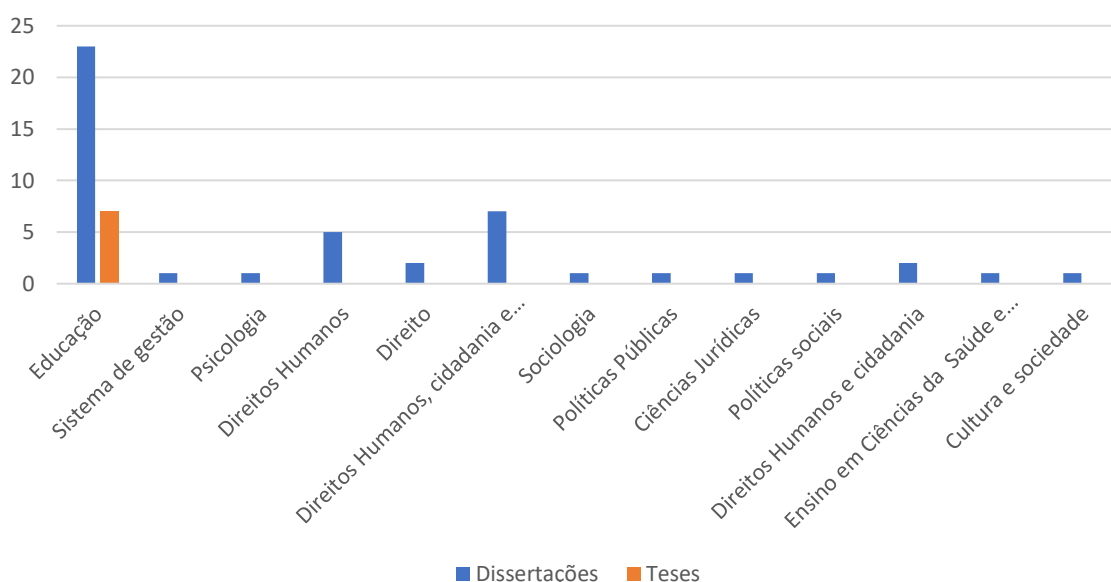
No que se refere à distribuição por estados brasileiros, podemos observar a predominância de estudos realizados em Programas de Pós-graduação (PPG's) nos estados da Paraíba (PB), com 9 trabalhos, Paraná (PR) com 7 trabalhos e, em terceiro lugar, o estado de São Paulo (SP), com 6 trabalhos, como apresentado no gráfico 5.





Quanto à área de atuação dos Programas de pós-graduação em que os estudos foram apresentados, notamos o grande número de estudos desenvolvidos na área da educação: 23 dissertações e 7 teses. No entanto, conforme indica o gráfico 7, nenhuma tese foi desenvolvida em outra área fora a já referida e até mesmo as dissertações se mostram em pequena quantidade, mesmo em áreas como Direitos Humanos, cidadania e políticas públicas (7 dissertações); Direitos Humanos (5 dissertações); e Direito (2 dissertações).

Gráfico 7 - Área de atuação dos Programas de Pós-graduação stricto sensu.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Uma análise das palavras-chave nos indica o predomínio dos termos Direitos Humanos (34 frequências) e Educação em Direitos Humanos (29 frequências). É interessante constatar que, mesmo que o escopo dos trabalhos seja a articulação da Educação em Direitos Humanos e a Educação Básica, o primeiro termo aparece com mais frequência em detrimento do segundo. Já o termo educação foi indicado como palavra-chave de 18 dos textos analisados.

Para facilitar a visualização dos dados, apresentamos, na figura 15, uma nuvem de palavras-chave onde é possível percebermos que os estudos estão concentrados prioritariamente nos aspectos relacionados aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos. Circundando tais temáticas, observamos o foco analítico nas questões referentes à Educação (18 trabalhos), gênero (três trabalhos), cidadania (3 trabalhos) e currículo (5 trabalhos).

Para explicitar o apresentado na figura 15, disponibilizamos, no Apêndice A, o quadro que contém todas as palavras-chave retiradas das dissertações e teses, bem como suas respectivas frequências.

Figura 15 - Nuvem de Palavras-chave.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Quanto aos pressupostos teóricos relacionados à Educação em Direitos Humanos escolhidos para compor o referencial teórico das teses e dissertações, percebemos na nuvem de palavras indicada na figura 16 e no quadro 12, construídos com base no quadro apresentado no apêndice B, que os autores mais citados foram Candau, aparecendo em 31 trabalhos (57%), e Benevides em 21 (39%).

Figura 16 - Nuvem de autores utilizados no referencial teórico das teses e dissertações.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Quadro 12 - Os dez autores mais citados nas dissertações e teses analisadas.

<b>Autor</b>	<b>Incidência</b>
CANDAU, Vera Maria	31
BENEVIDES, Maria Victória	21
SACAVINO, Suzana Beatriz	13
SILVA, Aínda Maria Monteiro	13
ZENAIDE, Maria de Nazaré	13
VIOLA, Solon	13
SILVEIRA, Rosa Maria Godoy	12
BITTAR, Eduardo	12
DIAS, Adelaide Alves	11
CARVALHO, José Sérgio	10

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

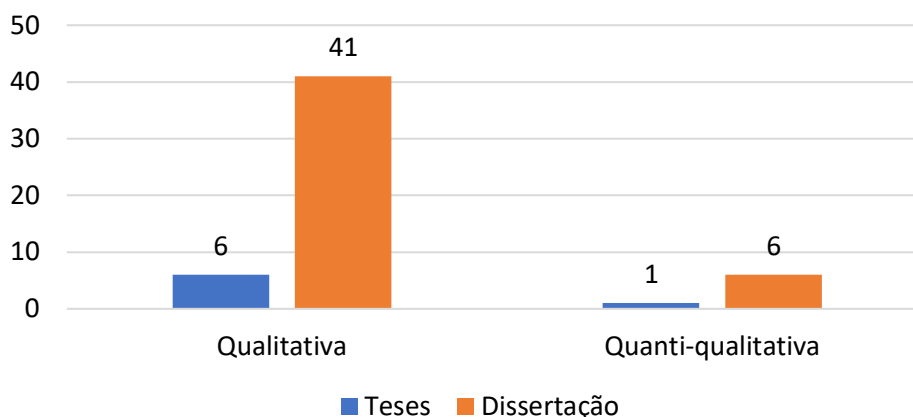
Segundo Gil (2008), as pesquisas podem ser classificadas, quanto à natureza dos dados, em dois tipos: quantitativas e qualitativas. Acerca dessas tipologias, Gil (2008, p.175) indica que:

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador.

Há ainda aquelas pesquisas que, por apresentarem características de ambas as tipologias indicadas por Gil (2008), podem ser classificadas como “Quanti-qualitativas”, ou seja, apresentam dados que serão analisados por meio de técnicas quantitativas e um outro conjunto que será analisado por meio de técnicas qualitativas para que se consiga diferentes visões acerca de um mesmo problema.

Ao passarmos para a análise acerca da abordagem dos trabalhos sobre Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, percebemos, conforme ilustra o gráfico 8, que os pesquisadores se dedicaram a estudos qualitativos em, 41 dissertações e 6 teses, enquanto os estudos quanti-qualitativos foram utilizados apenas 6 e 1, respectivamente. Além disso, destacamos a ausência de estudos quantitativos sobre o referido tema.

Gráfico 8 - Abordagem das dissertações e teses.

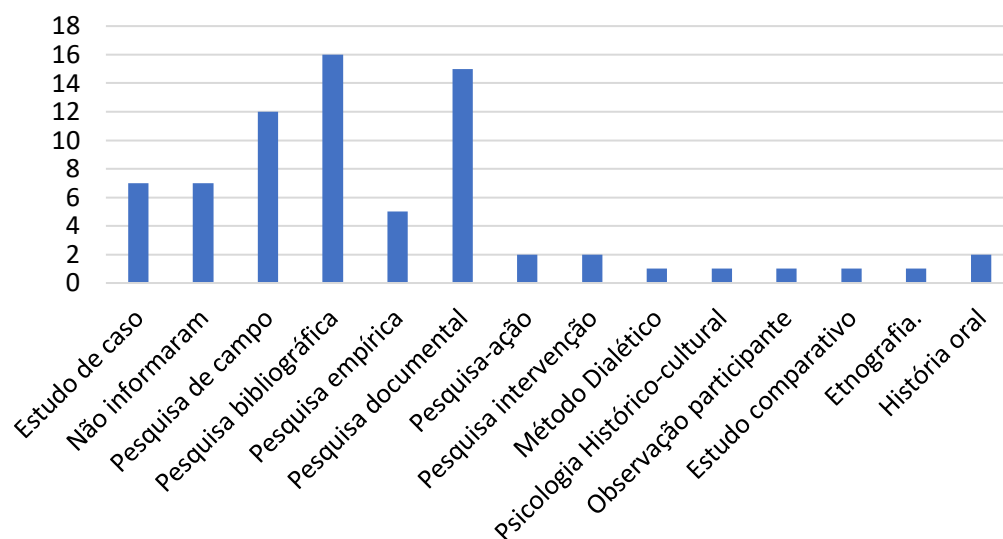


Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Quanto ao método empregado, Marconi e Lakatos (2017), indicam que a proposição do arcabouço metodológico dependerá de vários fatores que envolvem a pesquisa que está sendo realizada como, por exemplo: a natureza da pesquisa, os recursos disponíveis, o tempo, entre outros fatores que devem ser pensados e planejados para a elaboração de uma pesquisa científica.

Em relação ao exposto, no gráfico 9, constatamos a predominância de pesquisas bibliográficas com 16 trabalhos (13%) e documentais com 15 (28%). Vale destacar duas situações: a) sete (13%), dos 54 estudos não deixaram explícito em seu texto a tipologia escolhida; e b) as tipologias aqui listadas não foram alteradas, permanecendo, assim, da forma que os autores descreveram em seus textos.

Gráfico 9 - Tipologia dos estudos realizados nas teses e dissertações.

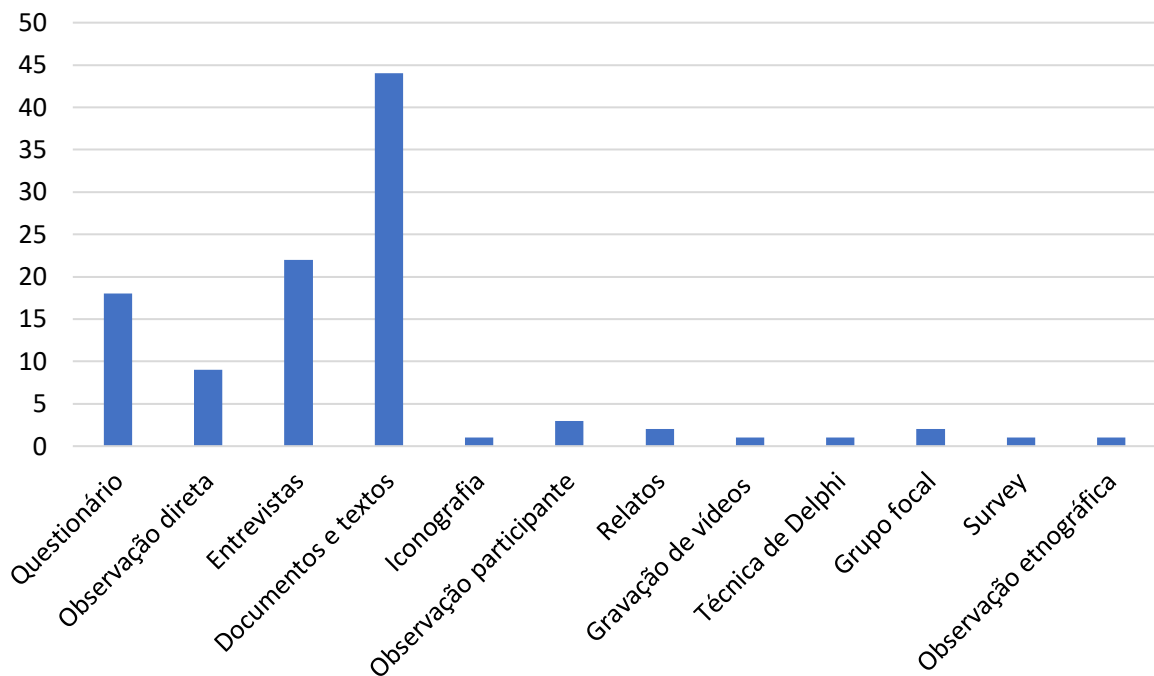


Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Com relação aos instrumentos de coletas de dados, Marconi e Lakatos (2017, p.178) indicam que “A coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de efetuar a coleta dos dados previstos”. Além disso, “Tanto os métodos quanto as técnicas devem se adequar ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas que se queria confirmar, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p.178).

Assim sendo, em consonância com a tipologia do estudo adotado, pela quantidade de estudos teóricos do tipo bibliográfico e documental (57%), o instrumento de coleta mais utilizado foi aquele retirado diretamente das fontes, correspondendo a um total de 81% dos estudos, conforme indica o gráfico 10.

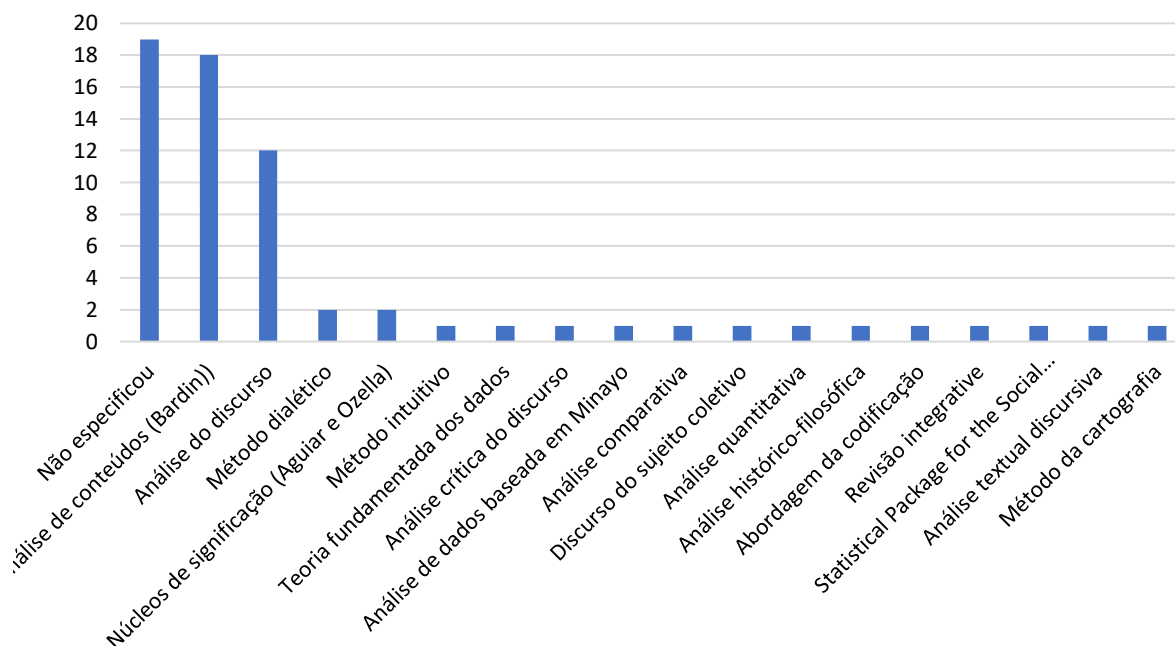
Gráfico 10 - Instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Por fim, quanto à técnica de análise dos dados, o gráfico 11, indica a predominância da utilização da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que foi utilizada em 33% dos estudos.

Gráfico 11 - Técnica de análise de dados das dissertações e teses.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Aqui, novamente, observamos uma grande quantidade de trabalhos que não especificam no corpo do texto a técnica de análise escolhida.

Assim, dada a caracterização do corpus investigativo, passamos para a apresentação dos eixos temáticos e os respectivos trabalhos categorizados em cada um desses eixos.

#### **4.2 Abordagens temáticas das dissertações e teses e interfaces com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**

Para o presente estudo, conforme já explicitado no percurso metodológico, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Tal técnica de análise pressupõe a categorização do *corpus* investigativo, sendo que dentre as possibilidades apresentadas por Bardin (2011), optamos por eixos temáticos.

Nesta seção nos dedicamos à reflexão sobre as temáticas investigativas abordadas na produção acadêmico-científica pertencente ao *corpus* investigativo desta tese. Para tanto, estabelecemos interfaces entre as temáticas abordadas nas dissertações e teses com o proposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. A partir disso, estabelecemos um diálogo com os pressupostos dos autores que discutem as temáticas em tela.

No quadro 13 apresentamos uma síntese das interfaces encontradas entre as temáticas abordadas nas dissertações e teses e aquelas presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Quadro 13 - Interfaces temáticas com as Diretrizes Nacionais para educação em Direitos humanos.

<b>Interfaces temáticas</b>	
<b>Dissertações e teses</b>	<b>Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos</b>
<b>Eixo temático 1:</b> Educação em Direitos Humanos e dispositivos legais.	<i>Caput</i> da Resolução. Artigo 4º, inciso I
<b>Eixo temático 2:</b> Concepções acerca da Educação em Direitos Humanos.	Artigos 2º, 3º, 4º e 5º.
<b>Eixo temático 3:</b> Educação em Direitos Humanos como direito.	Artigo 2º, parágrafo 1º.
<b>Eixo temático 4:</b> Cultura em Educação em Direitos Humanos.	Artigo 4º, inciso II.
<b>Eixo temático 5:</b> Educação em Direitos Humanos e diversidade.	Artigo 3º, inciso III.
<b>Eixo temático 6:</b> Educação em Direitos Humanos e cidadania.	Artigo 4º, incisos V.
<b>Eixo temático 7:</b> Educação em Direitos Humanos e currículo.	Artigos 6º e 7º.
<b>Eixo temático 8:</b> Educação em Direitos Humanos e materiais didáticos.	Artigo 4º, inciso IV e artigo 11.
<b>Eixo temático 9:</b> Educação em Direitos Humanos e práticas pedagógicas.	Artigo 2º, parágrafo 2º.
<b>Eixo temático 10:</b> Educação em Direitos Humanos e formação continuada.	Artigos 8º e 9º.
<b>Eixo temático 11:</b> Educação em Direitos Humanos e mediação de conflitos.	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise do *corpus* investigativo da pesquisa e das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012a).

Com base no exposto, passamos à análise das interfaces, tomando como ponto de partida os eixos que categorizamos em temáticas contempladas nas dissertações e teses analisadas.

#### 4.2.1 Eixo temático 1 - Educação em Direitos Humanos e dispositivos legais.

O eixo temático 1, cujos trabalhos estão expostos no quadro 14, discutem as questões relativas à Educação em Direitos Humanos articulados aos dispositivos legais vigentes, buscando, assim, verificar de que forma a EDH é contemplada em suas efetivações no cotidiano escolar. Dentre os estudos categorizados no eixo, podemos distinguir duas vertentes temáticas: as que abordam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a que focaliza as questões do Estatuto da Criança e Adolescente.

Quadro 14 - Eixo 1: Educação em Direitos Humanos e dispositivos legais.

Autor	Título/Área de concentração/ Instituição	Nível	Ano
MATTIOLI, Daniele	<i>A expressão do Direito no espaço escolar: Direito Educacional e Estatuto da Criança e do Adolescente na perspectiva da educação em direitos.</i> - Universidade Estadual de Ponta Grossa.	M	2012
NUNES, Marcela de Oliveira.	<i>O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a realidade da escola pública</i> - Universidade Estadual de Londrina.	M	2013
SILVA, Simone Stefani da	<i>O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma ideia de formação escolar cidadã.</i> - Universidade Católica de Santos.	M	2015

Fonte: Consulta direta ao texto integral das dissertações e teses (2019).

Nunes (2013) e Silva (2015) apresentam o Plano Nacional em Direitos Humanos como balizador de suas discussões fazendo uma interface com a Educação Pública.

Nunes (2013, p.8), em *O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a realidade da Escola Pública*, busca problematizar o anunciado no PNEDH nos aspectos relativos aos direitos humanos, educação e sociedade, com o objetivo de compreender as razões de expansão dessa tendência que vincula Direitos Humanos à educação escolar desmistificando as atuais políticas educacionais voltadas à desigualdade social e à violência escolar.

Para tanto, contrapôs dados oriundos do INEP e de questionários aplicados entre professores com as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aplicadas no estado do Paraná.

Segundo a autora, ao analisar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, foi se revelando no documento um



[...] caráter ideológico contido nesse projeto educacional, mostrou que ele não incide sobre a natureza da crise, dialogando somente com os reflexos dela. O percurso apontou para elementos determinantes, ou seja, para a própria ideologia, o que conduziu a leituras que reconhecem que a ideologia neoliberal, através das ideias de solidariedade, paz, direitos humanos, entre outras, falseia, consciente ou inconscientemente, a realidade. (NUNES, 2013, p.109)

O estudo conclui, então, que o PNEDH não resolve a problemática a qual se destina, além de socializar um ideário “ [...] que não se opõem à reprodução do capital, antes colocam essa sociedade em movimento. As proposições do plano partem das expressões da sociabilidade burguesa, e são sempre mudanças formais e não essenciais”. (NUNES, 2013, p.110).

Entretanto, o problema instaura-se quando os direitos humanos passam a ser o fim em si, tornando-se o horizonte de luta e são tomados como sinônimo de emancipação humana. Outras questões passam a ser pensadas quando se investigam os direitos humanos; uma delas é se os direitos humanos perdem sentido na eventualidade de constituição de uma sociedade comunista. Deve ser esclarecido que o homem, ao superar a alienação capitalista, torna-se outro homem. Não se quer dizer que, numa sociedade comunista, não haverá moral, muito pelo contrário, todavia não será a moral burguesa de hoje, que anuncia um humanismo, ao mesmo tempo em que legitima uma ordem social que só desumaniza. (NUNES, 2013, p.110)

Por fim, a autora indica que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é limitado e possui

[...] um claro teor ideológico, subsidiado nas mais diversas correntes político-filosóficas. Obviamente, que o PNEDH, como política, não poderia ser elaborado levando em conta a realidade efetiva, pois é uma contradição sistêmica e nenhuma política educacional de fato promoverá, de fato, a emancipação. Esperar do Estado essa tarefa é desconsiderar o seu próprio papel na sociedade burguesa. (NUNES, 2013, p.111)

Silva (2015, p. 14), em sua dissertação intitulada *O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma ideia de formação escolar cidadã*, intenciona, verificar *como o plano em questão concebe a formação para a cidadania e uma educação em direitos humanos no âmbito escolar na educação básica e indicar, a partir da legislação existente – em especial, a partir do PNEDH, como as escolas podem desenvolver a EDH*. O trabalho realiza uma pesquisa bibliográfica, do tipo Análise Documental, tendo como corpus investigativo a legislação específica da área de concentração do estudo.

Como principais conclusões, indica que o Plano Nacional de Direitos Humanos

A educação em direitos humanos da forma como se configura no PNEDH, ou seja, como um processo de educação integral visando a formação de uma consciência cidadã é de vital importância no âmbito escolar. Portanto, sua difusão também é fundamental. No entanto, o PNEDH não parece ter dado muita ênfase à garantia do direito pleno à educação. Sem o direito de acesso ao conhecimento e à formação escolar para todos, a educação em direitos humanos não se concretiza na prática e a formação da cidadania fica severamente comprometida. (SILVA 2015, p.115-116)

Segue a autora afirmando que o documento se configura em uma Política Pública importante e que promove o avanço da promoção e consolidação da Educação em Direitos Humanos. No entanto,

[...]apresenta lacunas que merecem ser analisadas e debatidas. Se pensarmos em uma educação de qualidade preocupada com a formação integral do educando, considerando e respeitando a legislação em vigor relacionada aos direitos humanos, devemos estabelecer como valores a serem cultivados no ambiente escolar aqueles que estejam de acordo com os princípios democráticos. (SILVA, 2015, p.116).

A segunda vertente temática abordada no eixo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, se constitui no foco de análise de Matiulli (2012), em seu estudo intitulado *A expressão do Direito no espaço escolar: Direito Educacional e Estatuto da Criança e do Adolescente na perspectiva da educação em direitos*. Objetiva “[...] compreender de que forma o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA é vivenciado no cotidiano escolar das instituições públicas de ensino da Rede Estadual de Educação do Paraná, na cidade de Ponta Grossa, tendo em vista o disposto pelo §5º do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que determina para o currículo do Ensino Fundamental o trabalho com conteúdo que trate dos direitos de crianças e adolescentes, tendo por diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente” (p.14).

Como principal constatação, a autora observa que,

Embora reconhecida a importância das leis, sabe-se que a proclamação dos direitos não é suficiente para que eles sejam desfrutados pelos seus destinatários. É necessário que se tomem as medidas para que a humanidade tenha, de fato, acesso a eles. (MATIULLI, 2012, p.111).

Matiulli (2012, p. 113) aponta a necessidade da formação de professores “[...] para que estes formem profissionais instrumentalizados de todos os saberes necessários para a ação docente e no oferecimento de cursos de formação continuada para os profissionais que já atuam nos sistemas educacionais”.

Chama atenção a constatação realizada por Matiulli (2012, p. 113) relativa ao Estatuto da Criança e do Adolescente, apesar desse documento não ser mencionado no *caput* das Diretrizes. Conforme a autora,

[...] de modo ainda tímido o ECA começa a se fazer presente no cotidiano escolar e que o estudo da legislação educacional pelos profissionais das instituições está concentrado nas semanas pedagógicas. Para o trabalho com os alunos verificou-se que o mesmo ocorre por meio de palestras, debates e projetos o que caracteriza mais uma ação informativa do que um trabalho de formação propriamente dito, além de estar em desacordo com a legislação educacional vigente.

Matiulli (2012 ) salienta a resistência dos agentes educacionais quanto ao reconhecimento do ECA como instrumento pedagógico. No seu entender, tal resistência

[...] é resultado do pouco conhecimento de seus princípios, somada à crença de que este retirou a autoridade de pais e de professores, bem como, o uso pontual de seus institutos para solução de problemas imediatos do cotidiano escolar, em especial a indisciplina, em detrimento da proteção integral de crianças e adolescentes que constitui seu fundamento. (MATIULLI, 2012, p.113)

No entanto, mesmo que em termos de legislação o Brasil tenha avançado e hoje circule entre os países com a melhor estrutura legal, é na prática que a situação ainda encontra entraves. Candau e Sacavino (2013, p.60) indicam que

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

A Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH), está estruturada em treze artigos. No *caput* dessa Resolução, são indicados os dispositivos que fundamentam a proposição da mesma, a saber:

[...] a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa

Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as). (BRASIL, 2012b, *caput*)

No inciso I do artigo 4º, as Diretrizes enfatizam como uma das dimensões da EDH, a “[...] apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local” (BRASIL, 2012b, Artigo 4º).

Observamos, a partir do exposto, que as dissertações e teses que categorizamos neste eixo, contemplam os dispositivos legais referidos nas Diretrizes. Tais dispositivos são fundamentais pois orientam a ação educativa na Educação Básica. Destaque à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e à Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011), dispositivos internacionais, também mencionados nas Diretrizes. A menção a tais dispositivos indica que a luta pelos direitos humanos é um compromisso assumido em nível mundial.

Vale retomarmos a posição de Benevides (2007, p. 336-337), alusiva aos direitos humanos:

Direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica.[...] São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. Os direitos humanos são naturais e universais; pois não se referem a um membro de uma nação ou de um Estado - mas à pessoa humana na sua universalidade. São naturais, porque vinculados à natureza humana e também porque existem antes e acima de qualquer lei, e não precisam estar legalmente explicitados para serem evocados.

Passamos aos trabalhos categorizados no eixo 2, intitulado Concepções acerca da Educação em Direitos Humanos.

#### *4.2.2 Eixo temático 2 - Concepções acerca da Educação em Direitos Humanos*

Os trabalhos do eixo temático 2, apresentados no quadro 15, abordam as concepções acerca da educação em Direitos Humanos. Os estudos encontrados dividem-se de maneira muito clara em dois grupos: a concepção dos educandos,

especificamente os do Ensino Médio, e a concepção dos educadores acerca da temática.

Quadro 15 – Eixo 2: Concepções acerca da Educação em Direitos Humanos.

Autor	Título/Área de concentração/ Instituição	Nível	Ano
NERY, Maria Aparecida	<i>Jovens em tempos de direitos: percepções e ambiguidades</i> - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara.	D	2012
PEREIRA, Ana Carolina Reis	<i>A Teoria transforma a prática? Um estudo sobre a representação social de professores sobre direitos humanos na rede estadual de educação.</i> - Universidade Federal da Bahia.	M	2012
ROCHA, Denise Abigail Britto Freitas.	<i>Educação em Direitos Humanos: a representação social dos professores da Rede Pública de Ensino do Município de Simões Filho, egressos do Curso De Pedagogia da Rede Uneb/2000</i> - Universidade Federal da Bahia.	D	2013
SOUZA, Leandro Corisco.	<i>Direitos Humanos na capacitação de educadores: o que são? Para que servem?</i> -Universidade Federal do Paraná.	M	2013
SÁ, Neila Marta de.	<i>A Educação em Direitos Humanos no olhar do corpo docente de Nível Médio do IFPI - Campus Teresina Central</i> - Universidade do Vale do Rio dos Sinos.	M	2014
OLIVEIRA, Jose Luis de.	<i>Representações sociais de estudantes do Ensino Médio sobre Direitos Humanos na escola</i> - Pontifícia Universidade Católica do Paraná.	M	2015
SILVA, Sara Moitinho da.	<i>Educação, Direitos Humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?</i> - Universidade de São Paulo.	D	2016

Fonte: Consulta direta ao texto integral das dissertações e teses (2019).

No que se refere ao ideário dos educandos sobre a Educação em Direitos Humanos, foram localizados três estudos, a saber: Nery (2012), Sá (2014) e Oliveira (2015).

Nery (2012), em sua tese de doutorado, intitulada *Jovens em tempos de direitos: percepções e ambiguidades*, intenciona responder a seguinte problemática: “[...] quais são as percepções de estudantes de ensino médio da rede escolar de Araraquara sobre os direitos humanos em seu cotidiano?” (NERY, 2012, p.15).

Para o questionamento apresentado, foram aplicados questionários mistos entre jovens de 15 a 22 anos, dos quais 290 foram validados e passaram a compor o *corpus* investigativo do estudo. A autora indica, após feita a análise das respostas, que

[...] uma parcela significativa dos jovens tem uma concepção teórica dos direitos humanos e apresentam melhores respostas quando as questões são mais conceituais. Entretanto, ao aprofundar a investigação de como esses direitos se traduzem nas práticas cotidianas, percebe-se que há ainda muita confusão e falta de atitude e comportamento que traduza ou de fato efetive os direitos preconizados. Enquanto um percentual significativo – 88,6% -

reconhece o que são os direitos humanos, sendo que quase 70% responderam corretamente sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, percebe-se que ocorre uma queda substancial diante da aplicabilidade destes direitos, quando os jovens se encontram em situações em que precisam utilizar tal conhecimento para impedir violações de direitos sejam às crianças, a outros adolescentes ou em benefício próprio. (NERY, 2012, p.113).

Com relação a importância de instituições sociais no aprendizado acerca dos Direitos Humanos, os dados da pesquisa apontaram,

[...] de forma surpreendente, que este se dá no ambiente familiar (77%), enquanto o papel da escola fica completamente sobrepulado, pois, além de percentual insignificante (3%), ela aparece no mesmo patamar que a mídia. Considerando ainda, que a mídia, de forma geral, não assegura a qualidade da informação, especialmente quando se trata da garantia de direitos humanos, porque em relação às notícias, uma das principais fontes da imprensa é a polícia, e esta tem posição unilateral, estando muitas vezes ideologicamente comprometida. (NERY, 2012, p.113).

Outro fator importante destacado pela autora é o fato de que

Nas situações colocadas pela pesquisa, em que esses jovens deveriam espelhar o que preconiza a legislação vigente, percebeu-se que, embora manifestem boas intenções, as atitudes ainda são da ordem da filantropia, de uma solidariedade com o viés da caridade, sem a visão do outro como sujeito, titular de direitos que merece ser atendido pelas políticas públicas. (NERY, 2012, p.114).

A autora explicita o papel da escola no processo de construção de uma Educação em Direitos Humanos e indica, primeiramente, a seguinte preocupação:

[...] essa escola, como vem funcionando, não educa para a cidadania e para os direitos humanos. No interior da escola também se revela a opressão, a dominação, a negligência, a injustiça, a aceitação passiva, a submissão, o conformismo ou o inconformismo. Prevaecem decisões ambíguas ou autoritárias, omissões e situações mal resolvidas, em detrimento de ações consistentes, de negociação e diálogo diante dos impasses ou conflitos que poderiam ser transformadas em oportunidades de aprendizagem para educadores, gestores e alunos, desenvolvendo habilidades fundamentais para o exercício democrático e a cidadania. (NERY, 2012, p.114).

No entanto, ela também explora as potencialidades ao indicar que

As experiências humanas efetivas são instrumentos preciosos para o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos e a escola dispõe todos os dias, de situações que, se bem exploradas, podem ser as melhores oportunidades para “tornar concretos e práticos” conceitos muitas vezes abstratos, como: diálogo, compreensão, participação, transparência, empatia, ética, justiça, solidariedade, compaixão, humanização, entre outros. (NERY, 2012, p.114-115, grifo da autora).

Por fim, em relação à concepção dos jovens sobre a Dignidade humana, a autora indica um dado preocupante: 81% dos participantes demonstraram em suas respostas que as pessoas não são tratadas com dignidade (NERY, 2012).

Sá (2014), em *A Educação em Direitos Humanos no olhar do corpo discente de Nível Médio do IFPI – Campus Teresina Central*, ao analisar as concepções de estudantes do Ensino Médio acerca da Educação em Direitos Humanos, indica o seguinte questionamento: “Qual o sentido dos direitos humanos para os educandos dos cursos técnicos de nível médio modalidade integrada do IFPI - Campus Teresina Central em relação à EDH desenvolvida por essa instituição educacional?” (SÁ, 2014, p.17)

Ao realizar um estudo de caso, cujo *corpus* investigativo se constituiu nos dados coletados entre 25 jovens na faixa etária de 17 a 19 anos por meio de questionários e grupos focais, a autora indica, com base nas respostas dos educandos, que

Com relação aos resultados obtidos, esse estudo aponta para duas dimensões na compreensão dos educandos sobre os direitos humanos: a primeira considera o ser humano com ser integral que deseja ter suas necessidades básicas satisfeitas no plano físico, psicológico e social para existir; a segunda retoma o sentido sócio-político dos direitos humanos. (SÁ, 2014, p.133).

Com relação à primeira dimensão, os estudantes indicaram

[...]a dignidade humana como fundamento dos direitos humanos referindo-se às condições mínimas de existência humana destacando os aspectos biológicos e sociais e a questão da autonomia no sentido de que os direitos básicos essenciais que devem ser assegurados a todos os seres para que se tenham vida digna. Associaram esses direitos à liberdade de expressão no sentido democrático de se ter escolhas. Quanto à liberdade de locomoção (o direito de ir e vir), mostraram um contraponto como justificativa de não satisfação plena desse direito: trata-se da influência dos meios de comunicação que disseminam uma visão negativa dos direitos humanos associando-os à proteção de bandidos, essa compreensão retoma a questão de segurança pública ainda não efetivada plenamente no país no âmbito dos direitos sociais. (SÁ, 2014, p.133).

No que se refere à segunda dimensão, a autora apresenta a concepção dos estudantes categorizados em grupos, a saber: direitos e deveres, (in)eficácia, cidadania e respeito à diversidade. No primeiro grupo, relativo aos direitos e deveres, os dados apontam que os Direitos Humanos são concebidos como parte dos direitos e deveres da sociedade e também, “[...] passam a ser referenciados como parâmetro

para a resolução de conflitos na sociedade aproximando-se da democracia no sentido de que todos têm direitos, mas também têm obrigações. (SÁ, 2014, p. 133).

Quanto a (in)eficácia dos Direitos Humanos,

Os direitos humanos surgem através de declarações, pactos internacionais que não obrigam no plano interno dos Estados a sua concretização, embora haja mecanismos de monitoramento para medir a realização desses direitos; e as várias políticas públicas em prol dos direitos humanos em muitos casos não alcançam seu fim, originando daí o sentimento de descrença, uma distância entre o que diz a lei e o que acontece na prática. Contudo, também há o reconhecimento dos educandos de que os direitos surgem para garantir os direitos daqueles grupos sociais mais vulneráveis e que por isso são merecedores de ações diferenciadas do Estado. (SÁ, 2014, p.133).

No que se refere às questões de cidadania, a autora aponta que os estudantes entendem que os Direitos Humanos são

[...] o direito a ter direitos, dando ao ser humano a possibilidade de participar nas decisões sociais tornando-os assim seres ativos e sujeitos de direitos que têm o direito de reivindicar e de posicionar-se. Aqui, os educandos reconheceram a importância do IFPI na formação sobre cidadania ativa como consequência da EDH oferecida por essa instituição ao destacarem que os conhecimentos adquiridos nesse espaço reposicionaram-nos quanto à mudança de valores e atitudes a respeito dos direitos humanos, embora alguns educandos descaracterizassem a instituição escolar como espaço para a formação que priorize os direitos humanos. (SÁ, 2014, p.133).

Por fim, em relação à Diversidade, emergem duas temáticas centrais: gênero e identidade sexual. A autora indica que as temáticas são complexas e necessitam maior aprofundamento, no entanto

Embora o reconhecimento aos direitos humanos nessa parte não tenha atingido a totalidade de opiniões, o que se pode perceber é que o processo de conscientização surge como resultado de um processo de aprendizagem que resultou numa formação humana no sentido dos educandos desenvolverem valores refletidos nas atitudes como no respeito ao outro na busca de sua identidade e igualdade no reconhecimento de direitos que possibilitem vida digna para todos. (SÁ, 2014, p. 134).

Como conclusão a autora indica que os dados apontam que a instituição, na qual a pesquisa se desenrolou,

[...] oferece uma formação voltada para os direitos humanos, como foi aferido pelas falas dos sujeitos da pesquisa; contudo, é necessário disseminar uma cultura de direitos humanos nessa instituição tendo por base a democracia. A EDH não pode se restringir a conhecimentos em uma ou duas disciplinas, é necessário estender a discussão sobre os direitos humanos em todas as áreas, tornar a escola um espaço de socialização com processos educativos



que reconheçam os direitos humanos em todos os espaços. (SÁ, 2014, p.134)

Oliveira (2015, p.20) apresenta, em sua dissertação intitulada *Representações Sociais de Estudantes do Ensino Médio sobre Direitos Humanos na escola*, o seguinte problema de pesquisa: *Quais as Representações Sociais de estudantes do Ensino Médio sobre direitos humanos e direitos humanos na escola e sua relação com os princípios da Educação em Direitos Humanos?*

A pesquisa, cujo corpus investigativo se constituiu nas respostas de 59 estudantes entre 15 e 18 anos, do 1º e 3º anos do Ensino Médio noturno em duas escolas estaduais de Curitiba/PR. A análise dos dados, por meio da Técnica de Análise de Conteúdos, indicou que

Do processo de categorização dos questionários, em relação aos direitos humanos chegou-se a um total de duas categorias. Uma primeira, em que os direitos humanos são compreendidos pelos participantes da pesquisa como intrínsecos ao ser humano, ou seja, um direito naturalmente comum a todos os homens e, uma segunda categoria, em que os direitos humanos são entendidos pelos participantes, como representações de regras, um conjunto de leis as quais o Estado e todos os cidadãos a ele pertencentes devem respeitar e obedecer. (OLIVEIRA, 2015, p.178).

Com relação a primeira categoria, os dados apresentados pelo autor indicam que

As representações sociais que emergem das falas dos participantes nessa primeira categoria, mostram que para eles, um indivíduo, pelo simples fato de integrar o gênero humano, já é detentor de dignidade. Nas análises, detectou-se que para os estudantes, esse atributo seria inerente a todos os homens, decorrente da própria condição humana, e a despeito de todas as suas diferenças, as pessoas são detentoras de igual dignidade. (OLIVEIRA, 2015, p.178).

Já a segunda, categoria apresentada pelo autor, expressa a concepção, por parte dos estudantes, de que os Direitos Humanos se constituem em um conjunto de

[...] regras, ou seja, um conjunto de leis as quais o Estado e todos os cidadãos a ele pertencentes devem respeitar e obedecer. Constata-se também os direitos humanos sendo concebidos como uma proteção necessária para a dignidade do indivíduo contra arbitrariedades do Estado e da ação de outros. Nos apontamentos feitos pelos participantes, é possível perceber que estes relacionam os direitos humanos aos seus instrumentos e os remetem a documentos, (declarações, convenções, pactos etc.). (OLIVEIRA, 2015, p.179).

Com relação aos Direitos Humanos no contexto do cotidiano escolar, os estudantes evidenciaram que

Os aspectos apontados nos depoimentos dos participantes dentro dessa categoria, indicam que para eles, os direitos humanos são assegurados no cotidiano escolar, quando uma série de necessidades estão sendo atendidas, como por exemplo, uma infraestrutura física adequada, o fornecimento de boa alimentação, de material escolar, a existência de professores capacitados, entre outros requisitos. (OLIVEIRA, 2015, p.179).

Por fim, em termos de síntese da problematização apontada no início da pesquisa, o autor indica

[...] inferimos que existe uma relação dessas representações com os princípios da Educação em direitos humanos, as quais são assinaladas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), em seu artigo 3º, especialmente, no que se refere aos princípios da “dignidade humana”, da “igualdade de direitos” do “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” e da “democracia na educação”. Os demais princípios: laicidade do Estado; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental, por mais importantes que estes princípios sejam, não se constituem numa representação social para os estudantes envolvidos nessa pesquisa, visto que não é partilhada por este grupo social. (OLIVEIRA, 2015, p. 183, grifo da autora).

Passando para a concepção dos educadores acerca da Educação em Direitos Humanos e dos Direitos Humanos, temos os estudos de Pereira (2012), Rocha (2013), Souza (2013) e Silva (2016).

Pereira (2012), em sua dissertação intitulada *A Teoria transforma a prática? Um estudo sobre a representação social de professores sobre direitos humanos na rede estadual de educação*, apresenta a seguinte problemática: “Qual a representação social que os professores da rede pública estadual têm do conceito de direitos humanos veiculado no curso de formação continuada Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC?” (PEREIRA, 2012, p.13).

Na tentativa de responder à problemática, opta por um estudo de caso cuja coleta de dados foi feita utilizando questionários mistos e entrevistas semiestruturadas, aplicadas em 71 professores do município de Salvador que foram certificados no curso de capacitação indicado no problema supracitado.

A autora, com base na análise dos dados, indica que

[...] embora tenham apresentado diversos elementos para a definição de direitos humanos, de uma maneira geral, suas representações sobre este conceito foram genéricas e imprecisas. Nas expressões dos professores a questão dos direitos humanos ficou reduzida à conscientização dos alunos,

desprovida de uma abordagem conceitual mais consistente dos seus conteúdos, ou da sua contextualização e transversalidade na disciplina lecionada. Esta percepção é confirmada pelo fato dos professores não conseguirem realizar a transposição deste tema para a prática docente. (PEREIRA, 2012, p.151).

Como contribuição, a autora indica que as instituições formadoras

[...] devem examinar cuidadosamente a política formativa de educação em direitos humanos, superando a barreira que preconiza a formação puramente conceitual, tendo em vista sua adequação ao trabalho docente. Só assim poderão ser sentidos seus desdobramentos na prática pedagógica. (PEREIRA, 2012, p.152).

Rocha (2013, p.24), em seu trabalho de doutorado, *Educação em Direitos Humanos: a representação social dos Professores da Rede Pública de Ensino do Município de Simões Filho, egressos do Curso de Pedagogia da Rede UNEB/2000*, apresenta, como problema de pesquisa, o seguinte questionamento: *Qual a representação social que os professores da rede pública de ensino do Município de Simões Filho, egressos do Curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000, turma 2007 – VIII etapa, têm sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH)?*

Considerando esse questionamento, a autora, com base nos dados, aponta que a representação dos educadores acerca dos Direitos Humanos, no contexto em que foi realizada a pesquisa,

[...] está associada à Conscientização: “Conscientização das pessoas, dos alunos, dos professores, do cidadão”, por meio da Educação; “Educar para a transformação social”; “Educar a partir da história”; “Educar para a mudança social”; “Educar para valores sociais, culturais, liberdade de expressão, para o respeito ao outro” e “Educar para conscientização humana”. Anos de autoritarismo nos levam a crer que, em uma cidade como Simões Filho, professores da rede pública e a população em geral ainda lutam pela afirmação de direitos humanos de primeira geração. Essa representação sugere uma visão clássica ou conservadora dos direitos humanos que retira o caráter de indivisibilidade e interdependência dos direitos e a própria dinâmica de criação de novos direitos presentes no conceito contemporâneo dos direitos humanos. (ROCHA, 2013, p.147-148, grifo da autora).

No entanto, a autora aponta um fator relevante, a saber: o conhecimento tácito sobre a temática, pois, segundo ela, os educadores revelaram ter um conhecimento “[...] pessoal, complexo, fruto da experiência e do contexto onde vivem”. (ROCHA, 2013, p.148). Porém, fica evidente a necessidade de

[...] converter conhecimento do plano tácito para o explícito, para que a instituição como um todo possa compreendê-lo e utilizá-lo e, a partir dele, criar novos conhecimentos. Isto pode ser feito através da construção de

planos e projetos para a educação e instrumentos didáticos pedagógicos para a escola. (ROCHA, 2013, p.149).

Souza (2013) em sua dissertação, *Direitos Humanos na capacitação de educadores: O que são? Para que servem?* propõe verificar : “[...] quais significações dos Direitos Humanos emergem de participantes concluintes de curso de capacitação sobre o tema? (p.13).

Os dados foram coletados por meio de um questionário respondido por 81 dos 153 concluintes do Curso de Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos.

Em um primeiro movimento de análise de palavras escolhidas pelos educadores para conceituar a Educação em Direitos Humanos, percebeu que as palavras com maior frequência estavam relacionadas com conceitos formais presentes nos marcos legais da área, a saber: “*respeito, direito/s, igualdade, dignidade, cidadania, conhecimento/s e liberdade*” (p.120). Já “Palavras associadas aos processos educativos, às ações, aos sentimentos e à constituição do ser também foram encontradas, mas em uma frequência consideravelmente menor (p. 120)

Para além disso, o autor sistematiza sua análise em três núcleos de significação, a saber: a) Definindo Direitos Humanos; b) Direitos Humanos para si e para os outros; e c) (Re)Significando Direitos Humanos após a Capacitação. No que se refere ao primeiro núcleo o autor indica:

[...] pude constatar que as tentativas de conceituação se davam fundamentalmente a partir de princípios formais como a dignidade, a igualdade, os direitos naturais e os direitos fundamentais. Significações menos recorrentes foram aquelas que deram a esta conceituação um sentido histórico ou processual (no sentido das lutas e conflitos por direitos). Os direitos humanos foram também entendidos como atitudes em relação ao próximo, dentre as quais se destaca o respeito. (SOUZA, 2013, p.120-121).

Com relação ao segundo núcleo de significação,

[...] verifiquei que a importância dedicada a estes direitos foi concebida em termos da ampliação de perspectiva e de aumento de conhecimento pessoal. As significações também apontaram para noções de melhora da realidade e de ajuda caritativa ao próximo a partir dos direitos humanos. Em alguns casos, salientou-se a importância da reflexão realizada com vistas a uma prática educativa modificada. (SOUZA, 2013, p.121).

No terceiro e último núcleo,

[...] as significações indicaram a possibilidade de desmistificação do discurso da mídia e do senso comum acerca dos direitos humanos a partir da capacitação. Para alguns participantes, esta proporcionou novos saberes, ou

ao menos a ampliação e aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre o tema. O curso é visto como mobilizador para a luta por direitos e como responsável por novas atitudes e sensibilidade frente a violações. (SOUZA, 2013, p.121).

Em uma análise inter núcleos, o autor constata que existem, predominantemente, dois perfis de significação entre os participantes da pesquisa

a) **um perfil formalista**, que concebe os direitos humanos de modo abstrato e formal, significando o processo de capacitação a partir dos conhecimentos apreendidos e ampliados; b) **um perfil assistencialista**, que concebe os direitos humanos como atitudes em relação ao próximo (destacando-se o *respeito*), significando a capacitação a partir das ações a serem desenvolvidas, ainda que estas sejam descontextualizadas do estatuto histórico e social destes direitos. (SOUZA, 2013, p.121, grifo do autor).

Por fim, o autor apresenta uma reflexão sobre a formação continuada de educadores na área da Educação em Direitos Humanos, salientando a necessidade de

[...] a necessidade de reflexão sobre a mediação e a abordagem pedagógica propostas pelas políticas educacionais nesta área. Chama a atenção, por exemplo, que na proposta de mediação aqui realizada, que se refletiu obviamente nas significações obtidas, o papel das emoções ou da sensibilização para a temática tenha sido relegado a um segundo plano, em benefício da divulgação de princípios jurídicos formais. (SOUZA, 2013, p.123).

Silva (2016, p.6), em sua tese, problematiza as concepções acerca “[...] dos direitos humanos no cotidiano escolar e busca levantar dados e reflexões que possam esclarecer as condições, favoráveis e desfavoráveis, para a implantação e consolidação de projetos de Educação em Direitos Humanos em Escolas Públicas”.

Para tanto, realizou entrevistas com 14 professores da Rede Pública do município do Rio de Janeiro. Além disso, outro critério de seleção foi o fato de estes professores trabalharem em zonas de grande vulnerabilidade social e violação de Direitos Humanos.

Quando questionados sobre quais Direitos Humanos eram mais importantes na Constituição,

[...] 68% dos entrevistados citaram direitos sociais (saúde, 47%; educação, 38%; emprego, 26%); 53%, direitos civis (“ir e vir”, 15%; direitos relacionados à segurança, 12%; à liberdade de expressão, 8%); e somente 6% citaram os direitos políticos e 3%, os direitos culturais ou ambientais. Outras liberdades e direitos indefinidos somaram 8%, e 10% não soube apontar um direito que considerasse importante. Assim, os principais direitos que deveriam ser protegidos pela Constituição seriam os direitos civis (41%) direitos sociais (35%) e, novamente, só no fim da tabela, os direitos políticos, com apenas 4%. (SILVA, 2016, p.146-147).

Tais dados levam a interpretação errônea de que Direitos Humanos é sinônimo apenas de direitos individuais e civis, o que levou os entrevistados a considerá-los mais importantes em detrimento dos direitos políticos que foram citados apenas por 4% dos respondentes. (SILVA, 2016).

Por fim, a autora aponta que a necessidade de reinvenção da escola

[...] no sentido de que ela adquira instrumentos que contribuam para que as pessoas tenham consciência de si mesmas como sujeitos de direitos e deveres. Por essa razão, a discussão acerca das relações que se estabelecem entre educação e direitos humanos permanece fundamental no contexto atual da educação e da sociedade brasileira. (SILVA, 2016, p.146-147).

A fim de síntese, os trabalhos do eixo “Concepções acerca da Educação em Direitos Humanos” apresentam concepções variadas acerca dos Direitos Humanos. A primeira é o fato de que Direitos Humanos é uma temática predominantemente teórica com pouca capilaridade no cotidiano da escola. Embora haja um avanço no que se refere às questões conceituais e teóricas acerca dos direitos humanos, as questões práticas ainda são negligenciadas.

A segunda concepção se refere ao fato de que os direitos humanos são compreendidos em um viés filantrópico com pouca relação com a compreensão do outro como indivíduo de possuidor de direitos que devem ser respeitados e assegurados.

Outra questão indicada pelos participantes das pesquisas é o caráter inato dos Direitos Humanos, ou seja, basta ser pertencente à espécie humana para que o indivíduo seja possuidor de tais conjuntos de direitos. Em paralelo a isto, surgem também os Direitos Humanos como representação de um conjunto de regras às quais o estado e os cidadãos devem obedecer.

A respeito do caráter inatista dos Direitos Humanos, Méndez (2004, p.8) indica que

[...] a concepção dos direitos humanos como inerente à condição humana, embora tenha permitido, por um lado, neutralizar as tendências negativas provenientes de posições ligadas a um conceito exacerbado da soberania, por outro lado agiu prejudicialmente, considerando herética qualquer postura que reconduzisse a origem e a existência dos direitos humanos à história e à política.

A compreensão acerca da Educação em Direitos Humanos está presente no artigo 2º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a, Artigo 2º):

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

O artigo 3º apresenta que a finalidade da Educação em Direitos Humanos é “promover a educação para a mudança e a transformação social” (BRASIL, 2012a, artigo 3º). Para tanto, assenta-se sob os seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2012a, artigo 3º).

O artigo 4º destaca que a EDH é compreendida “como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos” (BRASIL, 2012a). Ainda, conforme o artigo 5º das Diretrizes:

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. (BRASIL, 2012a, artigo 5º).

Diante do exposto, corroboramos a posição de Benevides (2003, p.309), quando afirma que a Educação em Direitos Humanos,

[...] primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global; segundo, é uma educação necessariamente voltada para mudança; terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes, e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.

Segue ainda a autora indicando que ou essa proposta de educação é abraçada e dedicada tanto à educandos quanto aos educadores ou não se trata de educação e

muito menos de Educação em Direitos Humanos (BENEVIDES, 2003). Ainda no entender desta autora:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos. É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo. (BENEVIDES, 2007, p. 346)

Carbonari (2009, p. 3-4) apresenta um conjunto de “balizas” que podem servir como orientadoras da Educação em Direitos Humanos:

A educação em direitos humanos é: 1. Permanente, continuada e global, porque educar em direitos humanos é, acima de tudo, formar sujeitos de direitos (singulares e universais/diversos e iguais) em relação. Por isso, certamente não se aprende direitos humanos – constroem-se direitos humanos como parte do amplo processo formativo que marca a vida educativa dos humanos. – a escola pode ajudar a construir atitudes que subsidiem a educação em direitos humanos, mas não é suficiente para dar conta dela. Educação em direitos humanos é construir posicionamentos, atitudes, ações, mais do que o domínio de conteúdos e de recursos metodológicos. 2. Vocacionada à mudança, porque a educação em direitos humanos tem compromisso com a superação de todas as formas e situações de violação, de naturalização das violações, de esquecimento das violações. Quer promover sujeitos capazes de reconhecimento da alteridade. Afinal, direitos humanos são, acima de tudo, reconhecimento dos seres humanos como sujeitos em dignidade – na diversidade e na universalidade. 3. Promoção de uma nova cultura de direitos, porque o núcleo forte da educação em direitos humanos é a construção de uma nova ética e de uma nova (inter) subjetividade, de uma nova política e de uma nova institucionalidade. A educação em direitos humanos faz-se como e na prática de abertura de espaços para esta nova cultura num tempo que parece insistir em não abrir lugar para a dignidade humana.

A seguir, apresentamos os trabalhos categorizados no eixo 3 intitulado Educação em Direitos Humanos como direito.

#### *4.2.3 Eixo temático 3 - Educação em Direitos Humanos como direito.*

Os estudos categorizados no eixo temático 3, apresentados no quadro 16, possuem como enfoque investigativo as concepções da Educação em Direitos



Humanos como sendo um direito dos educandos dentro do processo educativo na Educação Básica.

Quadro 16 – Eixo 3: Educação em Direitos Humanos como direito.

Autor	Título/Área de concentração/ Instituição	Nível	Ano
BRUNETTO, Giancarla.	<i>A utopia antecipada: ação direta na Educação em Direitos Humanos</i> - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	M	2012
SANTOS, Dayvid de Farias.	<i>A Educação em Direitos Humanos como Direito na Educação Básica</i> - Universidade Federal de Alagoas.	M	2016

Fonte: Consulta direta ao texto integral das dissertações e teses (2019).

Na discussão sobre a questão dos Direitos Humanos como um direito dentro do processo educativo para os educandos da Educação Básica, Brunetto (2012), em sua dissertação intitulada *A Utopia Antecipada: ação direta na Educação em Direitos Humanos*, busca explicitar a importância dos [...] *propósitos da Educação não formal como estratégia para promoção dos direitos humanos, visto que um projeto educativo pode ter na vertigem do trânsito e do movimento o ponto de partida, para a viragem da lógica estabelecida e reforçada pelo status quo.* (p. 12).

Para tanto, realiza um estudo de caso que almeja analisar a ação do Itinerantes, projeto realizado no Rio Grande do Sul, que reuniu diversos profissionais para um programa de capacitação, a saber: professores, pesquisadores, defensores públicos, promotores, procuradores de Justiça, assistentes sociais e outros que atuam nas áreas da educação e dos direitos humanos para um programa de capacitação.

Esses profissionais “[...] viajaram para vinte municípios gaúchos, nos anos de 2009 e 2010, onde desenvolveram atividades educativas em direitos humanos em espaços educativos e em locais onde estão comunidades em situação de vulnerabilidade social. (BRUNETTO, 2012, p.119).

No entender de Brunetto, o estudo apresenta como principal conclusão o fato de que

A ação direta Itinerantes é um projeto em movimento permanente de reflexão-ação. Veio para colaborar no sentido de mostrar que é possível, sim, transformar, e por que não, revolucionar as relações entre educadores e educandos, pois que todos são educadores e educandos. Quanto mais o cenário na área da educação se mostra distópico, mais se percebe que as ações educativas são indispensáveis para reduzir os efeitos devastadores das violações institucionais na educação, especialmente porque se fazem sentir em várias gerações. (BRUNETTO, 2012, p.119).

A autora segue indicando que

O Itinerantes, enquanto uma prática educativa não-formal, compartilha nos locais por onde passa e com as pessoas que nele participam, que o educador não é o outro, mas é o eu de cada um com suas trajetórias de vida, aquém e além da escola. A interação e a integração dessas vivências é que irão fomentar o desenvolvimento de laços de pertencimento, da construção de identidade coletiva no grupo, na comunidade. Este é o sentido de um projeto que se coloca como capacitação, no sentido de uma formação, de uma conscientização para o florescimento ou o reflorescimento do sentimento de identidade em uma comunidade. (BRUNETTO, 2012, p.119).

Santos (2016) traz todo o cenário global e local acerca da temática já referida sobre a Educação Básica brasileira em seu trabalho intitulado *A Educação em Direitos Humanos como Direito na Educação Básica*, problematizando a maneira [...] como se expressam os fundamentos do PNEBH e das DNEBH no eixo da educação básica no Brasil no período (1964-2013)” (SANTOS, 2016, p.18).

Para tanto, realiza uma pesquisa documental tendo como objeto de análise os documentos legais da área, a saber: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013).

O autor indica que dados derivados da categorização indicaram que os documentos defendem a Educação Básica “[...] como uma via privilegiada na construção da tão almejada cultura de direitos humanos”. (SANTOS, 2016, p.133). Por fim, apresenta como principal conclusão o fato de que

[...] a fundamentação filosófica que alicerça os documentos legais de Educação em Direitos Humanos no Brasil, gradualmente se dissemina na educação básica do país, de forma mais objetiva nas ações traçadas para esse eixo nos próprios documentos e de maneira tímida nas Diretrizes Curriculares globais. É preciso, porém, destacar que apesar do reconhecimento da Educação em Direitos Humanos na educação básica, ainda há um enorme desafio para tornar essa política efetiva. Alcançamos o reconhecimento na normativa legal, no entanto carecemos de concretude no âmbito das ações educacionais. ”. (SANTOS, 2016, p.134).

Segue indicando que,

O entendimento de que a educação escolar é o principal instrumento na formação de novas mentalidades coletivas é crucial para a construção de uma sociedade qualitativamente diferente. Além disso, entender que Direitos Humanos e Educação são campos absolutamente interligados é condição basilar para uma política de Educação em Direitos Humanos que de fato possa contribuir para a superação da cultura de violações. É preciso reafirmar o direito à educação, uma vez que é por meio dela que o reconhecimento e por consequência o acesso aos demais direitos pode ser vislumbrado. (SANTOS, 2016, p.134).

Assim, é possível perceber um discurso formativo da Educação em direitos Humanos com foco no desenvolvimento integral dos educandos, não só em sua esfera cognitiva, mas em outras esferas fundamentais para a vida em sociedade. Claude (2005, p.41, grifo do autor) indica que

A expressão “pleno desenvolvimento” pretendia contemplar tanto o direito à educação como a educação para os direitos humanos – o desenvolvimento das habilidades pessoais de cada um e a garantia de uma vida digna. Isso é o que se pode depreender da leitura atenta da expressão “pleno desenvolvimento da personalidade humana”, seguida imediatamente, sem uma vírgula sequer, pela frase: “e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”.

O presente eixo destaca a importância da prática da Educação como formadora de novas mentalidades e construtora de uma organização social capaz de reduzir os impactos causados pelas constantes violações dos direitos.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Educação em e para os Direitos Humanos encontra-se presente, na medida em que se identifica a necessidade de se educar a pessoa humana para o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Não basta escolarizar, é preciso promover a paz, a tolerância e a amizade entre nações e grupos. (ZENAIDE, 2008, p.4)

No entanto, embora se perceba a importância da Educação em Direitos Humanos, ainda existe uma lacuna em nosso sistema educacional no que se refere à real efetivação da Educação em Direitos Humanos na prática educativa. A esse respeito, Candau (2012a, p.724) afirma que,

No que diz respeito a inter-relação entre direito a educação e educação em direitos humanos, num primeiro momento, as reflexões sobre estes campos se deram de modo independente. No entanto, foram se aproximando progressivamente e foi sendo assumida a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito a educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover. Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma Educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira. A construção de uma cultura dos direitos humanos em diferentes âmbitos da sociedade constitui seu eixo principal. No entanto, se no plano teórico esta articulação foi sendo conquistada, ainda e muito frágil no âmbito das políticas públicas, da formação de educadores e das práticas pedagógicas.

O entendimento da EDH como um direito é abordado no artigo 2º, parágrafo 1º das Diretrizes:

Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. (BRASIL, 2012a, artigo 2º, parágrafo 1º).

Passamos para os trabalhos categorizados no eixo 4, intitulado Cultura em Educação em Direitos Humanos.

#### 4.2.4 Eixo temático 4 – Cultura em Educação em Direitos Humanos.

O eixo temático 4, apresentado no quadro 17, apresenta a temática da constituição de uma Cultura em Direitos Humanos e de que forma se constitui na Educação Básica.

Quadro 17 – Eixo 4: Cultura em Educação em Direitos Humanos.

Autor	Título/Área de concentração/ Instituição	Nível	Ano
CACERES, Felipe Chinalli.	<i>Educação e Cultura em Direitos Humanos na ordem Internacional.</i> - Universidade de São Paulo.	M	2013

Fonte: Consulta direta ao texto integral das dissertações e teses (2019).

A temática Cultura em Direitos Humanos foi foco de estudos apenas da pesquisa de mestrado de Caceres (2013), intitulada *Educação e Cultura em Direitos Humanos na ordem Internacional cuja* problemática se configurou da seguinte forma:

[...] como fazer com que a informação e a EDH permeiem as ações e as reflexões cotidianas dos brasileiros? De que forma é possível ampliar a participação, nesse processo, de sujeitos que têm seus Direitos Humanos violados e hoje não encontram espaço para se manifestar? (p.18)

Para tanto, desenrola sua pesquisa no contexto do projeto *Direitos Humanos na Escola e nas Mídias Sociais*, que abarca um conjunto de ações que buscam implementar políticas públicas e diretrizes para a efetivação da Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de Ensino Fundamental e médio no país (CACERES, 2013).

No entender de Caceres (2013, p.125),

A EDH deve ocorrer em espaços demarcados pelo entendimento mútuo, pelo respeito e pela responsabilidade, em ambiente dialógico voltado para a resolução de conflitos. Este princípio expressa uma necessidade de atuação da gestão escolar no sentido de estimular a discussão de ideias, e não de

pessoas. Deve-se deslocar o foco para a ampliação do que é importante para o bem comum, para os projetos coletivos.

Para tanto, o autor indica a necessidade de a Educação em Direitos Humanos

[...] permear a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação. O projeto pedagógico da escola, instrumento de exercício e expressão da sua autonomia, resultado das ideias, propósitos e propostas da comunidade escolar, envolve planejar a formação contínua dos professores, produzir ou adquirir materiais didático-pedagógicos, avaliar a escola e seus agentes em todos os aspectos, o paradigma de gestão, o que favorece ou dificulta o trabalho, a política educacional, a correção de condutas, firmando compromissos, mostrando a importância da prática pedagógica e das relações sociais. (CACERES, 2013, p.126).

Por fim, Caceres (2013, p.126) indica que a escola não pode ser alheia às mudanças culturais e tecnológicas da sociedade e que seus indivíduos “[...] precisam empenhar-se para uma educação que substitua a competição pela cooperação, o preconceito pela solidariedade, a alienação pela responsabilidade, o autoritarismo pela competência profissional, o trabalho isolado pelo coletivo”.

O presente eixo indica que a EDH deve ocorrer em espaços dialógicos, de respeito mútuo e pautado pela resolução de conflitos. Tais espaços devem ser fomentados pelos profissionais da Educação, cujo foco deve se deslocar para questões que envolvem o bem comum e os projetos coletivos.

É na discussão plural que os sujeitos se conhecem, estreitam relações interpessoais e constroem uma identidade coletiva. Além disso, é nesse momento que firmam a referência definida coletivamente para nortear o trabalho. Adotar uma concepção de educacional embasada no referencial de direitos humanos implica construir coletivamente um posicionamento acerca das desigualdades e exclusões existentes na sociedade, que, em grande medida, se reproduzem no contexto escolar. Afirmar o respeito à dignidade humana requer não só discuti-la coletivamente, mas firmar parâmetros sobre os quais certas práticas serão efetivadas. (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p.589).

Destacamos também, na perspectiva de uma gestão democrática, a importância da participação de todos os integrantes da comunidade escolar na criação de uma cultura em direitos humanos.

Ao assumir a perspectiva da educação em direitos humanos, a comunidade escolar afirma seu papel. Para tanto, precisa ter claro o referencial de sociedade que pretende construir e o tipo de ensino que deve promover para alcançar esse objetivo. Em função do referencial político orientador da ação comum, é possível definir princípios, objetivos e ações a serem

implementados e avaliados para que a comunidade se aproxime do que almeja. A participação plural dos sujeitos nesse processo é condição para a promoção de reflexões e discussões. Além disso, é primordial para que sejam criadas as condições de legitimidade necessárias para que se promova uma educação que articule diversidade, cidadania e direitos humanos. (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p.593)

Assim, deve-se substituir o paradigma educacional existente, centrado na competição, preconceito, alienação, autoritarismo e trabalho isolado por um novo paradigma que busque desenvolver a cooperação, solidariedade, responsabilidade, competência profissional e trabalho coletivo. Desta forma, de acordo com Tavares (2007, p.492), é importante

[...] estabelecer os direitos humanos como uma cultura na sociedade brasileira decorre da estrutura social existente, em que os fortes traços do colonialismo e da escravidão, presentes durante vários séculos, ainda encontram ressonância e alimentam o autoritarismo, a discriminação, a exclusão e o preconceito atuais. Somente quando os direitos humanos passarem a fazer parte do cotidiano de todas as pessoas e se constituam de fato numa cultura, será possível a generalização e perpetuação de crenças, valores, conhecimentos, práticas e atitudes que priorizem o ser humano.

Cury (2014, p.1057-1058) indica que “A educação em Direitos Humanos pretende a criação de uma cultura que, junto com outros marcos legais, faça avançar o que a Constituição prevê e o que demanda a consciência universal contemporânea”.

Tal consciência universal contemporânea, embora

[...] óbvia do ponto de vista lógico, mas complexa na sua concretização – é que a educação em Direitos Humanos comporta processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos, que a disseminem nas relações e práticas sociais, no sentido de capacitar os sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção desta cultura. (SILVEIRA, 2007, p.246).

No Artigo 4º das Diretrizes, inciso II, uma das dimensões da EDH é a “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade” (BRASIL, 2012a).

Corroboramos a posição de Candau (2007, p.399), quando a autora assevera que estamos vivendo momentos de intensas disputas, conflitos e tensões e, segundo ela, é nesse momento que devemos buscar

[...] caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada

pessoa e grupo sociocultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença.

No entender de Ramos e Frangella (2013, p. 20-21), é urgente

Pensar a escola não como espaço no qual a cultura dos direitos humanos se socializa, mas espaço no qual essa cultura é produzida e, portanto, arena de produção do currículo de educação em direitos humanos. Essa é uma possibilidade alternativa para que os direitos humanos possam ser abordados não como um conjunto normativo a ser difundido, defendido e seguido, e sim como uma experiência [...] a da e na cultura, que se dimensiona pelo caráter discursivo, em que o problema é visto na perspectiva de negociação [...].

Na sequência, os trabalhos categorizados no eixo 5 intitulado Educação em Direitos Humanos e diversidade.

#### 4.2.5 Eixo temático 5 - Educação em Direitos Humanos e diversidade.

O eixo temático 5, cujos trabalhos estão expostos no quadro 18, discutem as questões relativas à Educação em Direitos Humanos e diversidade na Educação Básica brasileira. Os estudos apresentam discussões acerca da diversidade de gênero, étnico-raciais, religiosas e respeito à diversidade.

Quadro 18 – Eixo 5: Educação em Direitos Humanos e diversidade

<b>Autor</b>	<b>Título/Área de concentração/ Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
CAMILO, Christiane de Holanda.	<i>Direitos Humanos e Relações Étnico-raciais na rede municipal de educação de Goiânia - GO.</i> - Universidade Federal de Goiás.	M	2014
SILVA, Itamar Nunes da.	<i>Educação em Direitos Humanos: reverberação do discurso da diversidade nas Escolas da Rede Pública Estaduais de Pernambuco.</i> - Universidade Federal de Pernambuco.	D	2015
GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini.	<i>Dissimulação Intolerante: O Espectro Religioso e suas implicações para uma Educação em Direitos Humanos em diferentes escolas de Amambai, MS.</i> - Universidade Federal da Grande Dourados.	M	2016
TORRES, Victor de Saulo Dantas.	<i>Educação em Direitos Humanos e o debate de gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras-PB: um estudo sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação.</i> - Universidade Federal da Paraíba.	M	2017
DUTRA, Rafael Campos de Oliveira.	<i>Escolas, desigualdades e diversidades: diálogos entre a dimensão subjetiva dos Direitos Humanos e a Educação</i> - Universidade Metodista de São Paulo.	M	2017

Fonte: Consulta direta ao texto integral das dissertações e teses (2019).

A temática da diversidade de gênero no contexto da Educação Básica é abordada nos trabalhos de Silva (2015) e Torres (2017).

Silva (2015), em sua tese, intitulada *Educação Em Direitos Humanos: Reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estaduais de Pernambuco*, intenciona

[...] apreender como as políticas, programas e ações de Educação em Direitos Humanos – EDH - da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em consonância com o PNEDH, vem se reverberando nas escolas tendo em vista a criação de uma cultura de promoção, de defesa e de ampliação dos Direitos Humanos. (SILVA, 2015, p.20)

Para tanto, emprega a Metodologia Tridimensional de Análise de Discurso de Fairclough em um campo de pesquisa composto por duas escolas públicas estaduais de cada região, a saber: região metropolitana de Recife, Zona da Mata, agreste meridional, e sertão. Tais escolas foram selecionadas por se destacarem na realização de trabalhos na área da Educação em Direitos Humanos.

Entre as principais contribuições da pesquisa, a autora indica que, entre as escolas selecionadas para a realização do estudo, foram diagnosticadas diversas formas de violência

Os preconceitos, discriminações e agressões morais aos grupos do LGBT, a persistência do racismo, do desrespeito às pessoas com deficiências, às pessoas acima do peso e de religiões alternativas, mostram que a gramática moral dos conflitos sociais que se reproduziram nas amostras de escolas escolhidas precisa passar por processos de ressignificação com base na EDH, cuja principal tarefa consiste em instaurar e fomentar uma cultura de Direitos Humanos. (SILVA, 2015, p.227).

Em contrapartida, a autora afirma que “[...] a política de EDH favoreceu a vivência de experiências exitosas, identificadas em várias escolas da amostra qualificada selecionada, confirmando que é possível engendrar-se mudanças culturais a partir da educação” (SILVA, 2015, p.227-228).

Por fim, Silva (2015, p.228), conta que

[...] que as ações ligadas à diversidade e gênero contribuíram para a instalação e fomentação de uma cultura em Direitos Humanos e para mudanças nas práticas sociais, embora de forma limitada. As escolas que adotaram a política de EDH, com maior compromisso e profissionalismo vivenciando ações que deram visibilidade à dignidade da pessoa humana com relação à diferença obtiveram maior êxito. (SILVA, 2015, p.228).



Torres (2017), abordando a mesma temática em sua dissertação intitulada *Educação em Direitos Humanos e o debate de gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras-PB: um estudo sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação*, tem como objetivo geral “[...] investigar a efetividade das políticas públicas de educação em direitos humanos, com foco na questão de gênero, no sistema público de ensino básico do município de Cajazeiras-PB”. (TORRES, 2017, p.246).

Para dar cabo do objetivo supracitado, o autor emprega a metodologia do Estudo de Caso, tendo como campo de estudo as escolas do município de Cajazeiras/PB que desenvolveram ações relacionadas às políticas públicas de educação para o debate de gênero e respeito à diversidade.

Entre os principais achados da pesquisa, Torres (2017, p.224) indica que

[...] é possível perceber que não existe uma política pública educacional estruturada de forma a levantar as discussões sobre gênero e diversidade dentro das escolas do sistema municipal de ensino. Pôde ser constatada a existência de políticas maiores, voltadas à equidade de gênero e respeito às diversidades, em especial ao enfrentamento e combate à violência contra a mulher e à discriminação de pessoas LGBT, que se desdobram em outras ações que acabam por alcançar o ambiente educacional.

No que se refere ao campo educacional, área na qual se desenrolou o estudo em questão, o autor afirma que

[...] que não houve mudanças significativas da realidade escolar municipal, em que impera o conteúdo sexual das falas e práticas dos alunos, com um ambiente de afirmação do binarismo de gênero bastante forte e potencializado pela violência, assédio e homofobia, e que é reforçado por intermédio da negligência ou até mesmo incentivo por parte de educadores e gestores escolares. (TORRES, 2017, p.225-226).

No entanto, o estudo aponta para uma possibilidade de tornar tais atos menos frequentes nos educandários por meio de uma formação continuada dos profissionais da educação com vistas às questões de gênero e diversidade. A este respeito, o autor indica que é necessária a discussão dessa temática “[...] a partir de uma contextualização dentro do manto dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, por ser este um modo eficaz de conscientizar e desconstruir aceções equivocadas e estereótipos que permeiam o imaginário local” (TORRES, 2017, p.226).

As questões étnico-raciais e religiosas são abordadas nos trabalhos de Camilo (2014) e Guidotti (2016).

Camilo (2014), em seu trabalho intitulado *Direitos Humanos e Relações Étnico-raciais na rede municipal de educação de Goiânia – GO*, objetiva “[...] analisar e compreender as representações sociais em Direitos Humanos dentro da abordagem étnico-racial, da Rede Municipal de Ensino de Goiânia – GO” (p.14).

Para tanto, utiliza a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1975) para analisar os documentos orientadores da política educacional que se direciona aos adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação, bem como as representações sociais dos professores sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais.

Segundo a autora, o estudo aponta que

[...] nos discursos perpetrados nos documentos e nas vozes dos professores ocupantes de diferentes funções na RME que a consistência teórica da discussão e a implementação por meio de políticas públicas educacionais no sentido de formação de conhecimento sobre o tema, na formação e produção de material didático pedagógico ainda estão distantes de serem capazes de formar eco ressonante ou ainda, modificar práticas pedagógicas. (CAMILO, 2014, p.195).

No que se refere às Diretrizes para as Relações Étnico-Raciais e às Diretrizes sobre os Direitos Humanos, a pesquisa indica que

Os documentos reforçam mutuamente as lutas na consecução de seus propósitos e, para isso acontecer, ambos, o conhecimento dos documentos e da história das lutas, devem transpor o papel para a realidade fática nos diferentes ambientes educacionais e nos diversos contextos brasileiros. Tornar-se conhecimento prático e cotidiano presente nas representações sociais da sociedade brasileira. (CAMILO, 2014, p.195).

Para tanto, é necessário que os documentos relacionados à Educação, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, aprofundem as discussões sobre as referidas temáticas e apresentem, de forma clara, os conceitos que estão sendo trabalhados para auxiliar o trabalho do professor, bem como a compreensão da proposta que está sendo apresentada pela instituição.

Por fim, Camilho (2014) indica que

A falta de domínio teórico-conceitual não implica a ausência de práticas em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais [...], contudo, interfere na apreensão sobre como as políticas são implementadas e isso incorre para além da dúvida se as ações estão em favor dos Direitos Humanos, da

comunidade escolar ou não, porque não é suficiente saber se o trabalho com Direitos Humanos está ou não presente na Rede Municipal de Educação de Goiânia – Goiás ou em qualquer outro ambiente, importa saber aprofundadamente como esses temas estão sendo trabalhados na prática diária, e isto exige a revisão de práticas arraigadas de gestão e práticas pedagógicas que não favoreçam o diálogo, a participação, a visão plural sobre a sociedade, onde a diferença não seja vista como problema, onde os conflitos possam ser discutidos e, de fato, estabeleça-se uma relação democrática [...]

*Guidotti (2016)*, em sua dissertação, *Dissimulação Intolerante: O Espectro Religioso e suas implicações para uma Educação em Direitos Humanos em diferentes escolas de Amambai, MS*, buscou verificar a seguinte problemática:

Se as políticas educacionais, bem como as proposições teórico-metodológicas em educação apontam para uma visão de autonomia, libertação, cidadania e humanismo como importante elemento a ser inserido e trabalhado no currículo escolar bem como na formação de professores, isto é, uma educação *em e para* os direitos humanos – ainda que esse conceito não represente essencialmente os outros –, e se há a presença religiosa nas escolas públicas, quais implicações a uma educação em direitos humanos tal quadro poderia apresentar? (GUIDOTTI, 2016, p.13-14)

O objeto de estudo se constituiu de duas escolas do Município de Amambai/RS, sendo uma pública estadual e outra particular, onde se empregou a pesquisa empírica, com dados coletados por meio de entrevistas, questionários e análise documental.

Em suas impressões iniciais, o autor aponta que as escolas não apresentam a possibilidade de inclusão de valores religiosos em sua prática cotidiana. No entanto, após aprofundamento da pesquisa, esta impressão se mostrou falsa, pois, em ambos os educandários, a presença de situações com teor religiosos se mostra bastante frequente (GUIDOTTI, 2016).

É na negação da participação das religiões para fins religiosos em eventos oficiais e na afirmação dos princípios da laicidade – ainda que seu conceito e princípios não sejam citados – que as escolas, por intermédio da legitimação da gestão, camuflam, mesmo que não intencionalmente, valores e práticas religiosas que por vezes podem ser excludentes. (GUIDOTTI, 2016, p.226)

Cabe destacar que, por vezes, essas práticas religiosas cotidianas são quase imperceptíveis ou, até mesmo, tidas como naturais em uma sociedade cujo cristianismo é a religião dominante. No entanto,

A naturalização das práticas religiosas na escola pode proporcionar intolerância, discriminação e a monopolização da escola por religiões

hegemônicas, em detrimento à diversidade religiosa. No momento em que se considera legítimo os valores religiosos na escola, mesmo que dissimulados, a formação dos estudantes pode ficar comprometida, principalmente quando os temas transversais e demais pautas relacionadas aos direitos humanos forem oferecidos, dado que as orientações de sentido religiosas compõem os modos de interpretação dos estudantes. (GUIDOTTI, 2016, p.226-227).

Uma alternativa apontada pelo autor é o investimento na formação inicial dos professores,

[...] para evitar que futuros profissionais da educação acabem por não compreender que o espaço da escola não deve ser confundido como local de manifestação religiosa, seja ela qual for. Para ficar com apenas dois exemplos, nos cursos de Pedagogia, dever-se-ia deixar evidente aos acadêmicos que atividades, datas comemorativas e orações não devem prestigiar uma religião específica, visto que seria uma forma de evitar uma correlação entre escola e religião desde a Educação Infantil. (GUIDOTTI, 2016, p.228)

Por fim, o autor aponta a responsabilidade dos Conselhos e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação quanto à temática, pois estes agentes não devem fomentar a presença de uma religião específica dentro dos educandários ou avalizar práticas ou conhecimentos religiosamente excludentes (GUIDOTTI, 2016).

Dutra (2017), em sua dissertação, articula o processo educativo à Educação em Direitos Humanos com a finalidade de destacar a importância deste processo para a construção de uma sociedade mais justa.

De maneira geral, os trabalhos apresentados no presente eixo apontam para a ressignificação de questões que envolvem o preconceito de qualquer espécie e, para tanto, a EDH assume papel central neste processo. Somente uma Educação pautada nos Direitos Humanos seria capaz de conscientizar os indivíduos e desconstruir estereótipos que são enraizados no contexto local. Para Piovesan (2004, p.29-30)

Torna-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e em sua particularidade. Nessa ótica, determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada. Em tal cenário, as mulheres, as crianças, a população afro-descendente, os migrantes, as pessoas portadoras de deficiência, dentre outras categorias vulneráveis, devem ser vistas nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à

Benevides (2007, p. 340) corrobora tal afirmação ao indicar que:

O direito à diferença, portanto, é um corolário da igualdade na dignidade. O direito à diferença nos protege quando as características de nossa identidade são ignoradas ou contestadas; o direito à igualdade nos protege quando

essas características são destacadas para justificar práticas e atitudes de exclusão, discriminação e perseguição. Concluindo, uma diferença pode ser (e, geralmente, o é) culturalmente enriquecedora, enquanto uma desigualdade pode ser um crime.

No entanto, é recorrente o fato de que não existe uma estrutura ou um conjunto de políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos capaz de formar profissionais capacitados, tanto na esfera conceitual quanto na esfera prática.

No artigo 3º das Diretrizes, inciso III, um dos princípios da EDH é o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a sociedade mais igualitária e de respeito à diversidade” (BRASIL, 2012a).

Conforme Silva (2015, p. 473),

[...] o reconhecimento e o respeito às diversidades culturais, bem como o reconhecimento da pluralidade de identidades e de pertencimentos não podem andar separados da garantia da democracia, ou seja, da garantia do direito à participação, ao exercício pleno da condição de sujeito de direito que reivindica e luta por novos direitos.

Desse ponto de vista, segundo o autor supracitado, “uma educação em Direitos Humanos corresponde a uma educação na diversidade e para a diversidade, corresponde ao reconhecimento de que toda convivência com o outro é sempre uma interação entre diferentes culturas, identidades e pertencimentos” (SILVA, 2015, p. 474).

A seguir, apresentamos os trabalhos categorizados no eixo temático 6, denominado Educação em Direitos Humanos e cidadania.

#### 4.2.6 Eixo temático 6 - Educação em Direitos Humanos e cidadania.

O eixo temático 6, apresentado no quadro 19, busca analisar as questões da Educação em Direitos Humanos e da cidadania na Educação Básica brasileira.

Quadro 19 – Eixo 6: Educação em Direitos Humanos e cidadania.

<b>Autor</b>	<b>Título/Área de concentração/ Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
GAMEIRO, Thiago Gabriel Silva.	<i>Educação em Direitos Humanos e cidadania em contexto gerencialista: limites e possibilidades.</i> - Universidade Federal de Pernambuco.	M	2013
ROCHA, Margarida Maria Silva	<i>Educação em Direitos Humanos e a relação com a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação da cidadania.</i> A experiência do CEDHIA - Universidade do Estado da Bahia.	M	2015

Fonte: Consulta direta ao texto integral das dissertações e teses (2019).

Acerca das questões sobre cidadania, foram localizadas duas dissertações dos autores Gameiro (2013) e Rocha (2015).

Gameiro (2013, p.15), em seu trabalho intitulado *Educação em Direitos Humanos e cidadania em contexto gerencialista: limites e possibilidades*, busca responder ao seguinte questionamento: “[...] como a Educação em Direitos Humanos e Cidadania pode coexistir com políticas educacionais gerencialistas, paradigmas que são, em essência, contraditórios?”.

Como objetivo geral, intenciona “Analisar as políticas de EDH e Cidadania do governo Eduardo Campos (2007-2012) a partir da visão dos sujeitos da escola, identificando os limites e possibilidades de sua efetivação num contexto gerencialista” (GAMEIRO, 2013, p.15).

Para tanto, desenvolve um estudo de caso em duas escolas de referência, localizadas no município de Recife. Os dados, coletados por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação, foram submetidos à técnica de análise conhecida como Análise Crítica do Discurso (ACD).

Como resultado da aplicação desta técnica sobre os dados, emergiram quatro eixos de análise, a saber: O Foco em Resultados; “Tecnologização” do Discurso; Possibilidades de Afirmação da EDH e Cidadania em Contexto Gerencialista; e, “O Poder Local” na Efetivação da EDH e Cidadania no Cotidiano Escolar (GAMEIRO 2013).

Em, *O foco em Resultados*, a pesquisa aponta

[...]a presença do discurso gerencialista nos documentos oficiais do governo analisado – corroborada pela fala dos sujeitos das instituições escolares pesquisadas, especialmente gestores e coordenadores –, apesar destes documentos indicarem que a EDH e Cidadania, paradigma(s) que caracterizamos como de difícil efetivação em contexto gerencialista, seria o “norte de sua política educacional”. Consideramos que, tanto no posicionamento discursivo a favor de uma prática educativa pautada nos Direitos Humanos e de Cidadania, quanto no foco em resultados, encontra-se um discurso com forte apelo eleitoral na contemporaneidade, o que, em nosso entendimento, indica o motivo de suas apropriações pelo governo de Pernambuco.

O segundo eixo de análise, intitulado “*Tecnologização*” do Discurso, o autor indica o fato de que “[...] os estudantes acreditavam ser ‘normal’ o foco no alcance de bons resultados, traduzidos, naquele contexto, pelo sucesso no vestibular como meta ‘natural’ do ano letivo” (GAMEIRO, 2013, p.145, grifo do autor).

O terceiro eixo, *Possibilidades de Afirmação da EDH e Cidadania em Contexto Gerencialista*, aponta que

[...] que a hegemonia do paradigma gerencialista na política educacional investigada não fez com que o mesmo se manifestasse de modo fatalista, quando identificamos as possibilidades de coexistência, numa mesma política pública, destes dois paradigmas, cujos fundamentos se contradizem em essência. Neste momento, pudemos confirmar, ainda, um aspecto apontado quando da explicitação do nosso referencial teórico: a contundência de uma Educação **em** Direitos Humanos e **em** Cidadania, onde, mais do que aprender os conceitos constitutivos destes referenciais, os mesmos são efetivos quando **apreendidos** através um uma cultura de participação política, a qual pode ser incentivada e vivenciada nas escolas.

O último eixo, *“O Poder Local” na Efetivação da EDH e Cidadania no Cotidiano Escolar*, indica o fato de que, por mais que fossem sujeitas a um poder maior do executivo estadual, “[...] sua autonomia permitiu que a pressão por bons números no IDEPE não fosse transferida fidedignamente ao processo de aprendizagem dos estudantes, possibilitando a vivência da EDH e Cidadania no cotidiano escolar, mesmo que em ações pontuais” (GAMEIRO, 2013, p.145).

Por fim, o autor indica que

[...] os paradigmas de Educação em Direitos Humanos/Cidadania e gerencialista são, **em essência**, contraditórios: o primeiro tendo como objetivo principal a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e com respeito às diferenças, enquanto o segundo, mesmo que não seja seu objetivo explícito, atue no reforço às desigualdades. Não obstante, consideramos que apropriações deturpadas dos Direitos Humanos podem ser utilizadas como justificativa de dominação entre povos e que práticas gerencialistas podem reduzir o efeito de personalismos e patrimonialismos em sociedades marcadas por estas características, como a brasileira, o que acaba tendo um efeito positivo sobre a redução das desigualdades. (GAMEIRO, 2013, p.146).

Rocha (2015), ao realizar sua pesquisa *Educação em Direitos Humanos e a relação com a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação da cidadania*, busca responder o seguinte questionamento: “De que forma o CEDHIA e suas práticas educacionais em EDH contribuem para a formação da cidadania da EJA, demais modalidades e comunidade escolar?” (p.83).

Derivado do problema de pesquisa, surge o objetivo geral, que se configura da seguinte forma: “[...] compreender de que forma as práticas do CEDHIA contribuíram para a formação da cidadania dentro da EJA, das diversas modalidades e em toda comunidade escolar do CEEP Isaias Alves” (ROCHA, 2015, p.84).

Para dar conta do questionamento e do objetivo supracitado, emprega a metodologia do Estudo de Caso, tendo como foco a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvida pelo Centro de Educação em Direitos Humanos Isaias Alves (CEDHIA).

A autora aponta, inicialmente, que a educação se presta

[...] ao fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade, à prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre semelhantes, grupos raciais, étnicos, religiosos e linguísticos, isto é, norteou-se por reflexões de relações educacionais mais humanas e a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre. (ROCHA, 2015, p.144).

Especificamente, acerca da Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA),

[...] se entendeu a EDH como essencial para o fortalecimento da autoestima do público da EJA, entretanto não há dúvidas de que as exclusões não são fáceis de serem superadas apenas com boa intenção, há que se ter uma postura mais ativa vinda de não só de políticas públicas que enviem mais esforços para inserir o público da EJA em uma educação de mais qualidade, mas também de seus próprios atores na busca de uma educação pautada no respeito e na dialogicidade. (ROCHA, 2015, p.144).

Desta forma, a autora indica que a questão norteadora do processo foi respondida, pois “[...] pode-se observar que o CEDHIA, mesmo sendo um espaço não formal, tem um escopo pedagógico no sentido de preparar os educandos do CEEP Isaias Alves, em um sentido amplo, para o exercício da cidadania”.

Por fim, a pesquisa indica que

Reconhece-se a Educação como um direito humano em si mesmo, como uma forma para se conquistar outros direitos, para garantir-se como cidadão, levando-se em conta fatores como a elevação da autoestima daqueles que perversamente se encontram alijados, excluídos socialmente, aqui representados no estudo pelos educandos da EJA.

No entanto,

Vencer as reservas que cercam o direito à educação, devolver o protagonismo a pessoas excluídas, garantir uma educação de qualidade à EJA com oferta, acesso e permanência, incluir as práticas de EDH nos espaços escolares são como a batalha de Ásculo, penosa, sofrida e que exige demais daqueles que se propõem a campear por isso. (ROCHA, 2015, p. 146).

Acerca da Educação em Direitos Humanos e cidadania, o eixo aponta para a divergência existente entre o caráter gerencialista e a educação em direitos humanos.



Enquanto a primeira centra-se no foco em resultados, amplificação do discurso técnico e aplicação institucional dos Direitos Humanos com a finalidade de suprimir o poder local e a democracia, o segundo vai em uma corrente oposta a todos estes aspectos.

Parece ser cada vez mais consensual — ou pelo menos cada vez mais amplamente proclamado — que o ideal maior da ação educativa escolar deve ser a preparação para o exercício da cidadania e a formação de uma conduta ética e solidária. Nos discursos pedagógicos há uma ênfase recorrente na necessidade de iniciação de jovens no campo de práticas e conhecimentos relativos aos valores públicos vinculados à democracia e aos direitos humanos. (CARVALHO et al., 2004, p.437).

Assim, é importante destacar que tais ideários são divergentes e que a Educação em Direitos Humanos deve ser apreendido em um contexto democrático e de efetiva participação política dos indivíduos.

Essa perspectiva supõe uma concepção de educação que, me atrevo a afirmar, questiona a lógica predominante nas atuais políticas educacionais privilegiadas, centradas quase exclusivamente na aquisição de determinados conteúdos curriculares, no desempenho medido por instrumentos padronizados e na homogeneização dos processos educativos, e orientadas basicamente para a inserção no mercado e na lógica do consumo. A educação em direitos humanos que proponho supõe processos multidimensionais e diversificados, orientados para a construção de sujeitos de direito, cidadãos e cidadãs participativos e comprometidos com a construção democrática em todos os âmbitos sociais. (CANDAU, 2013, p. 311).

Somente assim é possível uma prática educativa que fortaleça o respeito aos direitos e liberdades fundamentais, o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o respeito à diversidade. Conforme asseveram Guedes, Silva e Garcia (2017, p. 584):

Formar para a cidadania é a missão da escola como espaço de promoção do ser humano, da convivência e do desenvolvimento, como também espaço para ampliar as potencialidades dos indivíduos, garantindo o aprendizado ao longo da vida e a construção de sujeitos que vivam e compreendam o caráter social da educação. Isso só é possível com uma escola aberta e uma sociedade que valorize o estudo, sendo as duas compostas por cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, responsáveis e que valorizem o próximo e sejam capazes de viver em constante aprendizado, o que demanda reflexão – é refletindo que se mudam as ações.

No contexto das Diretrizes, a “[...] formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político [...]” é uma das dimensões da EDH mencionada nas Diretrizes (BRASIL, 2012<sup>a</sup>, artigo 4<sup>o</sup>, inciso III).

Nessa linha reflexiva, o processo educativo, segundo Benevides, (2007, p. 347):

[...] deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigirem que, não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

Sendo assim, conforme enfatizam Fernandes e Candau (2017, p. 4), “A educação para alcançar a perspectiva da cidadania social deve assim ter como um de seus objetivos a formação de cidadãos ativos, que possam participar das decisões e do governo da sociedade, exigindo, realizando e criando direitos”.

Passamos aos trabalhos que compõem o eixo 7 (sete) denominado Educação em Direitos Humanos e currículo.

#### 4.2.7 Eixo temático 7 - Educação em Direitos Humanos e currículo.

Os estudos categorizados no eixo temático 7, apresentados no quadro 20, apresentam-se aqui sistematizados por articularem as questões da Educação em Direitos Humanos ao currículo escolar.

Quadro 20 – Eixo 7: Educação em Direitos Humanos e currículo.

<b>Autor</b>	<b>Título / Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
PEREIRA, Nilda da Silva.	<i>Direitos humanos e currículo a partir da ética da vida.</i> - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo.	D	2012
MORAES, Renildo Lucio de.	<i>Juventude e Educação em Direitos Humano: uma relação presente no currículo do PROJOVEM urbano de João Pessoa.</i> - Universidade Federal da Paraíba.	M	2014
CAVALCANTE, Wallene de Oliveira.	<i>A Educação em Direitos Humanos na Educação Básica: a inclusão da disciplina de EDH no Colégio Marista Pio X.</i> - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.	M	2015
MAINARDI, Elisa.	<i>Contribuições Do Currículo Escolar Na Promoção Dos Direitos Humanos.</i> -Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.	D	2015
MONTEIRO, Maria Perpetua Teles.	<i>Da Educação em Direitos Humanos no currículo: tessituras da prática pedagógica em uma escola pública de ensino médio de Garanhuns – Pernambuco Nazaré da Mata.</i> - Universidade de Pernambuco.	M	2016
SILVA, Ana Paula Rodrigues da.	<i>Currículo em Movimento: Realidade e perspectivas da Educação em e para os Direitos Humanos.</i> - Universidade De Brasília.	M	2016
VANZO, Adriane.	<i>A Educação em Direitos Humanos no Currículo Escolar</i> - Pontifícia Universidade Católica Do Paraná.	M	2016
DIAS, Diego Correa Lima de Aguiar.	<i>Direitos Humanos em sala de aula: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH.</i> - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.	M	2017

Fonte: Consulta direta ao texto integral da dissertação (2018).

Os estudos categorizados no presente eixo podem ser divididos em duas categorias distintas: a) aqueles que trazem a questão da Educação em Direitos Humanos transversalizando o currículo formal (PEREIRA, 2012; MORAES, 2014; MAINARDI, 2015; SILVA, 2016; MONTEIRO, 2016; VANZO, 2016; DIAS, 2017); b) aquele que apresenta a Educação em Direitos Humanos como uma Disciplina específica (CAVALCANTE, 2015).

Para abrir a análise do primeiro agrupamento de trabalhos, EDH como tema transversal do currículo escolar, apresentamos a Tese de Pereira (2012), intitulada *Direitos humanos e currículo a partir da ética da vida*, cujo objetivo geral se configura da seguinte forma: “[...] investigar a ética da vida, transformando-a como fundamento e possibilidades curriculares voltadas para o ensino dos direitos humanos na educação básica” (PEREIRA, 2012, p.12).

Pereira (2012, p.246) afirma que a Educação em Direitos Humanos é um exercício pelo fato de que

[...] não é fácil estabelecer bloqueios ao currículo dominante e opressor. Pensar em escolas democráticas e fazer com que elas sejam realmente democráticas exige de nós, educadores/as, demasiados esforços para não cairmos no relativismo do que tudo é válido e cuidado para não impormos autoritariamente nossos conteúdos. (PEREIRA, 2012, p.246).

Segue a autora, afirmando ainda, que um currículo democrático deve permitir a expressão da juventude. Para tanto, compreender o modo com que as crianças e jovens compreendem e veem o mundo se torna parte essencial do processo.

Se nos educadores/as somos democráticos/as, elaboramos projetos com as crianças, adolescentes e jovens, favorecendo assim o protagonismo juvenil. Se nós trabalhamos coletivamente com as discussões, levantando a pauta de trabalho com alunos/as e companheiros/as da escola, possibilitamos a relação dialógica e a construção coletiva. Sentimos boa parte desta dificuldade na maioria dos projetos desenvolvidos pelas escolas. Quase sempre os/as professores/as pensam em temáticas, nas ações. Levam os planejamentos prontos para depois envolverem as crianças, adolescentes e jovens. (PEREIRA, 2012, p.246-247).

Para finalizar, a autora indica que na Educação em Direitos Humanos, em sua proposta mais ampla, “[...] a vida dos que sofrem deve ser pronunciada pelos direitos humanos. Lembramos que todo e qualquer poder só é poder se for a vontade do povo. Caso ao contrário, é fetichização que oprime” (PEREIRA, 2012, p.250).

Moraes (2014), em seu trabalho intitulado *Juventude e Educação em Direitos Humanos: uma relação presente no currículo do PROJovem urbano de João Pessoa*, apresenta as seguintes questões norteadoras:

[...] o Projovem Urbano estimula, promove e apoia ações educativas à luz da EDH?; o Projovem Urbano tem suas ações articuladas à garantia dos princípios fundamentais dos direitos humanos?; e quais os fatores que contribuíram para a relação entre Projovem Urbano com Educação em Direitos Humanos? (MORAES, 2014, p.20).

Para alcançar possíveis respostas, o pesquisador realiza um Estudo de Caso tendo como objeto de estudo o núcleo do Projoven Urbano da E.M.E.F Professor Durmeval Trigueiro Mendes, localizado na capital paraibana, que conta com um total de 200 alunos. Os dados foram coletados por meio de questionário, entrevista semiestruturada, análise documental e bibliográfica e sua análise baseada em Minayo (1994).

O estudo aponta diversas convergências entre a estrutura curricular do programa Projovem Urbano e a Educação em Direitos Humanos, pois

Reconheceu o jovem como sujeito de direito e possibilitou uma formação reflexiva, propositiva que contribuir com a consciência cidadã; e, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos, e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e da defesa dos direitos humanos. (MORAES, 2015, p. 116).

Desta forma, o projeto em questão traz em seu ideário o reconhecimento dos direitos humanos de uma parcela da juventude das classes populares que foi historicamente negligenciada. Essa concepção se concretiza ao desenvolver

[...] na formulação de seus pressupostos, na metodologia, no currículo e nos materiais didáticos, a interdisciplinaridade e a interdimensionalidade, oferecendo referências e matéria-prima para professores e educadores colocarem em prática a integração e articulação entre as disciplinas do Ensino Fundamental, a qualificação profissional e a Ação Comunitária.

Assim, é privilegiada a formação integral dos jovens, articulando conhecimentos historicamente construídos com as experiências e situações cotidianas trazidas pelos educandos. Além disso, o currículo do programa se consolidou por meio do esforço de vários agentes e se desenrola em diferentes eixos, o que favorece a inclusão de conteúdos de Educação em Direitos Humanos.

Como no caso do eixo de participação cidadã que foi uma das exigências dos movimentos juvenis, a garantia do direito à participação e fortalecimentos de ações educativas destaque o jovem como protagonista juvenil, promotores de ações coletivas que provoca cidadania ativa e ações reivindicatórias de melhoria das condições de vida da comunidade. (MORAES, 2014, p.117).

Para finalizar, o autor indica que

É evidente que a Educação em Direitos Humanos está presente no currículo do Projovem Urbano, esta afirmação se consolida através da análise das atividades do Plano de Ação Comunitária e Aulas Integradas, tendo como referência os princípios da *Integralidade, Problematização e crítica da realidade, e Propositividade* que fazem parte do hall dos princípios da Educação em Direitos Humanos. (MORAES, 2014, p.117).

Mainardi (2016), ao abordar as *Contribuições do currículo escolar na promoção dos Direitos Humanos* em sua tese, buscou responder quais concepções os educadores manifestam acerca dos Direitos Humanos, quais dificuldades revelam ao serem desafiados a trabalhar com a temática e quais sugestões ou alternativas sugerem para tornar a escola um espaço de conhecimento e vivência dos Direitos Humanos.

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa se configurou da seguinte forma:

[...] investigar como os professores, responsáveis pela prática pedagógica na sala de aula, percebem a inserção do tema direitos humanos no currículo escolar e identificam os aspectos limitadores do desenvolvimento de uma educação promotora de uma cultura em e para os direitos humanos. (MAINARDI, 2015, p.31).

Para tanto, a pesquisadora realizou uma pesquisa de campo com coleta de dados por meio de entrevistas. Para análise, foi empregada a abordagem de codificação e categorização baseados em Morgado (2012) e Flick (2009).

Como conclusões, a pesquisa inicia indicando que pensar na promoção dos Direitos Humanos no ambiente escolar exige uma postura de enfrentamento em relação às inquietações que se relacionam à concepção dos Direitos Humanos, da interface entre os Direitos Humanos e a Educação, e das dificuldades que impedem o fazer pedagógico em relação à temática. Sendo assim, é preciso buscar alternativas para prática de ações que promovam o desenvolvimento de um currículo em Direitos Humanos (MAINARDI, 2015).

Na sequência, a pesquisadora indica que os Direitos Humanos não se configuram apenas em um conjunto de conhecimentos específicos, mas sim em uma prática cotidiana de luta e reconhecimento de direitos (MAINARDI, 2015). Desta

forma, a Educação em Direitos Humanos também não deve ser reduzido a um conteúdo dentro do currículo escolar

[...] mas deve promover efetivamente a vivência diária dos direitos humanos. Ao referirmos a educação em direitos humanos, destacamos sua característica multidisciplinar, mas enfatizamos seu conteúdo histórico e específico, de caráter internacional e local, assim como seu método específico, o que torna necessário e imprescindível a formação de profissionais nessa perspectiva, em especial os profissionais da área da educação que atuam nas instituições de ensino, das quais destacamos a escola da educação básica. (MAINARDI, 2015, p.201).

Sobre a concepção dos professores sobre a temática e sua inserção no currículo escolar, Mainardi (2015, p.202) expõe que

[...] os professores não pensam que educação em direitos humanos, nesses termos, deva ser abordado na escola. Primeiramente, porque desconhecem o tema, em segundo lugar porque o que sabem a respeito do assunto lhes chega pelo o que é veiculado na mídia em geral e, muitas vezes, de forma preconceituosa, o que torna, sob essa ótica, o tema indispensável à formação escolar.

Entretanto, existe, por parte dos professores, o reconhecimento da necessidade de “[...] reconhecimento e respeito às diferenças, o cuidado de si e do outro, a proteção e defesa da dignidade humana, considerando as manifestações de violação de direitos que presenciam e percebem no contexto escolar” (MAINARDI, 2015, p.202). Contudo, é necessário enfrentar alguns empecilhos como a

[...] falta de conhecimento sobre o tema, o conflito em definir o que ensinar se o conhecimento universal ou o conhecimento local, o desconhecimento de uma metodologia que seja apropriada à abordagem do tema, as crenças religiosas e ideológicas e a falta de momentos coletivos para que possam pensar, enquanto escola, propostas de atuação conjunta. (MAINARDI, 2015, p.202).

Quando indagados sobre a necessidade de desenvolver as temáticas relacionadas aos direitos humanos na escola, os professores indicaram duas possibilidades, sendo elas:

A disciplinarização correspondendo a um momento específico de formação sobre o tema a ser incluído na escola e nos cursos de formação de professores; a interdisciplinaridade como princípio teórico metodológico que se configuraria na forma como os professores tratariam os conteúdos escolares a partir da vida na comunidade, desenvolvida por meio de projetos pensados coletivamente com base em temáticas presentes na comunidade escolar. (MAINARDI, 2015, p.203).

Assim, Mainardi (2015) indica três conclusões em seu estudo: a) “[...] professores desconhecem o tema educação em direitos humanos e as políticas públicas e os documentos que tratam especificamente, ou indiretamente, do tema” (p.203); e, b) “[...] no contexto escolar da educação básica, especialmente no ensino fundamental, o tema direitos humanos deve ser abordado inter e transdisciplinarmente bem como de modo transversal [...]” (p.203).

Para concluir, a autora destaca a importância de uma formação de professores que contemple a Educação em Direitos Humanos, não só de maneira interdisciplinar, mas no formato de uma disciplina específica do curso

[...] que trate o conhecimento específico dos direitos humanos, da educação em direitos humanos e de conhecimentos pedagógicos e metodológicos para que, dessa forma, o professor, de posse desse conhecimento, possa incorporá-lo na sua disciplina e ao fazê-lo, pensar em metodologias apropriadas. (MAINARDI, 2015, p. 203).

Pois,

Entendemos que apenas abordagens esporádicas em algumas disciplinas nos cursos de formação não são suficientes para que os professores possam construir uma educação em direitos humanos, pois a temática contém conteúdo próprio, que implicam em conceitos, princípios, dimensões, no seu histórico e em uma legislação, o que torna insuficiente a abordagem parcial distribuída em disciplinas afins. (MAINARDI, 2015, p. 203-204).

Silva (2016), em *Currículo em movimento: realidade e perspectivas da Educação em e para os Direitos Humanos*, buscou “[...] compreender a implementação do Currículo em Movimento no 4º ano do Ensino Fundamental com vistas à Educação em e para os Direitos Humanos – EDH” (p.73).

Para alcançar o objetivo exposto, a pesquisadora realiza uma pesquisa qualitativa em uma escola da Rede Pública de Ensino no Distrito Federal, especificamente em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos participantes foram: Educador do 4º ano, Supervisora Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos, Diretora e Orientadora Educacional, alguns dos profissionais vinculados ao processo de ensino-aprendizagem e à perspectiva de promoção da Educação em e para os Direitos Humanos (SILVA, 2016).

Os dados foram coletados por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas e foram sistematizados em três categorias: “a) Concepções de Educação dos educadores e a práxis; b) Concepções de Educação em e para os

direitos humanos pelos educadores e sua práxis; c) Currículo em Movimento e o Projeto Político Pedagógico da escola.” (SILVA, 2016, p.85).

No que se refere à primeira categoria, os dados indicaram que “[...] somente os educandos são vistos nesse processo como alguém que tem a receber, que precisa ser formado, constituído cidadão.” (SILVA, 2016, p.86). Na contramão dessa afirmação, a autora indica que, em suas observações, a presença de um caráter excessivamente tradicional e pouco participativo das aulas ministradas.

Partindo disto, pode-se inferir que “[...] educar para o desenvolvimento integral dos sujeitos, requer do professor visão interdisciplinar sobre o desenvolvimento humano, requer saber pensar, requer inovação na capacidade de conhecer para além da cognição” (SILVA, 2016, p.91).

Com relação a Concepções de Educação em e para os direitos humanos pelos educadores e sua *práxis*, a autora indica a presença de duas formas de compreensão

[...] uma que está sob a luz da normatividade presente na nossa constituição e fruto do Estado Democrático de Direito e a outra, que mais se aproxima de uma visão contemporânea e histórica de direitos humanos, por considerar o direito como essência humana para viver com dignidade. (SILVA, 2016, p.94).

Apesar de compreender a importância da temática dos direitos humanos no currículo escolar

[...] a temática ainda está muito vinculada apenas aos conteúdos curriculares. Inferimos que mesmo percebendo o exercício do direito humano em diferentes cenários, não lhes está claro o atravessamento do tema para além da sala de aula, que realmente se faz presente nas relações interpessoais, impregna nossas representações, permeia nosso exercício de docência, determina a escolha de nossas metodologias de ensino e modelos teóricos de educação. (SILVA, 2016, p.97).

A última categoria, *Currículo em Movimento e o Projeto Político Pedagógico da escola*, ao tratar sobre a implementação de uma nova estrutura curricular no contexto da rede pública de ensino citada, destaca que a pouca participação dos educadores no processo de construção curricular, possivelmente

[...] tenha contribuído para os educadores adotarem o novo currículo ainda como compêndio de conteúdos institucional a ser seguido. [...] A insuficiente discussão que permeou a proposição de um novo currículo, não deu espaço para que os educadores da rede se apropriassem com legitimidade da sua pauta, suas pretensões políticas e ideológicas, menos ainda dos pressupostos teóricos que o embasariam. Consideramos que esses aspectos podem ter favorecido essa não identificação, esse distanciamento com o documento. (SILVA, 2016, p.107-108).



Especificamente sobre a questão da transversalidade dos Direitos Humanos no currículo, foi observada uma dificuldade bastante acentuada no que se refere à compreensão sobre a temática e sua aplicabilidade na vida dos educandos. (SILVA 2016). Segundo a autora, essa “[...]incompreensão se assenta na relação que estabelecem dos eixos somente com conteúdo, quando o fazem, pois o espaço de coordenação pedagógica tornou-se lugar de juízos e de assuntos burocráticos” (p.112).

Assim, diante do exposto, a pesquisadora indica que, no caso exposto,

Faltou compromisso ético e compreensão consciente das implicações dessa cultura de educação. Faltou verdadeiramente considerar que a lógica de educação humanizada afeta todo o processo educativo, confrontando práticas conservadoras, escolhas de conteúdos, modos de ser dos envolvidos, rotinas de sala de aula, modelos de gestão, formas de apropriação de um currículo [...]. A cultura de educar em e para os direitos humanos nos obriga a recolocarmos a educação a serviço da vida. (SILVA, 2016, p.121)

Por fim, Silva (2016, p.121) indica o distanciamento entre a teoria e a prática docente e que,

Ao praticarmos o ensino desarticulado da vida, negamos às crianças e aos jovens o direito de viverem e se formarem como sujeitos culturais, de pensamento, estéticos, éticos, de identidade, de diversidade. Quando esses temas não compõem o currículo praticado, não há tempos para esses conhecimentos. Negamos o grande direito, desses se formarem, por meio de outro reconhecido e não efetivo direito à educação, como sujeitos humanos plenos.

Monteiro (2016), em sua dissertação *Da Educação em Direitos Humanos no currículo: Tessituras da prática pedagógica em uma escola pública de ensino médio de Garanhuns – Pernambuco*, apresenta as seguintes questões norteadoras:

O que a escola está fazendo para atender às expectativas de aprendizagem dos educandos no sentido do direito à EDH? Como é “tecida” a relação entre os documentos oficiais e as vivências da EDH na prática pedagógica? De que modo as diferentes formas de inserção da EDH, no currículo, refletem-se na prática pedagógica? (MONTEIRO, 2016, p.19-29)

O objetivo geral da pesquisa se configura da seguinte forma: “[...] identificar quais os reflexos, na prática pedagógica, das diferentes formas de inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo, à luz dos documentos oficiais que a norteiam e de sua vivência em âmbito escolar” (MONTEIRO, 2016, p.18).

Para alcançar o objetivo proposto e responder aos questionamentos anteriormente apresentados, a metodologia empregada foi a pesquisa-ação e a coleta de dados foram realizadas gravações de áudios dos encontros, pesquisa documental e revisão bibliográfica.

A produção acadêmico-científica da área aponta para a consolidação da Educação em Direitos Humanos, tanto nos dispositivos legais norteadores do currículo quanto na produção acadêmica. Além disso,

[...] os estudos mostraram, também, na investigação de reconhecimento do campo em que diferentes formas de inserção e de vivência da Educação em Direitos Humanos foram verificadas no fazer educativo escolar em práticas que contemplam a Educação em Direitos Humanos em movimento de ação transversal, disciplinar, interdisciplinar, misto e contextualizado. Em consequência, observamos que a escola tem se tornado ambiente de aprendizagens sistematizadas no sentido da EDH, das quais destacamos os valores, a cidadania, a participação, a autonomia e o exercício da democracia, do diálogo e da reflexão-ação. (MONTEIRO, 2016, p.157).

Outro fato a ser destacado é a posição privilegiada da escola como um espaço para vivência dos Direitos Humanos e compartilhamento de aprendizagens construídas por meio da interação entre os indivíduos. Isso só se tornou possível pelo fato de que a escola, em sua essência, não evita o conflito, muito antes pelo contrário, busca, por meio dele, um ponto comum para existir (MONTEIRO, 2016).

Acerca das diferentes inserções da Educação em Direitos Humanos no currículo escolar, a autora indica que as mesmas

[...] são refletidas na prática pedagógica em forma de autonomia, criatividade e inovação, favorecida pela diversificação e pela flexibilidade curricular que, na forma mista: transversal e disciplinar atendeu melhor às dimensões da EDH propostas no PNEDH, integrando-as, forma manifesta no projeto de trabalho e na linha do tempo das ações da escola. Essas, por sua vez, possibilitaram não apenas adaptações, mas, principalmente, a participação dos estudantes e da comunidade em um exercício de respeito à igualdade e à diferença no exercício de construção da semelhança e da fraternidade, do direito e do dever e respeito para com o outro e seu meio. (MONTEIRO, 2016, p.160-161).

Por fim, quanto aos desafios que se apresentam frente à vivência da Educação em Direitos Humanos na escola, a autora destaca que os maiores deles se relacionam aos atos de acreditar e começar (MONTEIRO, 2016).

A escola, com seus consensos e dissensos, nos mostra que educar e educar-se é, também, querer estar perto do outro para, com ele, aprender. Sendo assim, não podemos pensar a mudança com todos de uma vez, ao mesmo tempo em que não podemos deixar de começá-la com o que se tem. Ademais, podemos perceber que os princípios e dimensões dos direitos

humanos estão sendo construídos, em um processo que é de responsabilidade de todos. (MONTEIRO, 2016, p.161).

Vanzo (2016, p. 17), em *A Educação em Direitos Humanos no currículo escolar*, problematiza a seguinte questão: “Como a educação em Direitos Humanos está inserida no currículo escolar, segundo os documentos das escolas (PPP e RG) e percepções de estudantes?”. O objetivo geral do estudo se configura da seguinte forma: “Compreender como a educação em Direitos Humanos é inserida no currículo escolar, segundo os documentos das escolas e as percepções de estudantes” (VANZO, 2016, p.17).

Para alcançar tal objetivo, a pesquisadora desenvolve uma análise documental e os dados coletados foram sistematizados e analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdos de Bardin. Os documentos escolhidos para a análise foram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE) de 12 instituições de Ensino Médio que fizeram parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID (VANZO, 2016).

Segundo a autora, a Educação em Direitos Humanos apresenta um grande potencial na formação de valores e vivências da escola, quando trabalhada em consonância com as legislações e políticas da área na Educação Básica (VANZO, 2016). No entanto, o estudo aponta inúmeras fragilidades, como, por exemplo, o fato de que

[...] a temática ainda é incipiente e pouco presente na educação formal. A educação voltada para os direitos humanos ainda não faz parte da prática nem do currículo da escola como deveria. As propostas e objetivos que o PNEDH e as diretrizes curriculares propõem para a EDH ainda são desconhecidas, vazias e fragilizadas quanto a sua compreensão.

Isso decorre da forma como as escolas inserem os Direitos Humanos em seus documentos norteadores. Muitas vezes, a temática se apresenta como recortes de legislações ou isolada em uma ou outra disciplina. Desta forma, os Direitos Humanos “[...] não avançam numa perspectiva emancipatória de direitos humanos, deixando de contribuir para a superação das diversas formas de violações de direitos, opressão, desigualdades, preconceitos e injustiças” (VANZO, 2016, p.129).

Segundo Vanzo (2016, p.129),

Educar em e para os direitos humanos se reveste de valores éticos, de intencionalidades emancipatórias, de compromissos para criar possibilidades

de transformação dos seres humanos. Nessa perspectiva, a escola tem um grande desafio promover espaços práticos e vivências que possibilitem a garantia de direitos de crianças, adolescentes e jovens.

No contexto das instituições pesquisadas, a inserção da Educação em Direitos Humanos na estrutura curricular ainda se apresenta de forma reduzida e insuficiente. Além disso, parece evidenciar uma escola que ainda repercute violações de direitos e não se compromete com a instrumentalização dos educandos para superação das desigualdades (VANZO, 2016).

Para finalizar, Vanzo (2016, p.130) indica que

Incluir a EDH no currículo é trabalhar de forma com que os direitos sejam reconhecidos pelos/as envolvidos/as, contribuindo com a reflexão e a criticidade no que tange às violações de direitos. As concepções de currículo encontrados nos documentos das escolas, estão configuradas sob os fundamentos das concepções tradicionais, ainda centrados nos conteúdos e na sua transmissão acrítica, atuando na reprodução do conhecimento hegemônico. A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo uma proposta para a superação das práticas e currículos hegemônicos das escolas, todavia, essa proposta ainda não foi assimilada pelas escolas.

Dias (2017), em sua dissertação *Direitos humanos em sala de aula: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH*, apresenta as seguintes questões norteadoras:

- (a) Qual é a compreensão que professoras/es previamente sensibilizados para a EDH têm sobre os direitos humanos e sobre essa proposta educativa?
  - (b) Essas/es professoras/es veem alguma relação entre as suas disciplinas e a educação em direitos humanos? Em caso afirmativo, qual seria essa relação?
  - (c) Como a relação eventualmente estabelecida poderia ser colocada em prática pelas variadas disciplinas, de acordo com as/os professoras/es?
  - (d) Essas/es educadoras/es já abordaram ou abordam a EDH em sua prática pedagógica? Quais foram ou são os resultados percebidos?
  - (e) Quais seriam os principais desafios enfrentados e as facilidades existentes para a EDH, na visão dessas/es professoras/es?
- (DIAS, 2017, p.11)

Partindo desses questionamentos, o objetivo geral se configura da seguinte forma:

- (a) Captar a percepção de professoras/es já sensibilizados para a EDH sobre as suas respectivas disciplinas, assim como sobre os conceitos de direitos humanos e educação em direitos humanos;
- (b) Examinar em que medida os conceitos elaborados pelos sujeitos de pesquisa vão ao encontro dos referenciais teórico-metodológicos da EDH;
- (c) Compreender possíveis relações indicadas pelas/os professoras/es entre as suas disciplinas e a EDH, tanto no que se refere ao conteúdo programático quanto no que diz respeito à metodologia de ensino-aprendizagem;
- (d) Verificar de que maneira essas

relações poderiam ser transformadas em prática pedagógica, assim como quais seriam os resultados esperados, na compreensão dessas/es educadoras/es; (e) Identificar quais seriam as facilidades e os desafios da tarefa de educar em direitos humanos, na percepção delas/es. (DIAS, 2017, p.12).

Para alcançar tais objetivos e responder aos questionamentos, a autora empreende uma pesquisa qualitativa, lançando mão de entrevistas individuais e semiestruturadas para realizar a coleta de dados, que foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdos de Bardin.

No geral, Dias (2017) indica que as falas dos educadores convergiam para uma compreensão de que os Direitos Humanos se configuram em um

[...] instrumento de garantia da dignidade humana, no que dialogaram com o conceito trazido pela DUDH. Embora tenham sido citadas as variadas gerações ou dimensões dos DH, viu-se que a maioria das/os entrevistadas/os fez referência aos direitos civis, políticos e sociais, sendo que os direitos culturais receberam pouca atenção, ao menos nessa etapa das entrevistas. Além disso, direitos importantes, como o direito à vida e o direito à educação, apareceram muito pouco.

Outro aspecto importante a ser destacado é a relação entre as temáticas trabalhadas nas diferentes disciplinas com a Educação em Direitos Humanos. Segundo o autor,

[...] esse processo não seria, ao menos de acordo com o que encontramos, uma exclusividade de algumas disciplinas, mas uma possibilidade oferecida para todas elas. A concretização dessa possibilidade dependeria, diretamente, do papel da/o educadora/or em explorar as alianças existentes entre o programa ministrado e a EDH. (DIAS, 2017, p.154-155).

Ainda, segundo o autor, essa é uma reflexão importante, pois rompe com a ideia de que os Direitos Humanos se configuram em uma temática exclusiva das Ciências Humanas. Mesmo que esta área do conhecimento apresente uma maior abertura, as outras disciplinas precisam aproveitar sua ação pedagógica para inserir a temática em seu cotidiano pedagógico.

Por fim, quanto aos desafios da inserção da EDH no cotidiano escolar, Vanzo (2017) indica aqueles de natureza conjuntural (conservadorismo da política educacional), material (falta de material apropriado para o trabalho com a temática) e simbólica (cultura escolar). Esse último aspecto, mais relacionado à resistência da comunidade escolar, indica

[...] a urgência de que a EDH seja trabalhada nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/es. [...] Uma abordagem adequada durante a

etapa formativa teria o potencial de sensibilizar os atores da equipe pedagógica para a EDH, fazendo com que eles, pelo menos, não fossem os próprios autores das atitudes preconceituosas e/ou das práticas discriminatórias existentes no espaço escolar. (DIAS, 2017, p.155).

Acerca da Inclusão da temática dos Direitos Humanos no currículo escolar como uma disciplina específica, foi encontrado apenas um trabalho, o de Cavalcante (2015). Em seu trabalho intitulado *A Educação em Direitos Humanos na Educação Básica: a inclusão da disciplina de EDH no Colégio Marista Pio X*, a autora objetiva:

[...] analisar as políticas normativas que orientam a Educação em Direitos Humanos no plano nacional, bem como a aplicação destas no âmbito da Educação Básica na Rede Marista de Educação e também de como vem sendo trabalhado pelos professores o componente curricular da EDH no Colégio Marista Pio X. (CAVALCANTE, 2015, p.18).

Para tanto, realiza uma pesquisa bibliográfica-documental cujo *corpus* investigativo foi composto pelos seguintes documentos: “a) União Marista do Brasil. Projeto educativo do Brasil Marista. Brasília: UMBRASIL, 2010; b) Fundação Internacional de Solidariedade Marista. Caminhos de solidariedade Marista nas Américas: crianças e jovens com direitos. Roma: FMIS, 2011; e c) Província Marista Brasil Centro-Norte” (CAVALCANTE, 2015, p.18).

A autora, em suas considerações, destaca a importância de a escola permitir com que

[...] que os sujeitos em conflito possam lidar com suas divergências de forma autônoma, pacífica e solidária, por intermédio de um diálogo capaz de emponderá-los para a participação ativa na vida em comum, orientada por valores baseados na solidariedade, justiça e igualdade. A escola constitui um espaço e tempo privilegiado para cultura de promoção de Educação em Direitos Humanos, sendo a Educação em Direitos Humanos em si um Direito. (CAVALCANTE, 2015, p.117).

Por fim, a autora indica que

Dentre seus princípios referenciais, a educação em direitos humanos compreende a educação básica, como um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais, através de políticas públicas que garantam a sua qualidade. Um outro princípio de referência diz respeito ao papel fundamental da escola na construção de uma cultura de direitos humanos, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas (CAVALCANTE, 2015, p.118).

Em termos de síntese, o eixo Educação em Direitos Humanos e Currículo indica a importância da elaboração de um currículo pautado na formação reflexiva e propositiva que propicie a aplicação de metodologias participativas cuja finalidade é a promoção e defesa dos direitos humanos.

A escola e cada um de seus agentes não podem eximir-se do seu papel formador de princípios e valores, que igualmente estão ligados aos direitos humanos, pois, no cotidiano de suas ações, transmitem mais do que os conteúdos do currículo; imprimem exemplos e condutas. (MONTEIRO; TAVARES, 2013, p.53).

Magendzo (2012, p.323-324, grifo do autor) complementa ao indicar que

Sin lugar a duda, la educación en derechos humanos es, en su esencia y sentido, problematizadora y crítica, lo que se contrapone, por lo general, con la tendencia educacional acrítica, conformista, aceptadora de los modelos tradicionales de enseñanza y reproductora de las estructuras sociales opresoras e injustas que caracterizan a nuestras sociedades. En estas circunstancias, la EDH se convierte en un elemento cuestionador, atípico, disruptivo que es observada, em muchas ocasiones, con “desconfianza” y suspicacia.

Outro aspecto importante é a compreensão da EDH para além da sistematização de conhecimentos específicos, mas de maneira interdisciplinar, transversal, mista, contextualizada. Neste sentido,

No campo dos conteúdos, a maioria dos Planos prevê trabalhar os conteúdos específicos dos direitos humanos de forma integralizada ao currículo. Grande parte também indica essa inserção nos projetos político-pedagógicos das escolas. Entretanto, os Planos não apresentam informações mais detalhadas sobre a forma como essa integralização será realizada. (MONTEIRO; TAVARES, 2013, p.55).

Além disso, destaca-se também a ampliação da ideia de currículo escolar no que se refere à Educação em Direitos Humanos, pois a temática se desenvolve também fora dos conteúdos escolares, ou seja, nas relações sociais que se desenrolam no ambiente escolar.

Nesse sentido, a maior função da escola é humanizar o processo educacional e promover uma formação problematizadora, completa, que perpassa todos os aspectos da vida humana. Então, o papel que essa instituição desempenha na sociedade e a definição do tipo de sociedade que ela deseja construir devem fazer parte do projeto coletivo que ela desenvolve. (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p.583)

Os princípios e as dimensões presentes nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a) devem ser traduzidas nos dispositivos que orientam a ação educativa nas instituições de ensino, tal como indica o artigo 6º:

Art. 6º 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. (BRASIL, 2012a)

No que tange às questões curriculares, as Diretrizes indicam maneiras de inserção das temáticas, a saber:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: 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. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL, 2012a)

Segundo o exposto no referido artigo, a inserção da temática dos Direitos Humanos no currículo escolar passa a ser, então, compreendida como um processo mais amplo, não só como uma matéria a ser aprendida de forma isolada e ou fragmentada. Desse ponto de vista, vale retomar o exposto no artigo 65º da Resolução CNE/CEB 2/2012, quando estabelece que o currículo:

[...] é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas. (BRASIL, 2012b, artigo 65)

Para Silva (2015, p. 475), uma organização curricular que vise contemplar Educação em Direitos Humanos,

[...] deve promover a reflexão e a denúncia das profundas desigualdades que ainda assolam uma parcela significativa da população. Deve, conseqüentemente, mostrar que a garantia de condições dignas de existência é pressuposto fundamental ao pleno exercício da democracia e à plena manifestação das liberdades subjetivas.

Desse ponto de vista, segundo o autor supracitado:



O currículo deve vislumbrar a formação de sujeitos de direitos. Deve promover, em termos pessoais e coletivos, a formação de sujeitos de direito capazes de conhecer, reivindicar e lutar por seus direitos. Deve, igualmente, resgatar a memória histórica de modo a romper com a cultura de silêncio e impunidade que ainda se mostra fortemente presente. (SILVA, 2015, p. 477).

Importante destacar que os fundamentos da proposta curricular devem estar explícitos no Projeto Político-Pedagógico de cada escola. Veiga (2013, p.13) explica que tal dispositivo

[...] aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. [...] O projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola.

No entender de Bittar (2008, p. 316):

Um projeto de direitos humanos deve acima de tudo ser capaz de sensibilizar e humanizar, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados, que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano.

Nessa linha reflexiva, é de extrema relevância o questionamento de Benevides (2007, p. 347): “Quais seriam os pontos principais do conteúdo da educação em direitos humanos?” Para elucidar tal questão, a autora reflete que:

Há um conteúdo óbvio, decorrente da própria definição de direitos humanos e do conhecimento sobre as dimensões históricas, sobre as possibilidades de reivindicação e de garantias etc. Este conteúdo Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos deve estar efetivamente vinculado a uma noção de direitos mas também de deveres, estes decorrentes das obrigações do cidadão e de seu compromisso com a solidariedade. É importante, ainda, que sejam mostradas as razões e as consequências da obediência a normas e regras de convivência. Em seguida, este conteúdo deve conter a discussão – para a vivência – dos grandes valores da ética republicana e da ética democrática. Os valores da ética republicana incluem o respeito às leis legitimamente elaboradas, a prioridade do bem público acima dos interesses pessoais ou grupais, e a noção da responsabilidade, ou seja, de prestação de contas de nossos atos como cidadãos. Por sua vez, os valores democráticos estão profundamente vinculados ao conjunto dos direitos humanos, os quais se resumem no valor

da igualdade, no valor da liberdade e no valor da solidariedade. (BENEVIDES, p. 2007, p. 347-348)

Para Candau (2008, p.7), os temas a serem contemplados “[...] devem ser definidos tendo-se presente as características e interesses de cada grupo, de cada escola, de cada contexto mas sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo”. Continua explicando que “A noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido” (CANDAU, 2008, p. 5).

A autora lembra que “é insuficiente promover eventos e atividades esporádicas, orientadas fundamentalmente a sensibilizar e motivar para as questões relacionadas com os Direitos Humanos” (CANDAU, 2008, p.7). No seu entender,

Torna-se imprescindível integrar a educação em Direitos Humanos nos projetos político pedagógicos das escolas e comprometer no seu desenvolvimento as diferentes áreas curriculares. É, também, de especial importância desenvolver processos formativos que permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, artística e sócio-política – 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, 2008, p. 7).

Feitas tais considerações, na sequência, focalizamos nos trabalhos que compõem o eixo 8 denominado Educação em Direitos Humanos e materiais didáticos.

#### 4.2.8 Eixo temático 8 - Educação em Direitos Humanos e materiais didáticos.

Os estudos categorizados no eixo temático 8, apresentados no quadro 21, buscam fazer uma análise dos materiais didáticos e as possíveis articulações deles às questões da Educação em Direitos Humanos.

Quadro 21 – Eixo 8: Educação em Direitos Humanos e materiais didáticos.

Autor	Título/Instituição	Nível	Ano
BARBOSA, Maria das Graças da Cruz.	<i>Educação de adultos em tempos de violação aos direitos humanos: das palavras freirianas "Grávidas de mundo" para as palavras "ocas de vida" do Mobral.</i> - Universidade Federal da Paraíba.	M	2014
FILHO, Armando Morais Correia de Melo.	<i>Educação em Direitos Humanos: uma análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.</i> - Universidade Federal de Pernambuco.	M	2015
SANTOS, Patricia Guarany Cunha.	<i>Direitos das crianças para crianças: o livro didático em questão.</i> - Universidade Federal de Pernambuco.	M	2015
ARAÚJO, Fabricia Vieira de.	<i>Políticas Públicas e Educacionais em foco: um olhar sobre o Programa Nacional do Livro Didático, a Educação em Direitos Humanos e o Livro Didático de</i>	M	2016

	História - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.		
CARVALHO, Emilene Julia da Silva Freitas	<i>A Educação em Direitos Humanos nos manuais do professor da coleção didática Projeto Buriti - História (PNLD/2013): os direitos das crianças e a formação do professor em foco.</i> - Universidade Federal de Uberlândia.	M	2017

Fonte: Consulta direta ao texto integral das dissertações e teses (2019).

A produção de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental pautados na promoção dos Direitos da Criança e adolescente se constitui em foco investigativo nas pesquisas de Santos (2015) e Carvalho (2017).

O primeiro, Santos (2015, p. 27), em sua dissertação intitulada *Direitos das crianças para crianças: o livro didático em questão*, estabelece a seguinte questão norteadora: “De que maneira os Direitos da Criança têm aparecido nos Livros Didáticos de 1º a 5º ano do ensino fundamental?”. O objetivo geral do estudo é “[...] analisar como está ocorrendo a inserção dos direitos da criança nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente” (SANTOS, 2015, p.27).

Para alcançar o exposto, o pesquisador realiza uma pesquisa teórica cujo *corpus* investigativo é composto por Livros Didáticos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das redes municipal e privada de Recife/PE, pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Entre as considerações indicadas pela autora, destacamos o fato de que, ao falar sobre o Livro Didático, é preciso considerar “[...] o contexto histórico-social e escolar, nos quais os livros didáticos estão inseridos; e os contextos específicos dos discursos relacionados aos direitos das crianças nos materiais” (SANTOS, 2015, p.192).

Acerca da figura da criança enquanto sujeito de direitos, os livros didáticos analisados trazem a mesma em

[...] uma condição falsa de sujeito social de direitos, incorporada em um *ethos* ilustrativo, ou ilusório na própria história e no próprio processo educativo, travestido de um discurso lúdico. Outro aspecto verificado é o *lugar* conferido à infância, normalmente, condicionada à ação adulta, principalmente, de familiares e professores e restrito ao espaço escolar, ao espaço familiar e a parques. Mostra-se pertinente enfatizar que os LDs de matemática ampliam esses espaços colocando a criança em lugar de um mini-adulto-consumidor, invertendo os valores sociais em EDH para valores neoliberais da sociedade, excludente, de consumo. (SANTOS, 2015, p.192).

No que se refere às questões de diversidade, a análise do material indicou uma predominância de

[...] personagens brancas sobre personagens negras e de personagens homens diante do lugar que a mulher ocupa, perpetuando estereótipos dos lugares sociais conferidos a cada segmento da população, estabelecidos por meio de uma memória discursiva da ideologia hegemônica que pode orientar a perpetuação de formações ideológicas no sentido da manutenção dessas relações. (SANTOS, 2015, p.192).

Especificamente sobre as questões referentes à Educação em Direitos Humanos, o autor indica que as diretrizes e políticas públicas

[...] em direção à educação em direitos humanos e educação em direitos das crianças têm papel de ingerência no que se refere aos avanços dos DHs nos livros didáticos, assim como as pesquisas nesta área que subsidiam a própria elaboração legal. Por outro lado, verificamos que há nos critérios estabelecidos pelo edital do PNLD 2013 (2012d), ausência de um aprofundamento na direção de efetivamente exigir a inserção dos direitos da criança de maneira adequada nos LDs. (SANTOS, 2015, p.193).

Desta forma, Santos (2015) indica que é possível perceber que, nas diferentes etapas de elaboração dos Livros Didáticos, existe uma barreira relacionada ao sentido dos direitos da criança presentes no imaginário dos sujeitos que elaboram e utilizam esses materiais. Nesse sentido, foi possível observar que as memórias sociais

[...] constitutivas dos discursos estão impregnadas de uma ideologia “natural” de subjugo da infância, ao passo que tais memórias discursivas encontram apenas o sentido positivado dos direitos das crianças. O que estamos dizendo é que os LDs podem estar sendo elaborados com o propósito de inserção da criança como sujeito de direitos; contudo, a partir de uma concepção de que os direitos se restringem aos artigos fundamentais do ECA, não se atentando aos lugares ocupados pela criança nos LDs e aos silenciamentos que conduzem o olhar do interlocutor. (SANTOS, 2015, p.193).

Segundo Santos (2015), possivelmente tal fato seja decorre da falta de conhecimento dos envolvidos na elaboração do material acerca dos direitos da criança e dos Direitos Humanos. Esse desconhecimento restringe a inserção de conhecimentos que são próprios desses campos, ficando somente na superfície das questões legais.

Por fim, a autora expõe que

Não podemos, portanto, tratar da inserção dos direitos das crianças de maneira isolada, fora do contexto amplo, marcado historicamente por valores adultocêntricos que condicionam e limitam a visão sobre a criança e a infância. Devemos, também, considerar que implementar a lei 11.525/07, de inserção dos direitos das crianças no currículo escolar, não se restringe à

inclusão de artigos do ECA, nem, muito menos, à distribuição de exemplares do Estatuto nas escolas. Mas, sim, estabelecer o paradigma da doutrina de proteção integral enquanto fio orientador das ações educativas na escola e em tudo o que se relaciona a ela, o que inclui o LD. (SANTOS, 2015, p.193).

Nessa mesma linha, Carvalho (2017), em *A educação em Direitos Humanos nos manuais do professor da coleção didática Projeto Buriti - História (PNLD/2013): os direitos das crianças e a formação do professor em foco*, questiona:

[...] o Manual do Professor que acompanha estas coleções didáticas veicula concepções sobre os DH e a EDH, em uma perspectiva social e histórica? Ele incentiva e orienta os professores para trabalharem esta temática com as crianças, a partir dos direitos fundamentais estabelecidos no ECA? A coleção contribui para que crianças e adolescentes se reconheçam como portadoras de direitos e compreendam seus papéis sociais para assegurá-los? (CARVALHO, 2017, p.22).

O objetivo geral se configura da seguinte forma: “[...] investigar os quatro volumes do MP da coleção Projeto Buriti: História, destinado aos professores e professoras da Educação Básica, no Ensino Fundamental I – de 2º ao 5º ano, no PNLD 2013”.

Entre as principais constatações, Carvalho (2017, p.148) indica “[...] a preponderância da concepção hegemônica universal, apesar da existência de alguns trechos que se aproximam da concepção contra hegemônica e intercultural”.

A concepção hegemônica e universal de DH está baseada na abordagem capitalista e liberal que permeia esses documentos jurídicos regidos por interesses individuais acima dos coletivos, que não se opõem à propriedade privada e a desigualdade social e promovem a tolerância em relação às diferenças culturais e a cidadania política. (CARVALHO, 2017, p.149).

No entanto, apesar deste viés hegemônico e universal dos Direitos Humanos presentes no material analisado, a pesquisa indica

[...] que o livro didático não é a única fonte de conhecimento e planejamento docente sobre a EDH. Professoras e professores, ao utilizar o livro didático em sala, podem transgredi-lo ou complementá-lo com outros materiais, mesclando suas concepções com outras construídas na trajetória pessoal e profissional de cada docente e na relação dele com a comunidade escolar em que atua. (CARVALHO, 2017, p.151).

Filho (2015), em sua dissertação intitulada *Educação em Direitos Humanos: uma análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio*, buscou

[...] investigar de que maneira as propostas de produção de texto dos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pelas Escolas de Referência de Caruaru discutem/problematizam as questões relacionadas à formação pautada em uma Educação em Direitos Humanos. (FILHO, 2015, p.17).

Segundo o autor, os Jovens, principalmente aqueles que estão no Ensino Médio, tem fundamental importância no movimento da cidadania. Sendo assim,

Os agentes e ferramentas (das quais o livro didático é uma importante) atuantes na educação ganham nesse contexto função preponderante para a conscientização/sensibilização do educando. É necessário fazer da sala de aula - e da escola como um todo -, um espaço de discussão do que sejam direitos e deveres individuais e coletivos, criar um ambiente de preparação para a cidadania plena, irradiador de pensamentos e ações que reconheçam e protejam a dignidade da pessoa humana. O espaço educacional se fixa na sociedade como uma atividade eminentemente política. (FILHO, 2015, p.116)

Especificamente sobre o livro didático,

[...] estes são muito mais do que um mero ferramental à disposição do professor. Como se tornaram material de presença marcante no processo de ensino-aprendizagem, incorporam a função de preparação para o mundo, de formação para a cidadania. Sem perder de vista que não dialogam só com a pedagogia - suas motivações empresariais, o poder econômico das editoras, podem lhes condicionar a moldagem -, é necessário buscar neles, constantemente, o fomento da discussão do que é fundamental para uma formação humanista e a construção de uma sociedade menos desigual economicamente. (FILHO, 2015, p.116-117).

No entanto, na contramão desta importância dada à formação dos indivíduos nesta etapa, Filho (2015) indica que, apesar de abordar questões de gênero e dos direitos sociais, os livros didáticos de Língua Portuguesa desenvolvem parcialmente as temáticas. Portanto,

A pesquisa reforçou a convicção da necessidade de a educação proporcionar a formação para os direitos humanos. A fundamentação teórica, além do papel da pedagogia na transformação da sociedade, enfatizou a urgência do desenvolvimento de uma metodologia que subsidie a construção de uma realidade socialmente justa e fraterna. É necessário uma pedagogia para transformação de corações e mentes, no sentido de difundir os valores da igualdade material e do respeito às diferenças individuais, caminho a percorrer até o alcance da tão desejada fraternidade. (FILHO, 2015, p.115).

Araújo (2016), em sua dissertação intitulada *Políticas Públicas e Educacionais em foco: um olhar sobre o Programa Nacional do Livro Didático, a Educação em Direitos Humanos e o Livro Didático de História*, busca, em seu objetivo geral de pesquisa

Analisar e interpretar de forma crítica, no âmbito da História Geral, os conteúdos referentes às gerações dos direitos humanos na coleção de Livros Didáticos 'História Sociedade & Cidadania', aprovada pelo PNLD e utilizada nos anos finais do ensino fundamental, além da análise e interpretação da legislação que versa sobre o Programa. (BARBOSA 2014, p.16, grifo do autor).

Araújo (2016) indica que os documentos relacionados à Educação em Direitos Humanos destacam a importância do estudo das dimensões históricas dos Direitos Humanos. Sendo assim, este fato se constituiu como uma das lentes pelas quais o material foi analisado. Neste sentido, foi possível perceber que a dimensão histórica dos direitos humanos é tratada

[...] através da abordagem dos próprios fatos históricos marcados pelas lutas por direitos. Ao escrever seus livros, Boulos não explicita diretamente a existência de gerações dos direitos humanos, mas evidencia as inúmeras revoluções pelos quais os indivíduos foram conquistando seus direitos, em distintas conjunturas, por exemplo: a Revolução Americana, Francesa, Russa, Cubana, as lutas pela independência na Índia e na África do Sul, entre outras. (ARAÚJO, 2016, p.167).

Por fim, a autora indica

Conhecer tais direitos é o mínimo para que eles sejam promovidos, protegidos, praticados e reivindicados, é um passo importante para a efetivação de uma Educação em Direitos Humanos. Outrossim, não é por demais irrelevante destacar que não basta apenas que os Livros Didáticos tragam a abordagem dos direitos humanos para o seio da discussão escolar, mas que a própria formação de educadores possa contemplar essa temática. (ARAÚJO, 2016, p.169-170).

Por fim, Barbosa (2014), em *Educação de adultos em tempos de violação aos direitos humanos: das palavras freirianas "Grávidas de mundo" para as palavras "ocas de vida" do Mobral*, buscou

[...] analisar a cartilha: Roteiro de Alfabetização do MOBREAL, de 1978, em paralelo à proposta educacional de alfabetização freireana, de forma a constatar que, o Programa de Alfabetização Funcional do MOBREAL negou, ao educando jovem e adulto, a educação enquanto um direito humano.

A autora, ao analisar a metodologia adotada pelo método de alfabetização do MOBREAL, aponta que

As finalidades pedagógicas, aceleração e funcionalidade, desenvolvidas pela pedagogia de alfabetização do MOBREAL garantiram às pessoas adultas o *direito de educação*, mas negaram o *direito à educação como um direito humano*, pois a educação nessa perspectiva pressupõe um ato educativo direcionado para a reflexão crítica, permeado de indignação e

comprometimento diante da realidade. Preceitos que não fizeram parte da pauta educacional da ditadura militar. (BARBOSA, 2014, p.83-84).

Segue ainda indicando que

Quando reduziu a alfabetização à funcionalidade e inviabilizou o questionamento e tomada de atitude diante das violações de direitos, impostas pelo regime autoritário, buscando, apenas, —preparar as pessoas apenas para assumir uma função no mercado de trabalho, o MOBRAF reforçou a ideologia nacional desenvolvimentista do regime de governo ditatorial, tornando-a legítima. (BARBOSA, 2014, p.84).

Barbosa (2014), ao analisar a cartilha utilizada como roteiro de alfabetização, indica que ao desvincular a alfabetização de questionamentos e de leitura crítica adota uma postura de negação à Educação como prática de liberdade, primordial no processo de Educação enquanto Direito Humano (BARBOSA, 2014).

Com relação à Educação em Direitos Humanos e os materiais didáticos, é recorrente o fato de que os materiais analisados se distanciam do que preconiza o ideário da Educação em Direitos Humanos, pois coloca as crianças e adolescentes em posições adultocêntricas. Embora possa parecer que não existam diretrizes para a elaboração de materiais didáticos, esta elaboração está

[...] prevista na maioria dos Planos de Ação. Parte deles não especifica que tipo de material será elaborado. Outra parte cita a preparação de livros, periódicos, informativos, manuais e cartilhas. Alguns dos temas propostos são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Idoso. Essa iniciativa é fundamental para inverter a lacuna existente nesse campo em relação ao material didático específico para a área e apropriado às necessidades de docentes e discentes. (MONTEIRO; TAVARES, 2013, p.56).

Embora haja alguns trechos que apresentem uma concepção intercultural e de estímulo à promoção dos Direitos Humanos, de maneira geral, reforçam posições do paradigma capitalista já inserindo os indivíduos nesta esfera do consumo. Além disso, os poucos conteúdos presentes encontram-se desconectados, dando a impressão de que ali foram colocados para cumprir uma formalidade legal.

No entanto, aponta-se para o fato de que o livro didático não é o único instrumento de planejamento dos professores. Assim, é necessário que estes profissionais não se restrinjam e este recurso e ampliem seu arcabouço teórico com a finalidade de planejar intervenções que superem tal deficiência dos materiais didáticos acerca dos Direitos Humanos.



No artigo 4º das Diretrizes, é evidenciado, no inciso IV, como uma das dimensões da EDH, o “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados”. Já o artigo 11 estabelece que “Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos”. (BRASIL, 2012a, artigo 11).

Ao considerar a elaboração e a utilização dos materiais didáticos como estratégias pedagógicas para a abordagem da EDH, corroboramos a posição de Candau (2008, p. 5), quando ela refere que:

[...] as estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar. Neste sentido, na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com [...] uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelo Direitos Humanos na nossa sociedade.

A seguir, os trabalhos que constituem o eixo temático 9, denominado Educação em Direitos Humanos e práticas pedagógicas.

#### 4.2.9 Eixo temático 9 - Educação em Direitos Humanos e práticas pedagógicas.

No eixo temático 9, apresentado no quadro 22, indicamos os estudos que buscaram fazer uma análise das práticas pedagógicas na Educação Básica e como a Educação em Direitos Humanos se mostra, direta ou indiretamente nelas.

Quadro 22 – Eixo 9: Educação em Direitos Humanos e práticas pedagógicas.

<b>Autor</b>	<b>Título / Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
ANDRADE, Franciene Soares Barbosa de.	<i>Uma Práxis em Direitos Humanos no Ensino Fundamental: contribuições da Psicologia e da Educação.</i> - Universidade de Brasília.	M	2013
CASTRO, Sandra Afonso De.	<i>Direitos Humanos: da inserção temática ao cotidiano escolar.</i> - Universidade de Uberaba.	M	2013
COSTA, Alinne Grazielle Neves.	<i>Educação em Direitos Humanos: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas.</i> - Universidade Federal De Uberlândia.	M	2013
OLIVEIRA, Magna Maria de Assis.	<i>Direitos Humanos nas organizações: Estudo de Caso em Escola de Ensino Fundamental na cidade</i>	M	2013

		de Juiz De Fora, MG. - Universidade Federal Fluminense.		
SILVA, Juliana Alves da.		<i>Educação em Direitos Humanos na Escola Pública: Uma Análise Das Práticas Pedagógicas.</i> - Universidade Federal de Alagoas.	M	2014
KONRAD, Leticia Regina.		<i>Educação em Direitos Humanos: práticas e percepções dos direitos fundamentais no Ensino da Rede Municipal de Estrela/RS.</i> - Universidade De Santa Cruz Do Sul.	M	2014
ARAUJO, Kleber de.		<i>Educação em Direitos Humanos em práticas da pedagogia institucional: aprendizagem da democracia em conselho de classe.</i> - Universidade Federal da Paraíba.	M	2015
ROCHA, Patricia Araújo.		<i>Educação em Direitos Humanos: memórias de uma experiência educacional vivenciada na escola Dr. Antonio Pereira de Almeida - Santa Rita - PB (2005-2010).</i> - Universidade Federal da Paraíba.	M	2015
AVILA, Leticia Brambilla de.		<i>O Projeto Inventar com a Diferença à luz da Política Pública do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).</i> - Universidade Federal do Paraná.	M	2016
BEZERRA, Maria Marciária Martins.		<i>Memória política e Educação em Direitos Humanos: saberes e práticas pedagógicas na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, em Goiânia.</i> - Universidade Federal de Goiás.	M	2016
COSTA, Luiza Oliveira Nicolau da.		<i>Educação Integrada e Direitos Humanos: o caso do Ensino Médio Integrado do IFPB - Campus Guarabira - Universidade Federal da Paraíba.</i>	M	2016
ARAGÃO, Stella Arantes.		<i>Educação em Direitos Humanos: estratégias transversais para o Ensino Médio.</i> - Centro Universitário de Volta Redonda.	M	2017
ARAÚJO, Aline Soares Storch de.		<i>Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil: sentidos e práticas de professores de Escolas Públicas em Belo Horizonte.</i> - Centro Universitário Una.	M	2017
LIMA, Max Fernando Silva de.		<i>Educação em/para os direitos humanos e senso comum nos processos educativos: um estudo de caso no Liceu Paraibano, João Pessoa - PB.</i> - Universidade Federal da Paraíba.	M	2017
MENDES, Renata Caroline Pereira Reis.		<i>A Educação em Direitos Humanos a partir de uma perspectiva interdisciplinar: o projeto "Protagonismo Juvenil e Cidadania" desenvolvido no CINTRA São Luís – MA.</i> - Universidade Federal do Maranhão.	M	2017
NASCIMENTO, Rosane Bezerra do.		<i>Educação em Direitos Humanos no estado de Sergipe.</i> - Universidade Tiradentes.	M	2017
SILVA, Maria do Socorro Borges da		<i>Educar em Direitos Humanos de "Mãos Dadas": filosofia do chão, experiências e criações de professoras entre crianças e adolescentes.</i> - Fundação Universidade Federal do Piauí.	D	2017

Fonte: Consulta direta ao texto integral das dissertações e teses (2019).

O primeiro aspecto a ser destacado acerca da temática tratada neste eixo é o fato de que ele apresentou o maior número de trabalhos defendidos, sendo 16 dissertações e uma tese. Tais números correspondem a, aproximadamente, 31% dos trabalhos que constituem o corpus investigativo. Ao analisarmos ao longo dos anos, é

possível perceber um crescente no número de trabalhos, sendo quatro em 2013, dois nos anos de 2014 e 2015, três em 2016 e seis no ano de 2017.

A etapa da educação Básica com maior número de estudos é o Ensino Fundamental, com 10 trabalhos (17%), a saber: Andrade (2013), Costa (2013), Oliveira (2013), Silva (2014), Konrad (2014), Araújo (2015), Rocha (2015), Bezerra (2016), Nascimento (2017), Silva (2017).

Andrade (2013), em *Uma Práxis em Direitos Humanos no Ensino Fundamental: contribuições da Psicologia e da Educação*, buscou “[...] estabelecer uma articulação entre psicologia e educação visando contribuir para uma práxis em Direitos Humanos no Ensino Fundamental” (p.3).

Para tanto, desenvolveu uma pesquisa qualitativa baseada nos princípios do materialismo histórico dialético de Vygostsky e da pedagogia libertadora de Paulo Freire em uma escola pública de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, anos iniciais, localizada em Taguatinga Norte, região administrativa do Distrito Federal (ANDRADE, 2013).

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e a técnica de análise dos dados foi a Técnica de Análise de Conteúdos proposta por Bardin (1977).

Entre os principais achados da pesquisa, Andrade (2013) indica que a escola participante da pesquisa

[...] apresentando dificuldades em cumprir com o seu papel social como prática de liberdade e construção de direitos humanos numa perspectiva crítica. Dessa forma, presumimos que tais dificuldades podem ser desencadeadoras de vários constrangimentos, descontentamentos e, conseqüentemente, evasão escolar. (ANDRADE, 2013, p.120).

Segundo a autora, as práticas pedagógicas, além dos conteúdos programáticos, devem “[...] primar por outros aspectos no espaço educativo, como o respeito à diversidade; à mediação dialógica de conflito e de ideias; à melhor convivência social; à formação da cidadania e, entre outros, à vivência de saberes socioculturais” (ANDRADE, 2013, p.120). Neste sentido,

Uma práxis em direitos humanos no contexto escolar possibilitará a construção de um processo educativo crítico e de troca de experiências, a partir de uma relação mais dialógica entre educador e educando, descaracterizando, assim, posições autoritárias. Tal viés libertador poderá libertar tanto o oprimido quanto o opressor. Do contrário, a persistência em uma educação que se perpetua em um ensino técnico, de fato,

instrumentaliza o sujeito apenas para ser atuante no sistema capitalista, consumista e competitivo e não a ser um sujeito autônomo e consciente dos seus direitos. (ANDRADE, 2013, p.121)

Especificamente sobre a práxis em Direitos Humanos no Ensino Fundamental, a autora destaca a importância da compreensão acerca da concepção de infância, pois, na trajetória da pesquisa, Andrade (2013) aponta para uma conduta disciplinadora por parte da escola em relação às crianças. Sendo assim,

É de fundamental importância, quando se trata da educação escolar de crianças, repensar sobre elas como um ser social que é, em vez de um vir a ser. Pois a criança em sua subjetividade, e não na objetividade do adulto, deve vivenciar o diálogo e a troca de experiência em vez de apenas absorver o que lhe é transmitido. Logo, a postura disciplinadora do educador não contribui com um sujeito de direitos. (ANDRADE, 2013, p.122)

A autora indica a mudança de paradigma como grande desafio por parte das escolas, passando de uma mera difusora de direitos para uma instituição capaz de construir cidadania em suas práticas cotidianas, ou seja, extrapolar uma abordagem normativa prescritiva dos Direitos Humanos (ANDRADE, 2013). Tal posicionamento não intenciona

[...] subtrair os preceitos legais, mas de perceber que para além das normas, o sujeito de direitos se constrói nas relações interpessoais. Assim, a educação em direitos humanos deve se desdobrar a partir de práticas, de vivências cotidianas, articulando diversos momentos, estratégias e dimensões da educação que estejam interligados e que se complementam. Sendo assim, as estratégias metodológicas a serem elaboradas para a educação em direitos humanos precisam ser ativas, participativas e de diferentes linguagens, no lugar de estratégias meramente conteudistas, frontais e expositivas. Por esta razão, o educando passa a ser visto não somente como um ser que habita o mundo, mas como um coautor em busca da transformação da realidade. (ANDRADE, 2013, p.123)

Por fim, a pesquisa aponta

[...] para um processo que abre novas possibilidades para refletirmos sobre essa construção e vivência cotidiana dos direitos humanos em todos os contextos sociais, em especial na escola. Um lugar, que pode nos fazer sujeitos de todos os demais direitos humanos. Mas, para que isso aconteça, faz-se necessário uma educação em direitos humanos contextualizados e alicerçados a partir das relações dialógicas, em vez de mera reprodução de ações padronizadas. (ANDRADE, 2013, p.123)

Costa (2013), em *Educação em Direitos Humanos: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas*, buscou responder os seguintes questionamentos:

1° Instituições de Ensino Fundamental desenvolvem Educação em Direitos Humanos? 2° Essas instituições aplicam as ações educacionais previstas no Plano e no Programa? 3° Quais são as noções dos profissionais da Educação e dos discentes, participantes da pesquisa, sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos?

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa configurou-se da seguinte forma: “[...] refletir sobre Educação em Direitos Humanos e Educação escolar” (COSTA, 2013, p. 25). Para tanto, desenvolve uma pesquisa qualitativa em uma escola pública do estado de Minas Gerais, localizada em uma comunidade com altos índices de violência. Os dados foram coletados por meio de análise documental, observação e aplicação de questionários.

Entre os principais achados da pesquisa, a autora aponta o fato de que

[...] embora fosse recorrente por parte dos profissionais da Educação e dos próprios discentes o reconhecimento que a noção dos direitos humanos está no respeito ao ser humano, não foi construída de forma a incorporar todas as dimensões contidas na noção moderna de direitos humanos. Tampouco sua aplicabilidade; ela estava presente no cotidiano escolar, de forma restrita e com pouca frequência, na mediação dos conflitos e nas ações de desrespeito em sala de aula. Por outro lado, também foi recorrente por parte dos discentes a noção de direitos humanos relacionada ao respeito; mas as observações em sala de aula denunciaram o desrespeito por meio de falas racistas, de preconceitos e de práticas de *bullying*. (COSTA, 2013, p.131).

Andrade (2013, p. 131) ainda destaca que, segundo os dados coletados, a ausência de Educação em Direitos Humanos na escola analisada se deve, basicamente, a três fatores, a saber: “[...] falta de formação dos profissionais da Educação nessa temática; ausência de materiais pedagógicos sobre esse assunto; e a atribuição pelos profissionais da educação dessa Educação essencialmente ao professor do Ensino Religioso”.

Costa (2013) expõe que a inserção da Temática dos Direitos Humanos na formação dos profissionais da Educação

[...] poderia contribuir para que a relação entre o saber adquirido na universidade possa ser aplicado na rede pública de ensino. Nesse aspecto, a Educação em Direitos Humanos faria parte da formação universitária e da prática do futuro docente facilitando o desenvolvimento nas escolas de uma cultura nacional de direitos humanos no Brasil. (COSTA, 2013, p.132).

Por fim, a autora explicita que os profissionais da Educação

[...] precisam refletir sobre Educação em Direitos Humanos e praticá-la. Segundo o Plano (2006) e o Programa (2010) analisados, um processo sistemático e multidimensional que oriente a formação do sujeito de direitos

por meio do conhecimento das dimensões histórica dos direitos humanos; na afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem o respeito à dignidade humana; na formação da consciência cidadã ativa vinculada a uma noção de direitos e também de deveres; no desenvolvimento de processos metodológicos participativos. (COSTA, 2013, p.132).

Oliveira (2013), em sua Dissertação *Direitos Humanos nas organizações: estudo de caso em Escola de Ensino Fundamental na cidade de Juiz de Fora, MG*, objetivou

[...] analisar os Direitos Humanos nas organizações, inclusive nas organizações escolares, sem a pretensão de esgotar o tema, sabendo-se que, certamente, os Direitos Humanos tem a tendência de tornar-se, por todo o mundo, a base da sociedade. (OLIVEIRA, 2013, p.18)

Para dar conta do objetivo indicado, realiza uma pesquisa qualitativa dividida entre uma parte teórica, uma revisão bibliográfica, e uma empírica, cujos dados foram coletados por meio de observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os dados foram submetidos à Técnica de Análise de Conteúdo porposta por Bardin.

Oliveira (2013) inicia indicando que, mesmo que a legislação defenda e priorize os Direitos Humanos, na prática, os mesmos não são respeitados em sua plenitude. É importante destacar que

[...] a realidade do Brasil implica em um espantoso quadro de exclusão social e discriminação. Ao implementar o direito à igualdade em todos os seus sentidos, o homem se torna capaz de enfrentar essa herança discriminatória que tem negado à população brasileira o pleno exercício de seus direitos e liberdades fundamentais. (OLIVEIRA, 2013, p.85).

Com relação à Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar, Oliveira (2013, p. 87) indica que muitas das práticas presentes neste ambiente não coincidem com os Direitos Humanos e que um dos maiores desafios para a real implementação de uma educação em Direitos Humanos “[...] é a inexistência (ou pouca existência) de conteúdos e metodologias fundados nos Direitos Humanos dentro da formação dos profissionais da educação” .

Silva (2014), em seu estudo intitulado *Educação em Direitos Humanos na Escola Pública: uma análise das práticas pedagógicas*, problematiza a seguinte questão: “Como a EDH vem sendo trabalhada com os alunos e alunas do Ensino Fundamental (EF) nas instituições escolares públicas do Estado de Alagoas?” (p. 24).

Para alcançar tal objetivo realiza uma pesquisa do tipo qualitativa, em duas escolas da Rede Pública do estado de Alagoas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, grupos focais e observação participante.

A autora inicia sua exposição dos dados indicando que

[...] partimos do pressuposto de que os espaços escolares são espaços potenciais para a construção de uma cultura em e/para os direitos humanos. Essa mesma lógica, que concebe a escola e a educação disseminada em seu espaço como aliadas no processo de formação do sujeito de direitos e de responsabilidades, tem ganhado forças, sobretudo a partir do processo de redemocratização vivenciado pelo país. (SILVA, 2014, p.104).

No entanto, na prática observada pela pesquisadora,

[...] além da negação do próprio direito à educação, a realidade revelada através das vozes dos sujeitos deste estudo mostra que não somente há negligência quanto a forma como essa educação vem sendo concebida e praticada, como no próprio trato com o ser humano, em particular, a criança e o adolescente<sup>84</sup>, ferindo o princípio da dignidade humana, que fundamenta os direitos humanos. Assim, a educação enquanto direito, que visa à promoção do exercício da cidadania numa sociedade denominada como democrática passa a ser um desejo distante, aprisionado no calabouço do capitalismo, vigiada, a todo tempo, pelas políticas neoliberais que tanto têm influenciado as políticas públicas educacionais. (SILVA, 2014, p.105).

Silva (2014) indica que esta lacuna entre teoria e prática pode ser relacionada à compreensão que os indivíduos possuem acerca dos Direitos Humanos, da Educação em Direitos Humanos, da Democracia e da Dignidade.

No que se refere ao primeiro conceito, os dados da pesquisa mostraram pouca expressividade no que se refere ao estabelecimento de relações entre os conceitos de Direitos Humanos e Cidadania por parte dos profissionais da Educação. Seguindo Silva (2014, p.105),

Embora, seja possível aferir que esses mesmos profissionais percebem a importância que essa temática tem para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade educacional pública. Ao mesmo tempo reconhecem a limitação de seus próprios conhecimentos e a necessidade de aprofundamento teórico sobre a temática. Tal realidade implica, ainda, na formulação do conceito dessa mesma categoria pelos alunos e alunas, demonstrando que há muito a ser feito para que haja, realmente, a apropriação desse conhecimento pelos sujeitos que compõem a escola.

Silva (2014) ainda indica problema semelhante no que se refere à Educação em Direitos Humanos, visto que tal conceito é decorrente do primeiro. Sendo assim, a Formação de professores, as condições de trabalho e a concepção da sociedade

acerca da docência na atualidade ganham destaque no processo de ressignificação desses conceitos (SILVA, 2014).

No entanto, apesar deste panorama, aparentemente problemático da EDH, Silva (2014) indica que existem focos, mesmo que tímidos e isolados, de práticas envolvendo os Direitos Humanos sendo realizadas nas escolas.

Ações isoladas, como a realização de projetos didáticos envolvendo temas relacionados aos direitos humanos, discussões dessa mesma temática em algumas aulas e palestras apresentando o ECA aos/às alunos/as são indícios de que a EDH precisa se fazer presente no cotidiano da escola, embora essas mesmas ações não possam ser consideradas uma proposta de EDH, pois essa educação não se limita à ações esporádicas. (SILVA, 2014, p.107).

Konrad (2014, p.14), em *Educação em Direitos Humanos: práticas e percepções dos direitos fundamentais no ensino da Rede Municipal de Estrela/RS*, tentou responder ao seguinte questionamento: “[...] que tipos de práticas e percepções da educação em direitos humanos, coletadas junto às escolas da rede municipal da cidade de Estrela/RS, contribuem para a concretização dos direitos fundamentais?”

Derivado desta problemática, o objetivo geral da pesquisa se configurou-se da seguinte forma: “[...] analisar os tipos de práticas e percepções da educação em direitos humanos que contribuem para a concretização dos direitos fundamentais nas escolas da rede municipal de Estrela/RS” (KONRAD, 2014, p.17).

Para alcançar o exposto, a pesquisadora realiza uma análise quanti-qualitativa em escolas da Rede Municipal de Estrela, Rio Grande do Sul, com coleta de dados realizada por meio de questionários e dados analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo.

Acerca da EDH, Konrad (2014, p.140, grifo do autor) expõe que

É na educação em direitos humanos que se verifica uma preocupação com o preparo do sujeito de direitos e deveres para ‘participar’ de uma sociedade mais justa e democrática, uma vez que prevê o empoderamento do ser humano para o acesso aos seus direitos, ao mesmo tempo em que esclarece os deveres. Ademais, busca prevenir a violação dos direitos humanos, bem como potencializar o exercício da cidadania e da democracia a partir de uma postura solidária calcada na dignidade da pessoa humana.

Neste sentido, dentro do contexto dos dados coletados, a autora apresenta como um de seus principais achados o fato de que



[...] a educação em direitos humanos vem ocorrendo nas escolas municipais, embora ainda se faça necessária uma educação “para os direitos humanos”, uma vez que será a partir da compreensão e conhecimento dos direitos humanos que o ser humano poderá exercer seus direitos com consciência, liberdade e autonomia, afinal, educar em direitos humanos é educar para humanizar. (KONRAD, 2014, p.141).

Além disso,

Ainda, a diferenciação entre a “educação em direitos humanos” e “educação para direitos humanos” foi constantemente verificada como sinônimo em muitas obras analisadas na pesquisa, entretanto como o foco do presente trabalho é jurídico a sua diferenciação é fundamental na compreensão das práticas evidenciadas nas escolas a partir das falas dos entrevistados. Por isso, a “educação em direitos” humanos é o método e as técnicas de transmissão do conhecimento sobre direitos humanos, estando intimamente interligado à pedagogia. Entretanto, para acontecer uma educação em direitos humanos é indispensável que não ocorra divergência entre o discurso do educador e suas atitudes, pois é o educador o primeiro a viver os direitos humanos para a sua transmissão. (KONRAD, 2014, p.141).

Por fim, Konrad (2014, p.142) indica que

Ante algumas falas relacionadas aos direitos humanos, principalmente com relação ao seu conhecimento e significado, preocupou-se com a necessidade urgente de uma formação específica para os educadores, pois a sua capacitação para trabalhar com o tema direitos humanos é imprescindível para a transmissão adequada de conhecimento. Afinal, quem não tem formação reproduz o senso comum com maior facilidade, utilizando-se da exclusão, intolerância e desigualdade, práticas rechaçadas pela educação em direitos humanos.

Araújo (2015), em sua dissertação intitulada *Educação em Direitos Humanos em práticas da Pedagogia Institucional: aprendizagem da democracia em conselho de classe*, objetivou “[...] examinar a aprendizagem da democracia como valor intrínseco aos direitos humanos em contexto da instituição dos conselhos de classe numa sala de PI” (p.16).

Para tanto, realiza um estudo de caso cujos dados foram coletados por meio de dois vídeos, um de uma escola pública na Paraíba e outro de um documentário que registra o conselho de classe de uma escola privada francesa. O material foi sistematizado e analisado por meio de análise fílmica. Entre as principais constatações, o autor indica que

[...] é possível a aprendizagem da democracia e sua construção nos espaços da escola (entre eles, o Conselho de Classe segundo a PI). Como valor intrinsecamente associado aos direitos humanos, a participação das pessoas nos processos decisórios compartilháveis dirigiu as duas cenas analisadas nos respectivos Conselhos, o que reforça o argumento pelo qual, dessa

forma, gestores, equipe técnica, educadores/as, alunos/as, profissionais da educação, pais e representantes da comunidade poderão na prática experienciar os princípios que regulam o exercício da cidadania tanto na escola quanto em uma sociedade democrática. (ARAÚJO, 2015, p.113).

Segue ainda o autor, afirmando que

[...] para discutir e refletir sobre a democratização da educação e da escola de uma forma mais ampla, defende-se não apenas a ideia do acesso à escola como garantia de direito, não só a permanência desse/a aluno/a na escola, mas, uma escola de qualidade em que os discentes efetivamente aprendam, porém, para que isso se realize efetivamente, aponta-se a necessidade de espaços e situações que garantam a construção da cidadania e a aprendizagem da democracia. Um desses espaços é o Conselho de Classe orientado pela PI e alicerçado em valores e princípios defendidos pela EDH.

Por fim, Araújo (2015, p.115) destaca que o aprendizado da democracia no ambiente escolar, principalmente no que se refere aos conselhos de classe,

[...] se dá, como em qualquer processo democrático, através de um caminho que se faz ao caminhar (através de práticas pedagógicas que atendam suas necessidades, da formação permanente de professores para a execução daquelas práticas, de políticas públicas voltadas à educação, de parcerias entre instituições, etc.), o que pressupõe a sua construção no cotidiano escolar (seja no Conselho de Classe ou em outros espaços), e também, não se pode dispensar uma reflexão crítica permanente a esse processo, haja vista, sempre haverá lacunas a serem aperfeiçoadas e redimensionadas.

Rocha (2015), em *Educação em Direitos Humanos: memórias de uma experiência educacional vivenciada na Escola Municipal Dr. Antônio Pereira de Almeida-Santa Rita/PB (2005-2010)*, apresenta os seguintes questionamentos:

Quais aspectos e indicadores precisam ser considerados quando falamos sobre a análise de uma proposta de Educação em Direitos Humanos? De que modo a Educação em Direitos Humanos constitui um desafio para as instituições escolares? De que modo o resgate da memória da educação pode contribuir no processo da efetivação da EDH? Qual a importância de uma experiência educacional para a efetivação da EDH? (2015, p.26)

Buscando responder às problemáticas apresentadas, realiza uma pesquisa qualitativa por meio da história oral de participantes de atividades realizadas no período de 2005-2010 na Escola Municipal Dr. Antônio Pereira. Além disso, também foram consultadas fontes documentais sobre essas mesmas atividades. Entre os principais achados da pesquisa, a autora destaca que

[...] foi possível identificar, dentre os elementos que fazem parte da EDH: a preocupação em relação à compreensão do espaço escolar e do seu entorno; a visão do ambiente escolar como um espaço que vai além da transmissão

de conteúdo; a busca por tentar identificar a possível relação do comportamento dos educandos e suas relações afetivo-familiares; o cuidado com o ambiente escolar; a valorização da aprendizagem a partir da história, valores, capacidade e conhecimento dos educandos, sem deixar de considerar que os discentes também devem ser preparados para o mercado de trabalho; a promoção de atividades voltadas para a compreensão da maneira de viver e de encarar o mundo a partir do próprio universo dos educandos; a promoção da relação do educador com o educando e do educando com o mundo; e a interdisciplinaridade, a partir da interação entre diversas áreas do conhecimento. (ROCHA , 2015, p.152).

Além disso, Rocha (2015, p.151-152) apresenta cinco etapas que poderão auxiliar aqueles que buscam implementar ações voltadas para a promoção da Educação em Direitos Humanos, a saber:

Etapa 1 – [...] conhecer as pessoas e o universo no qual elas estão inseridas permite a identificação das reais necessidades de cada grupo e dos caminhos possíveis.

Etapa 2 – Pensar quais são os objetivos da instituição de ensino e da comunidade em seu entorno. A escola necessita ter claros os seus objetivos, uma vez que eles direcionam o trabalho que se pretende desenvolver.

Etapa 3 – Identificar os saberes disponíveis na comunidade, por exemplo, grupos sociais, culturais, etc. Não se educa em/para os direitos humanos de forma isolada. A busca por parcerias e por diversos saberes presentes no entorno da escola precisam ser valorizados e estimulados, bem como garantida a sua participação na escola.

Etapa 4 – Quais os programas disponíveis, onde a escola pode potencialmente buscar parcerias.

Sendo a educação um direito de todos, conforme descrito na nossa Carta Magna, garantir as parcerias, não apenas do ponto de vista financeiro, mas participativo, buscando envolver os parceiros no dia a dia da escola, é um elemento de grande relevância nas propostas de experiências em EDH.

Etapa 5 – Construção das estratégias pedagógicas juntamente com os educandos, família e membros da comunidade.

No entanto, embora tenha apresentado tais procedimentos, a autora indica que não existe uma forma única de Educar em Direitos Humanos,

Logo, as experiências de EDH são diversas e complementares, sendo necessário que cada realidade seja pensada dentro do seu contexto, valorizando a sua história, reconstituindo suas memórias, agregando os valores humanos. Cabe à escola pensar estratégias de superação dos desafios que enfrenta, mas não sozinha, pois todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos com os educandos possuem relação direta com a aprendizagem e o desenvolvimento deles. (ROCHA, 2015, p.153)

Por fim, Rocha (2015, p.153) expõe a necessidade de uma formação voltada para a EDH, pois acredita [...]que esta seja o alicerce para o início de qualquer atividade que se pretenda desenvolver na perspectiva da inserção da EDH na educação formal”.

Bezerra (2016), em *Memória política e Educação em Direitos Humanos: saberes e práticas pedagógicas na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, em Goiânia*, problematiza as seguintes questões:

Como uma Educação em Direitos Humanos, a partir da memória política, contribui no processo de formação de uma nova identidade histórica, para uma concepção democrática de sociedade? Como efetivar um estudo de memória política em Educação em Direitos Humanos, no contexto histórico atual, tão marcado pela violência sistemática dos direitos humanos? (BEZERRA, 2016, p.12)

Para responder ao supracitado, a pesquisadora utiliza a História Oral como recurso metodológico. Os participantes da pesquisa se constituem de indivíduos participantes do projeto *Somos Sujeitos do Nosso Tempo* desenvolvido na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, em Goiânia.

Entre os principais achados da pesquisa, Bezerra destaca a importância de práticas que retomem a memória política e a educação em Direitos Humanos

[...] para a formação de novos sujeitos que possam pensar suas ações e a sociedade em que vivem. Partindo da concepção de que uma sociedade democrática se faz com pessoas que pensam, agem e se relacionam, tendo por base a justiça e o respeito aos direitos humanos” (BEZERRA, 2016, p.128).

Por fim, a autora sinaliza o fato de que práticas como as indicadas na pesquisa se tornam importantes mecanismos

[...] para propiciar espaços de reconhecimento de saberes que se contraponham aos consensos dominantes, possibilitando a articulação de temas políticos e sociais do passado e do presente de modo a compreender que a história faz parte do hoje e do amanhã. (BEZERRA, 2016, 128).

Silva (2017), em sua dissertação *Educar em Direitos Humanos de “mãos dadas”*: filosofia do chão, experiências e criações de professoras entre crianças e adolescentes, buscou “[...] analisar as experiências docentes, seus modos de pensar e de Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes, potencializando as dimensões criadoras de professoras na vida escolar da educação básica” (p.23).

Para tanto, realiza um estudo teórico de vivências estudadas e registradas em trabalhos acadêmicos de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes.

Como resultados, Silva (2017, p. 95-96) indica que “[...] tanto educação formal como a não formal podem ser espaços profícuos para a educação em direitos humanos. E que esta é executada mesmo quando não é um tema central, através de valores sendo trabalhados de maneira concreta”.

Além disso, a autora aponta a relevância da Educação em Direitos Humanos no processo de construção. Além disso, indica

[...] a escassez pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre práticas que tratem especificamente da educação em direitos humanos. Tanto foi assim que esse obstáculo nos exigiu analisar aprofundadamente as vivências ora apresentadas, bem como nos debruçamos na leitura dos documentos norteadores para realizar as análises ora apresentadas.

Por fim, Silva (2017, p.96-97) apresenta duas considerações importantes sobre a prática da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica:

[...] a primeira é a necessidade de pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação *stricto sensu* que trabalhem com a temática de educação em direitos humanos, principalmente através de experiências práticas. A segunda é que a educação em direitos humanos presente em práticas educativas libertadoras, tendo esta como a proposta por Paulo Freire, independentemente de se trabalhar documentos como Constituições ou tratados internacionais sobre direitos humanos.

O Ensino médio é foco de cinco estudos que fazem interface com as temáticas apresentadas no eixo, a saber: Castro (2013), Ávila (2016), Costa (2016), Aragão (2017) e Lima (2017).

Castro (2013), cuja dissertação se intitula *Direitos Humanos: da inserção temática ao cotidiano escolar*, objetivou: “[...] analisar a inserção dos Direitos Humanos como núcleo temático formativo obrigatório na Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio na Forma Integrada (EPTNM) ofertada no CEFET-MG, Câmpus Araxá” (p.24).

A pesquisa qualitativa desenrolou-se por meio da triangulação de dados obtidos diretamente dos estudantes e professores do 3º Ano do Ensino Médio Integrado da referida instituição, coletados por meio de observação e questionários, de dados bibliográficos e de pesquisa documental da produção normativa da Educação em Direitos Humanos no país.

Segundo Castro (2013, p.246), os princípios

[...] de afirmação da cultura de direitos humanos, de uma educação decolonial, têm de ser buscados, com a utilização de novas práticas sociais mais inclusivas, participativas, capazes de favorecer processos de democratização através de articulação e afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, com o reconhecimento da igualdade (em direitos, em dignidade, em oportunidades), e o direito à diferença, favorecendo-se assim o processo de empoderamento, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos.

Neste processo, o papel do professor no Ensino Médio, enquanto agente sociocultural, é fundamental, pois

[...] deve realmente criar e construir novas condições para o educando – condições sociais, culturais, políticas, de pensamento reflexivo - e a escola não deve ser vista mais como apenas processos de ensino e de transmissão dos saberes homogeneizadores, de exclusão dos diferentes, mas que conceba a pedagogia como política cultural, política de valorização e transformação do ser humano em cidadão consciente de seus direitos e deveres, com autonomia de pensamento e capacidade para atuar na sociedade. A partir da educação, do conhecimento, as pessoas tomam ciência de seus direitos e deveres, tornando-se, assim, aptas ao pleno exercício da cidadania. (CASTRO, 2013, p.252).

Por fim, a autora aponta que, no contexto específico da pesquisa empreendida,

[...] a maioria dos discentes e docentes desconhece os Direitos Humanos pautados nos valores éticos e acha interessante a inserção da disciplina específica para tratar da temática. Foi detectada a falta de hábito, de interesse pela leitura, importante na promoção da cidadania, tanto da parte dos alunos quanto dos professores. (CASTRO, 2013, p.253).

Também ao analisar as questões da Educação em Direitos Humanos no contexto do Ensino Médio Integrado, Costa (2016), em *Educação integrada e direitos humanos: o caso do Ensino Médio Integrado do IFPB- Campus Guarabira*, buscou realizar uma “[...] análise das interações existentes entre a educação integrada e a educação em direitos humanos (p.14).

Para tanto, a pesquisadora realiza uma pesquisa documental e de campo cujos dados foram coletados por meio da análise de documentos institucionais relevantes e de entrevistas semiestruturadas no contexto do projeto educacional integrado do Curso de informática do IFPB – Campus Guarabira (Castro, 2013).

Acerca do Ensino Médio integrado, Costa (2016, p.123), afirma que o mesmo

[...] decorreu de um longo debate construído em torno de um projeto comprometido com a educação da classe trabalhadora e disputado desde o período de redemocratização do país. Ao centralizar a questão da formação

do trabalhador para a emancipação no bojo do seu debate, esse projeto acabou por apropriar uma dimensão política e social específica no contexto educacional nacional, traduzida, especialmente, através da incorporação do trabalho enquanto princípio educativo em sua proposta de formação humana integral.

Além disso, segundo a autora,

[...] o trabalho, na perspectiva do projeto integrado, foi apreendido em seu sentido ontológico, como realização humana, para conduzir sua vivência educacional no sentido da formação integral do trabalhador e não, apenas, no sentido de sua qualificação ou empregabilidade. Trata-se de usar o trabalho em uma perspectiva global, assimilando seus aspectos políticos, científico-tecnológicos, jurídicos e culturais, para mediar os interesses da maioria discriminada. (COSTA, 2016, p.123)

Por fim, Costa (2016, p.123, grifo do autor) indica que, no contexto da pesquisa,

[...] percebeu-se a importância do diálogo com os direitos humanos enquanto instrumentos de acesso aos 'espaços de luta e reivindicação' que viabilizam a construção da dignidade humana. Analisando-se as diversas diretrizes internacionais e nacionais de direitos, verificou-se como a Educação em Direitos Humanos pode articular-se, de maneira expressiva e produtiva, com o projeto educacional integrado, mediando o acesso do trabalhador ao conhecimento necessário para sua emancipação frente ao mundo do trabalho.

No entanto, os dados da pesquisa revelaram uma crise no que se refere ao aporte teórico da Educação em Direitos Humanos e sua vinculação ao trabalho como princípio educativo.

[...] demonstraram não apenas um divórcio entre a teoria estabelecida nas diretrizes educacionais e a prática estabelecida na realidade pesquisada, mas, de modo especial, a própria precariedade e insuficiência da construção teórica assimilada no âmbito institucional.

Outro aspecto apontado foi a percepção do corpo docente acerca do trabalho como princípio educativo que ou era desconhecido por eles, ou trabalhado numa linha utilitarista e vinculada às questões de qualificação e demanda do mercado de trabalho (COSTA, 2016).

Por fim, a autora aponta a necessidade de

[...] fortalecer e socializar o debate relacionado à formação do trabalhador, para muito além da inclusão nominal da temática no seio dos documentos que compõem a realidade formal das instituições educacionais, inserindo-o em todos os processos relacionados à atividade educativa, principalmente na gestão interna da atividade docente bem como na formação continuada dos profissionais envolvidos, resgatando e fortalecendo sempre o debate: De que trabalho e de que educação estamos tratando? A quem servem essas relações? Sob que relações sociais elas se efetivam? (COSTA, 2016, p.126).

Ávila (2016), em sua dissertação intitulada *O projeto inventar com a diferença à luz da política pública do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*, buscou: “[...] compreender a educação em direitos humanos como política pública e analisar a sua implementação por meio do estudo de caso do projeto Inventar com a Diferença (que será também nomeado por projeto Inventar ou ID)” (p.9).

O referido projeto tinha como intencionalidade o trabalho com a temática da Educação em Direitos Humanos por meio do cinema. Assim, sem uma temática específica, mas pautados pelo eixo norteador dos Direitos Humanos, os educandos participantes do referido projeto deveriam produzir materiais audiovisuais para exposição. Neste sentido, segundo a autora,

Essa abertura para escolha permite que o projeto adquira a cada realidade das escolas e das comunidades a sua própria característica, o que lhe importa. Assim, mesmo sem a determinação de conteúdos específicos, entre os vídeos é possível notar diversas temáticas, como a liberdade, a cultura local, a diversidade cultural e religiosa, a memória da comunidade, os idosos, a agricultura agroecológica. A autonomia dos alunos é relevante para que possam aprender não apenas a partir do professor, mas também entre si e na comunidade, reconhecendo o outro e o seu entorno. (ÁVILA, 2016, p.93).

Acerca da linguagem cinematográfica como método para trabalhar as questões envolvendo os Direitos Humanos nos educandários, Ávila (2016, p.93) expõe que

A linguagem cinematográfica exige uma postura ativa, uma vez que algo será criado. Nesse sentido, contribui para um inventar coletivo da realidade: o que pode ser visto na escola e na comunidade, o que pode ser dialogado por meio de diferentes visões, o que pode ser imaginado e produzido na dupla inserção do cinema no real. Desse modo, a realização do Inventar com a Diferença pode trazer para o real três proposições centrais da EDH: o reconhecimento de si e do outro, a educação por meio da experiência e os direitos humanos afastados de um aporte jurídico.

No entanto, acerca de projetos realizados de maneira mais livre, como o supracitado, apresenta algumas limitações que devem ser observadas, pois,

[...] não dispensam que a convivência do ambiente escolar, as disciplinas curriculares e o projeto pedagógico das escolas estejam também comprometidos com a formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos. A recomendação do Programa e do IIDH é a EDH ser norteadora de reformas educacionais. (ÁVILA, 2016, p.93).

Aragão (2017), em *Educação em Direitos Humanos: estratégias transversais para o Ensino Médio*, buscou “[...] desenvolver, por meio da aplicação de



metodologias, material que proporcione estratégias de aplicação transversal de temas relacionados aos Direitos Humanos no âmbito escolar, mais especificamente no Ensino Médio” (p.11).

Para tanto, realizou uma pesquisa bibliográfica, baseada na produção de autores renomados na área, e uma revisão integrativa da produção científica sobre a temática veiculada em periódicos especializados. A culminância da pesquisa se deu por meio da produção de um manual com orientações e estratégias com objetivo de auxiliar na prática dos educadores ao que tange às questões dos Direitos Humanos no ambiente escolar (ARAGÃO, 2017).

Segundo a autora, a Educação em Direitos Humanos é uma temática relevante no que se refere às práticas pedagógicas no Brasil. Assim sendo, “[...] é preciso que as demandas sociais, que demonstram os aspectos a serem melhorados, sejam enxergadas à luz de um apanhado de fatos históricos que constituíram a trajetória da educação até então” (ARAGÃO, 2017, p.72).

Outro aspecto destacado por Aragão (2017, p.72), é o fato de que, mesmo que haja um crescimento da percepção dos Direitos Humanos,

[...] várias áreas de conhecimento, os conceitos usados para o tema dos DH ainda podem conter uma carga de rebuscamento linguístico que dificulta o acesso de muitas pessoas, por serem instrumentos jurídicos. Além disso, os direitos humanos ainda são muito recentes enquanto tema e ainda estão conquistando o seu devido lugar na produção científica.

Por fim, os dados da pesquisa apontam que a preocupação com os Direitos Humanos tem aumentado, pois várias áreas de conhecimento têm se apropriado “de seus conceitos para legitimar suas teses e aprimorarem seus esforços” (ARAGÃO, 2017, p.72).

A pesquisa empreendida por Lima (2017), *Educação em/para os Direitos Humanos e senso comum nos processos educativos: um estudo de caso no Liceu Paraibano, João Pessoa – PB*, teve como objetivo geral: “[...] compreender a relação entre EDH e Senso Comum nos processos educativos” (p.14).

Para tanto, empreende uma pesquisa de campo cujos dados foram coletados por meio da observação dos profissionais em *lócus*, ou seja, em sala de aula, entrevistas e captações de áudio.

Entre os principais achados, o autor indica que

[...] é no contexto escolar e sua cotidianidade que se identificam quão grandes são os desafios da EDH, pois este ambiente congrega uma multiplicidade de sujeitos que carregam consigo características de diversidades (na maior amplitude polissêmica possível) e trazem consigo a mais autêntica singularidade do ser humano, que é a diferença. Nestas e por estas “diversidades”, é que apresentamos a EDH como alternativa indispensável, transversal e transformadora de cotidianos que se mostram como espaços geradores e replicadores de quadros bipolarizantes, que põem em posição de antagonismo os diferentes tipos de conhecimento e que reforçam, assim, ao gosto das hegemonias dominantes, o conformismo no estado de senso comum. (LIMA, 2017, p.133).

O tratamento dos dados coletados revelou seis categorias de análise, a saber:

I. O entendimento que os/as colaboradores/as detinham sobre Direitos Humanos; II. As violações de direitos no espaço escolar mais apontadas nos discursos; III. As ações que poderiam capacitar e preparar a escola e seus membros para uma vivência em/para a EDH; IV. As resistências e maiores dificuldades à EDH; V. As concepções do que poderia ser a Escola ideal; VI. O papel do professor na/para a sociedade. (LIMA, 2017, p.133).

Com base na análise dessas categorias, foi possível perceber que uma parte dos indivíduos participantes da pesquisa “possui uma visão/concepção que restringe os Direitos Humanos a um “órgão”, a “uma parte do Direito” ou a uma ‘categoria do Direito Penal” (LIMA, 2017, p.133).

No que se refere ao senso comum como ponto de partida para discussões acerca das temáticas dos Direitos Humanos, o autor aponta o aparecimento da ideia de que o Senso Comum pode ser utilizado; no entanto, deve passar por um processo de análise crítica do conteúdo. Outra vertente emergente foi o fato de que a mídia “[...] estaria a serviço de setores hegemônicos para criar ‘achismos e fortalecer o senso comum na população” (LIMA, 2017, p.134).

Ao abordar aspectos relativos à categoria III, o autor aponta para três componentes: formação continuada, Projeto Político Pedagógico e desenvolvimento de projetos sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos (LIMA, 2017). No que se refere à formação, os participantes da pesquisa apresentaram informações divergentes onde alguns indicaram ter participado de formações acerca das temáticas citadas enquanto outros afirmaram nunca terem participado delas.

Acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP), algumas limitações de acesso foram indicadas. Neste sentido, Lima (2017, p.134) destaca que “[...] uma escola que almeja se preparar para atuar na proposta em/para a EDH, deve ter seu PPP atualizado, sempre compatível com a realidade do contexto no qual está inserida, e acessível a todos quantos queiram lê-lo, estudá-lo e aprimorá-lo”.

Por fim, Lima (2017) indica, como limitações da prática pedagógica pautada nos Direitos Humanos no contexto estudado, os seguintes aspectos: o desengajamento de alguns educadores no que se refere ao trabalho interdisciplinar; distanciamento de relacionamento entre os pais e educadores; e a relação entre o cotidiano escolar e as novas tecnologias que, muitas vezes, apresenta-se como concorrente do docente e não como apoio às práticas pedagógicas.

Por fim, Lima (2017, p.136) indica que o olhar dos envolvidos no processo educativo deve estar

[...] sempre voltado para o retrovisor da História, para que não sejam admitidos recuos drásticos e perda de direitos que foram conquistados por alto preço, bem como a repetição do passado autoritário, especialmente no Brasil. Torna-se também imperativo que estes mesmos olhos vislumbrem a “dignidade da pessoa humana” como tangível e plena em um futuro breve.

Sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, apenas o trabalho de Araújo (2017) foi encontrado. No estudo, intitulado *Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil: sentidos e práticas de professores de Escolas Públicas em Belo Horizonte*, a autora objetivou

[...] analisar os sentidos e práticas dos professores de escolas públicas da cidade sobre a EDH na EI, tendo em vista o desenvolvimento de contribuição técnica na área de educação, voltada ao desenvolvimento local e com características de inovação social. (ARAÚJO, 2017, p.14).

Para tanto, desenvolve uma pesquisa de cunho qualitativo em nove instituições Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte. Os dados foram coletados por meio da aplicação de 135 questionários e analisados por intermédio da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin.

Segundo a autora, os dados evidenciaram que “[...] mesmo tendo avançado muito em termos de documentos internacionais e nacionais, programas e políticas públicas voltadas para a EDH, ela ainda não é uma realidade nas práticas cotidianas das escolas públicas de educação infantil de Belo Horizonte” (ARAÚJO, 2017, p.85).

Em função disto, Araújo destaca a importância da formação de professores para a Educação em Direitos Humanos e que a mesma

[...] precisa ir além da técnica e dos conhecimentos das diversas áreas, mas também contemplar e estimular a capacidade de compromisso com práticas que promovam a democracia, os DH e a transformação social. Os cursos de formação precisam ajudar os professores a conhecer e analisar os DH em

sua complexidade conceitual e histórica, além de buscar uma prática adequada à idade das crianças e seus estágios de desenvolvimento, em um ambiente escolar em que prevaleçam relações éticas, que favoreçam a escuta, a cooperação, a solidariedade, a negociação de conflitos e a valorização da diversidade. (ARAÚJO, 2017, p.85).

Além disso, os dados da pesquisa apontaram para o fato de que os educadores possuem uma visão positiva acerca dos Direitos Humanos, no entanto,

[...] devido à falta de conhecimentos específicos e de formações sobre o assunto na rede municipal, ainda não embasam seu fazer profissional na EDH. Assim, as práticas realizadas estão associadas à formação em valores, desconsiderando o aspecto político do trabalho com a EDH e da formação de sujeitos de direitos (ARAÚJO, 2017, p.85).

No que se refere à prática pedagógica no contexto da Educação de Jovens e Adultos, Mendes (2017), em *A Educação em Direitos Humanos a partir de uma perspectiva interdisciplinar: o projeto “protagonismo juvenil e cidadania” desenvolvido no CINTRA*, buscou refletir sobre os seguintes questionamentos

Como a Educação em Direitos Humanos (EDH) se apresenta na escola? O trabalho com projetos didáticos, como o desenvolvido no CINTRA, tem dado conta de inculcar os Direitos Humanos na escola pública e disseminar uma cultura de respeito e tolerância para além do ambiente escolar? (MENDES, 2017, p.15).

O objetivo da pesquisa configurou-se da seguinte forma:

[...] verificar se tem sido possível a inserção e propagação da Educação em Direitos Humanos na escola pública, através do desenvolvimento de um projeto didático interdisciplinar, tal qual foi desenvolvido no CINTRA, especificamente, nas séries finais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA3 (3ª e 4ª Etapas), do turno noturno. (MENDES, 2017, p.117).

Para tanto, desenvolveu uma pesquisa quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso, cujos dados foram coletados por meio da observação e da aplicação de questionários junto ao corpo docente e discente da instituição indicada.

Entre as principais constatações, Mendes (2017) indica a escassez de material bibliográfico sobre os Direitos Humanos. Ainda, a pesquisa revelou o desconhecimento dos conceitos da Educação em Direitos Humanos por parte dos educadores.

Nesse sentido, vê-se um impasse que certamente irá refletir sobre o processo educativo dos estudantes. Afinal, para que seja possível oportunizar a

promoção da igualdade e da equidade, fomentar o respeito à diversidade e alcançar uma cultura verdadeiramente democrática e cidadã, esses profissionais precisam ter o esclarecimento, sem dúvidas ou lacunas, de que a abordagem interdisciplinar é uma maneira de tratamento dos direitos humanos na educação formal. (MENDES, 2017, p.124).

Sendo assim, Mendes (2017) destaca a importância da formação para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos educadores. No entanto,

O perigo reside no fato de que conhecimentos acerca da essência de tais direitos possam ser difundidos de maneira mecânica, insignificante e/ou corrompida. E, nesse ponto, poderia se estar indo na contramão do que é pretendido pelos instrumentos orientadores. (MENDES, 2017, p.126).

Por fim, Nascimento (2017), em sua dissertação intitulada *Educação em Direitos Humanos no estado de Sergipe*, buscou [...] investigar dois cenários produzidos por pesquisadores em Sergipe a respeito da implementação dos Direitos Humanos em processos educativos formais e não-formais” (p.13-14).

Para alcançar o exposto, empreende uma pesquisa documental e bibliográfica cujo corpus investigativo constitui-se nos trabalhos acadêmicos da pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes.

Nascimento (2017, p.95) indica que “[...] para uma real efetivação dos direitos humanos é preciso que as pessoas saiam de um estado de acomodação e se compreendam enquanto protagonistas na luta pela concretização desses direitos”.

O desenvolvimento dessa postura protagonista e participativa, fundamentais à cidadania ativa, pode ser realizado através da educação, a qual é ao mesmo tempo um direito e um meio de garantir direitos humanos, tendo em vista que é uma ferramenta de emancipação dos educandos. (NASCIMENTO, 2017, p.95)

Segue ainda a autora indicando que foi possível perceber que “[...] tanto educação formal como a não formal podem ser espaços profícuos para a educação em direitos humanos. E que esta é executada mesmo quando não é um tema central, através de valores sendo trabalhados de maneira concreta” (NASCIMENTO, 2017, p.95-96).

Para finalizar, Nascimento (2017, p.96) destaca

[...] a relevância da educação em direitos humanos para a construção de um mundo pautado no respeito à diversidade e a construção de pessoas solidárias e conscientes dos seus direitos e deveres. Ademais, o tema mostrou-se relevante, pois percebemos a escassez pesquisas em nível de

mestrado e doutorado sobre práticas que tratem especificamente da educação em direitos humanos.

Tal constatação resultou em duas elaborações importantes:

[...] a primeira é a necessidade de pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação *stricto sensu* que trabalhem com a temática de educação em direitos humanos, principalmente através de experiências práticas. A segunda é que a educação em direitos humanos está presente em práticas educativas libertadoras, tendo esta como a proposta por Paulo Freire, independentemente de se trabalhar documentos como Constituições ou tratados internacionais sobre direitos humanos.

O eixo Educação em Direitos Humanos e práticas pedagógicas apresentou muitos trabalhos e é amplamente diversificado. No entanto, emerge dos textos uma consonância acerca da importância de compreender a criança como um ser social, situado no presente e não em um futuro projetado. Sendo assim, é preciso compreender os indivíduos nesta etapa como seres que apresentam sua cultura própria, sua forma de aprender e de se relacionar. Esta mudança de perspectiva necessariamente, deve acarretar uma mudança de paradigma do educador, fluindo de uma postura disciplinadora para uma mais alinhada para a prática da EDH que respeita os indivíduos em suas singularidades.

A prática pedagógica voltada para a Educação em Direitos Humanos exige

[...] colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorecem dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva. (CANDAU, 2012b, p246)

Outro aspecto a ser destacado é a importância de deslocar a instituição escolar do papel puramente propedêutico para um espaço de construção de uma pedagogia pautada na valorização e na transformação do ser humano em um indivíduo consciente, autônomo e capaz de atuar na sociedade.

No entanto, tal deslocamento deve ser sistematizado e permanente para que gere bons resultados. A este respeito, Candau (2013, p.312) ressalta que educar em Direitos Humanos não significa

[...] o desenvolvimento de uma série de atividades esporádicas sobre temas relacionados com os direitos humanos, sem articulação entre elas; a mera

realização de campanhas sobre temas específicos; um conteúdo introduzido em algumas disciplinas e áreas curriculares; toda e qualquer formação em valores; a mera aquisição de algumas noções sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos referenciais para a área. Na perspectiva que assumo, a educação em direitos humanos deve ser introduzida como um eixo orientador do projeto político-pedagógico de cada escola e ser objeto de uma reflexão coletiva e de todo o corpo docente, com a finalidade de promover sua incorporação em todas as áreas curriculares e nos diferentes componentes da dinâmica escolar, tais como as relações entre os diferentes sujeitos nela implicados - professores, alunos, funcionários, pais de alunos e agentes comunitários -, assim como as questões relativas aos processos avaliativos, à disciplina e aos conflitos presentes na escola, às relações com a comunidade etc.

Desta forma, aqui se retoma a importância de uma formação de professores pautada na compreensão acerca da Educação em Direitos Humanos em seus aspectos teóricos e práticos.

A perspectiva da educação em direitos humanos que assumo está orientada a promover um compromisso existencial com a incorporação dos direitos humanos nas nossas vidas e práticas cotidianas. Não pode ser reduzida a uma dimensão meramente cognitiva, sem negar a importância da aquisição de um corpo de conhecimentos atualizado sobre essa temática. Nesse sentido, as estratégias metodológicas a ser utilizadas têm de ser coerentes com uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos direitos humanos e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos direitos humanos na nossa sociedade. (CANDAUI, 2013, p.312)

Segundo Tavares (2007, p.491), é importante que haja uma percepção por parte dos educadores de que

Esta metodologia deve incluir uma prática pedagógica que possibilite a percepção da realidade, sua análise e uma postura crítica frente a ela, incluindo duas dimensões essenciais: a emancipadora e a transformadora. Através delas, é possível sensibilizar, indignar-se, atuar e comprometer-se.

Segue o autor afirmando que

Como a EDH se dá no dia-a-dia, nas diversas situações e relações cotidianas, é preciso haver um compromisso com os direitos humanos e o desenvolvimento de uma prática pedagógica democrática. Da mesma forma, é necessário que o educador não seja um mero transmissor dos conteúdos formais e sim que: a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos demais; b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser incoerente exigindo aos demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre; c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso como as transformações sociais, já que os propósitos

deste tipo de educação é a de formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos. (TAVARES, 2007, p.496)

É de competência dos sistemas de ensino balizar suas ações pedagógicas no sentido de efetivar a Educação em Direitos Humanos, conforme exposto no artigo 2º (parágrafo 2º) das Diretrizes: “Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais”. (BRASIL, 2012a).

Conforme explica Kemmis (1996, p.17):

A prática educativa é uma forma de poder, uma força que atua tanto a favor da continuidade social quanto da mudança social que, ainda que compartilhada com outros e limitada por eles, segue, em grande parte, nas mãos dos professores. Mediante o poder da prática educativa, os docentes desempenham papel vital para a mudança do mundo em que vivemos.

Carbonari (2009, p. 4) questiona: “há uma pedagogia adequada à educação em direitos humanos?”. Na sua concepção, essa pedagogia

[...] é aquela capaz de conjugar: a) aprendizagem reflexiva e crítica, pelo acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir das vivências; b) aprimoramento da sensibilidade (artística e estética), para perceber, promover e produzir na e com a diversidade, como congraçamento; c) capacidade de acolhimento, cuidado e solidariedade no reconhecimento do outro, especialmente o mais fraco; d) postura de indignação ante todas as formas de injustiça e disposição forte para a sua superação – não somente punitiva; e) disposição à coresponsabilidade solidária na garantia das condições de promoção da vida de/para todos. Assim, pauta-se pela abertura, pela diversidade e pela posição articuladora das diversas dimensões relacionais do sujeito humano de direitos (singularidade, particularidade e universalidade), como proximidade. Nisto entendemos consistir a pedagogia da educação em direitos humanos, uma pedagogia do diálogo-indignação responsabilidade-solidariedade.

Ainda, segundo o autor supracitado, essa pedagogia seria constituída por diversos critérios, a saber:

a) construção da participação, visto que os processos educativos se dão na presença da alteridade e remetem para a intervenção e a incidência relacionais em graus diversos de complexidade (grupo, movimento, sociedade, Estado, comunidade internacional), o que exige a construção de posturas e posições plurais capazes de escapar tanto da massificação quanto dos esquematismos privatistas e individualistas; b) compreensão dos dissensos e dos conflitos, inerentes à convivência humana, e a construção de mediações adequadas à sua resolução mediante a implementação de acordos, alianças e parcerias – não para suprimi-los ou escamoteá-los, mas



para que não redundem em violência; c) abertura para o mundo como compromisso concreto com os contextos nos quais se dão os processos educativos, desenvolvendo a sensibilidade e a capacidade de leitura da realidade e a consequente inserção responsável – os rumores do mundo não serão encarados como ruídos estridentes que dão vazão à indiferença; antes, serão desafios a novas práticas –, o que significa dizer que a educação em direitos humanos forma sujeitos cooperativos com a efetivação de condições históricas para realizar amplamente todos os direitos humanos de todas as pessoas e resistentes (intransigentes) a todas as formas e meios que insistem em inviabilizá-los e violá-los. (CARBONARI, 2007, p. 183),

Nesse contexto, segundo Dias (2007, p. 453), a relação professor-aluno pressupõe “uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento”. Ou seja,

É na relação que o sujeito contrai com os valores que a cultura e a sociedade definem para si mesmas, que a ação educativa se efetiva. A ideia do respeito ao saber do outro, só possível mediante práticas educativas dialógicas, traz consigo a possibilidade de, juntos, educadores e educandos construir processos de emancipação humanos que repercutem em seus modos de sentir, de pensar e de agir frente ao mundo, aos outros sociais e a si próprios. (DIAS, 2007, p. 454).

A seguir, apresentamos os trabalhos presentes no eixo 10, Educação em Direitos Humanos e a formação continuada, que versam sobre Educação em Direitos Humanos e a formação continuada.

#### 4.2.10 Eixo temático 10 - Educação em Direitos Humanos e formação continuada

Os estudos categorizados no eixo temático 10, apresentados no quadro 23, possuem como enfoque investigativo o processo de formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil.

Quadro 23 – Eixo 10: Educação em Direitos Humanos e formação continuada.

<b>Autor</b>	<b>Título/Área de concentração/ Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
BRAGA, Phelipe Bezerra.	<i>Tensões na percepção dos docentes no curso de Educação em Direitos Humanos do instituto UFC-Virtual.</i> - Universidade Federal do Ceará.	M	2014
KRUEGER, Eliane de Andrade.	<i>Formação docente e prática pedagógica na Educação em Direitos Humanos.</i> - Universidade Federal Do Paraná.	M	2017

Fonte: Consulta direta ao texto integral das dissertações e teses (2019).

Os dois estudos acerca dessa temática indicaram uma participação ativa da universidade no processo de formação continuada dos educadores, visto que, tal processo se desenrolou em cursos de extensão (BRAGA, 2014; KRUEGER, 2017), desenvolvidos pelas universidades, com foco na Educação em Direitos Humanos.

Braga (2014), em *Tensões na percepção dos docentes no curso de Educação em Direitos Humanos do Instituto UFC-virtual*, buscou “[...] analisar o processo de formação docente tendo como objeto o Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos (EDH), da Universidade Federal do Ceará (UFC), desenvolvido no ano de 2013” (p.10). Para alcançar o objetivo proposto, realizou uma pesquisa qualitativa cujos dados foram coletados por meio de observação e entrevistas.

A autora inicia suas considerações indicando que

A efetivação da Educação em Direitos Humanos nas escolas vai além da efetivação da legislação e de sua inserção nos conteúdos curriculares. A Educação em Direitos Humanos requer uma mudança de valores culturais, de modo que seja criada uma cultura de Direitos Humanos. (BRAGA, 2014, p.80).

Braga (2014) segue indicando que as maiores tensões que emergiram entre os participantes da pesquisa se relacionaram às questões de gênero e raciais, cuja discussão ainda apresenta muita resistência por parte das escolas (BRAGA, 2014). A EDH então intenciona a superação de tais barreiras, desde que não seja

[...] realizada de forma burocrática, em um sistema educacional mais preocupado com produtos do que com os processos. Isso não significa, entretanto, que a Educação em Direitos Humanos seja capaz de promover todas as necessárias transformações na cultura. Gostaria também de evidenciar que o conceito de Direitos Humanos ainda se encontra em construção, através das lutas sociais e dos debates teóricos. (BRAGA, 2014, p.81).

Krueger (2017), em *Formação docente e prática pedagógica na Educação em Direitos Humanos*, objetivou “[...] investigar as contribuições do processo de formação continuada em EDH na ótica das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Curitiba – PR” (p.18).

Para alcançar o exposto, Krueger (2017) desenvolve uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, cujos dados foram coletados por meio de questionários.

Entre as principais constatações indicadas, a autora aponta para a importância que a formação inicial e continuada têm para o processo de implementação de uma Educação em Direitos Humanos, pois “[...] esses processos de formação são

fundamentais para a implantação de políticas de EDH, tendo em mente que tais conteúdos não fizeram parte da formação de várias gerações e continuam à margem dos currículos” (KRUEGER, 2017, p.81).

Segue ainda a autora destacando que é necessário que essas formações

[...] promovam uma transformação nos cursos de formação, atualizando-os de conformidade com as novas exigências sócio culturais políticas e econômicas, capazes de oferecer aos novos profissionais docentes conhecimentos sólidos e instrumentos metodológicos para um trabalho eficiente e qualificado para promover a cidadania em toda sua amplitude. (KRUEGER, 2017, p.81-82).

Sobre a importância da formação para a prática da EDH, Krueger (2017, p.82) indica a necessidade de disseminação do conhecimento sobre as temáticas para que os profissionais da educação consigam se apropriar dos conceitos e participar ativamente no processo de implementação de uma prática educativa pautada na EDH. No entanto, é preciso ter em mente que “Embora o reconhecimento de direitos nos marcos legais, representem avanços fica evidente que ainda se está distante de assegurar na prática os fundamentos dos Direitos Humanos - a liberdade, a igualdade e a fraternidade” (p.82).

[...] a vivência da Educação em Direitos Humanos, deve inspirar-se no cotidiano a fim de analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo através da prática do exercício da cidadania ativa de todos/as os/as envolvidos/as, entendendo-se a cidadania ativa como o exercício que possibilita a prática dos direitos conquistados e a ampliação de novos direitos. (KRUEGER, 2017, p.83)

Desta forma, o eixo Educação em Direitos Humanos e formação continuada destaca que a formação em EDH vai além dos conteúdos disciplinares, requerendo a mudança de valores com a finalidade de instituir uma cultura em Direitos Humanos no ambiente escolar.

A formação continuada, portanto, não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc.) de conhecimentos ou de técnicas, e sim mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É nessa perspectiva que acredito ser necessário pensar os processos de formação continuada de professores/as como multiplicadores de educação em direitos humanos e, a partir dela, incorporar diferentes estratégias pedagógicas, tanto presenciais quanto a distância. (CANDAU, 2013, p. 312)

Para Tavares (2007, p.487), a

Educação em Direitos Humanos (EDH) é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de direitos humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos. Mas a sua inserção nos vários âmbitos do saber requer a compreensão do seu significado e da sua práxis. No campo da educação formal, é igualmente necessário estar atento às metodologias que lhe são compatíveis e às possibilidades de que ela possa permear os conteúdos de todas as disciplinas, dentro de uma visão interdisciplinar. Neste sentido, a formação de educadores que estejam aptos a trabalhar a EDH, é o primeiro passo para sua implementação. Ela deve passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos de direitos humanos, mas deve especialmente estar relacionada à coerência das ações e atitudes tomadas no dia-a-dia. Sem esta coerência, o discurso fica desarticulado da prática e deslegitima o elemento central da EDH: a ética. (TAVARES, 2007, p.487)

Para tanto, a formação continuada de educadores deve ser atualizada, pautando-se nas necessidades da atualidade, fornecendo aos educadores um sólido arcabouço teórico, metodológico e prático que lhes permitam promover a cidadania e os Direitos Humanos em todos os seus aspectos.

A formação dos educadores em direitos humanos deve privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma a envolver e despertar o interesse, sem esquecer que contextos específicos carecem de abordagens próprias para cada um deles. É necessário estabelecer processos que articulem teoria e conduta, que estimulem o compromisso com os vários níveis das práticas sociais e que favoreçam a sensibilização, a análise e a compreensão da realidade. É a realidade – a educativa e a social – que deve pautar todas as ações de construção desse processo cujo objetivo maior é a afirmação de uma cultura de direitos humanos. Esta é uma premissa para que o saber docente em direitos humanos se articule com os demais saberes socialmente produzidos. (TAVARES, 2007, p.491)

No refere à formação profissional, as Diretrizes salientam que “A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais. (BRASIL, 2012a, artigo 8º). Também enfatiza que “A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012a, artigo. 9º).

Esteve (1991, p. 103) destaca que “a consciência cada vez mais nítida de que os sistemas educativos são sistemas sociais em mutação mais rápida que em outros momentos do passado, não admite a tese de uma formação de professores acabada”. Portanto, “já não existe uma etapa determinada na qual o professorado se forma e

outra na qual está na prática educativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 76). De acordo com Imbernón (2009, p. 92):

Reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa reconhecer que a educação como fenômeno social é uma rede aberta e que essa abertura faz com que às vezes se tomem decisões sem refletir (ou intuitivas); ao promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição, é possível fazer com que os professores se tornem melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho.

Também trazemos à tona a reflexão feita por Vasconcellos (2002, p.15):

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações.

Passamos, então, para a apresentação dos trabalhos pertencentes ao eixo 11, que articula a Educação em Direitos Humanos como mediadora de conflitos.

#### 4.2.11 Eixo temático 11- Educação em Direitos Humanos e mediação de conflitos.

No eixo temático 11, de acordo com o quadro 24, apresentamos os trabalhos cujo foco investigativo girava em torno da Educação em Direitos Humanos como ferramenta para mediação de conflitos e promoção da cultura de paz.

Quadro 24 – Eixo 11: Educação em Direitos Humanos e mediação de conflitos.

<b>Autor</b>	<b>Título/ Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
OLIVEIRA, Helder Risler de	<i>Educação em Direitos Humanos e a mediação como ferramenta na gestão da violência escolar: o caso da Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Jorge Teixeira.</i> - Universidade Federal de Rondônia.	M	2013
SAMPAIO, Rachel Lenir Otoni.	<i>A Educação em e para os Direitos Humanos no processo de mediação de conflitos numa escola: uma experiência.</i> - Universidade de Brasília.	M	2017

Fonte: Consulta direta ao texto integral das dissertações e teses (2019).

Para essa temática foram localizadas duas dissertações de mestrado que apresentaram em seu escopo estudos de caso envolvendo escolas de Ensino Médio, a saber: Oliveira (2013) e Sampaio (2017).

Iniciamos a apresentação dos trabalhos com a dissertação de Oliveira (2013), *Educação em Direitos Humanos e a mediação como ferramenta na gestão da violência escolar: o caso da Escola Estadual De Ensino Médio e Fundamental Jorge Teixeira*. O objetivo da pesquisa se configurou da seguinte forma:

[...] estudar o grau de conhecimento de professores e gestores sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, como forma de promover uma sociedade mais comprometida com a própria humanidade, com o respeito à dignidade humana e ao próprio mundo em que vive. (OLIVEIRA, 2013, p.25).

Para tanto, empreende uma pesquisa de campo em uma unidade escolar localizada no município de Porto Velho no estado de Rondônia cujos dados foram coletados por meio da aplicação de questionários entre estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como entre docentes e gestores da referida instituição.

Os dados da formação dos educadores para lidar com conflitos existentes entre os educandos da instituição evidenciaram que

Sobre a capacitação referente ao estatuto da Criança e do adolescente 55% dos docentes disseram que tiveram tal capacitação há muito tempo enquanto 9% nunca tiveram tal capacitação, quando questionados sobre a qualificação para lidar com situações conflituosas propondo a alternativa da cultura de paz, 70% disseram que há muito tempo teve tal abordagem e 10% nunca trabalharam o tema, o que se mostra preocupante um universo tal grande sem a qualificação adequada para lidar com situações conflituosas do cotidiano da unidade escolar. (OLIVEIRA, 2013, p.153)

Oliveira (2013), acerca do conhecimento dos gestores sobre o PNEDH, indica que os dados apontaram um grande número de gestores com pouco ou nenhum conhecimento sobre a temática. Segundo o autor,

[...] fica difícil implantar programas e projetos de convivência escolar quando a maioria dos gestores tem pouco conhecimento no PNEDH que traz as diretrizes para a convivência pacífica nas unidades escolares e que a mediação de conflitos é uma das ferramentas de políticas públicas para o combate à violência na escola, ao dizerem que não há políticas públicas capazes de proporcionar um ambiente mais favorável ao ensino e aprendizagem desconhecem o PNEDH, pois é ele que traça as políticas públicas para uma convivência mais propícia às atividades educativas.

Sampaio (2017), em *A Educação em e para os Direitos Humanos no processo de mediação de conflitos na escola: uma Experiência*, buscou “Compreender a

construção do processo de Mediação de Conflitos, e sua relação com a Educação em e para os Direitos Humanos, por meio de um projeto realizado em uma escola pública de Ensino Médio Integrado do DF” (p.45).

Para tanto, utilizou a cartografia em um viés de pesquisa-intervenção para organizar o percurso metodológico da pesquisa. Os dados foram coletados por meio da observação registrada em um diário de bordo, análise de documentos dos mais variados tipos: escritos, fotos, sons e vídeos. Além disso, também foram utilizados registros de conversas do Grupo de WhatsApp . Os dados coletados foram submetidos à Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin.

Entre outras coisas, a pesquisadora pôde constatar

[...] que a circulação dos poderes articula saberes por meio de relações de afeto. As forças em luta na escola organizam os saberes a partir de encontros afetivos. Os corpos se encontram e são tocados de modo a afetarem suas mentes de diferentes maneiras e arranjam os saberes que são veiculados por essas relações. (SAMPAIO, 2017, p.108).

Sobre a Mediação de Conflitos, segundo a autora, ficou evidente no decorrer da pesquisa que

A MC acontecia no ritmo da EDH, na qual a conquista do direito à fala, o diálogo, transformava as relações de poderes na escola, reelaborava os saberes e abria os campos de participação na pronúncia dos sujeitos sobre suas relações e, por conseguinte, sobre seus direitos humanos. (SAMPAIO, 2017, p.110).

O presente eixo indica a necessidade de ampliação do conhecimento acerca dos Direitos Humanos e dos dispositivos legais acerca da EDH para que haja a efetiva implementação da mediação de conflitos no ambiente escolar.

Como ambiente de concentração da diversidade, a escola deve proporcionar uma educação que promova a paz e a liberdade de expressão, por meio da participação coletiva nas decisões e nos processos. Ela deve promover uma cultura ética, aqui entendida como regras de comportamento do ser humano, como valores que orientam o convívio, o respeito e a valorização do outro. O respeito ao outro e o diálogo entre os semelhantes podem fazer com que se construa um trabalho solidário. (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p.585)

Apesar de não termos identificado nas Diretrizes um acento explícito à mediação de conflitos, entendemos que ela é imprescindível para todo o relacionamento humano, sendo um elemento fundamental para a observação dos direitos humanos. Conforme asseveram Zluhan e Raitz (2014, p. 36):

Não há uma sociedade sem conflitos, pois eles surgem naturalmente nos relacionamentos humanos, já que resultam das diferenças próprias de cada um, dos seus desejos, valores e necessidades. Por vezes, eles são até necessários, para provocar mudanças e melhorar a qualidade do convívio entre as pessoas, porém não se deve confundir-las com violência, agressividade, força e coerção.

Ainda, segundo os autores:

É importante destacar que não existe uma escola com ausência de conflitos e resistências, porém não se pode concordar com o fato de que esses problemas se transformem em comportamentos e atitudes de indisciplina, agressividade ou violência. Então, é na convivência que se constroem e reconstróem valores, professores e alunos seguem em busca da compreensão do outro e do desenvolvimento da autonomia, trabalhando numa perspectiva de prevenção às violências. (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 38).

Segundo Benevides (2007, p. 346-347), é necessário educar para a tolerância, sendo que tal educação

[...] se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade.

Por fim, as Diretrizes estabelecem que “Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos”. (BRASIL, 2012a, artigo 10). Também é proposto, no artigo 12, que

As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Consideramos oportuno salientar que a Educação em Direitos Humanos deve ser considerada de forma integrada. Por questões de cunho metodológico e em consonância com a técnica que elegemos para a categorização dos dados, organizamos as temáticas abordadas nos estudos em eixos. Contudo, as temáticas se inter-relacionam e compõem um todo articulado, sem o qual parece ser inviável



efetivar o proposto nas Diretrizes Nacionais. Corroboramos a posição de Carbonari (2009, p. 1):

Educar e educar-se em direitos humanos é humanizar-se e pretender humanizar as pessoas e as relações. Isto porque os processos de educação em direitos humanos tomam cada ser humano desde dentro e por dentro, em relação com os outros. Ora, educar em direitos humanos é promover a ampliação das condições concretas de vivência da humanidade. Neste sentido, a educação em direitos humanos, mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos direitos humanos (nova institucionalidade e nova subjetividade). Este é o sentido profundo da educação em direitos humanos.

Por fim, retomamos o exposto por Benevides (2007, p. 345): “A promoção dos direitos humanos requer – especialmente num país como o nosso – uma consciência clara sobre o papel da educação para a construção de uma sociedade baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social”.

Tendo presente o exposto, passamos às considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, à guisa de considerações finais, apresentamos os principais resultados encontrados no estudo, tendo em vista as justificativas que fundamentam a relevância da investigação, o problema, os objetivos e a tese proposta. Para tanto, retomamos o escopo do plano de investigação e o percurso percorrido para a sua efetivação, salientando as ações realizadas no decorrer desse processo. Explicitamos, também, os indicativos que corroboram a tese proposta. Por fim, apontamos algumas perspectivas para a continuidade do estudo em futuras pesquisas.

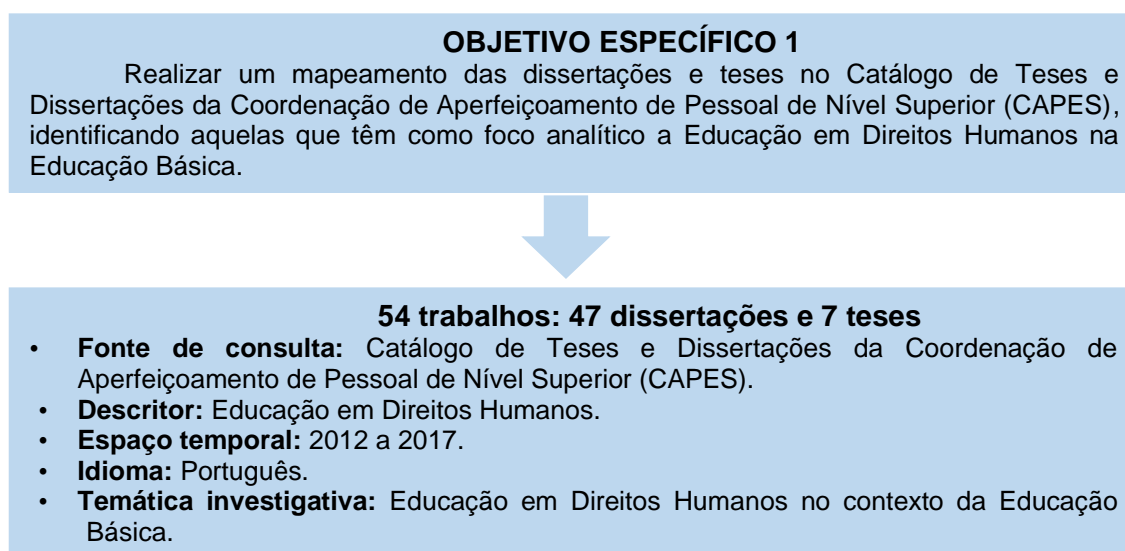
### 5.1 Revisitando o escopo do plano de investigação

O problema de investigação norteador do estudo é: *Quais são as tendências investigativas das dissertações e teses que focalizam a Educação em Direitos Humanos, produzidas no espaço temporal entre os anos de 2012 a 2017, nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, e de que forma as temáticas abordadas nestes estudos possuem interfaces com as temáticas presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos?*

Em decorrência, traçamos como objetivo geral: *Descrever as tendências investigativas das dissertações e teses que focalizam a Educação em Direitos Humanos, produzidas no espaço temporal entre os anos de 2012 a 2017, nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, analisando as interfaces entre as temáticas abordadas nestes estudos e as temáticas presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.*

Tendo presente o problema e o objetivo geral, apresentamos, na sequência, os principais aspectos relativos a cada um dos objetivos específicos traçados, iniciando pelo primeiro objetivo, conforme ilustra a Figura 17.

Figura 17 - Objetivo específico 1 e os principais achados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Considerando que o levantamento foi realizado no decorrer do ano de 2018, o ano base final para a consulta foi o de 2017, pois os dados atinentes a 2018 ainda não estavam disponíveis no Catálogo da CAPES. Com a defesa da tese no ano de 2021 fica em aberto um espaço de quatro anos, no qual outros estudos poderiam ser acrescidos com abordagens e temáticas diferenciadas.

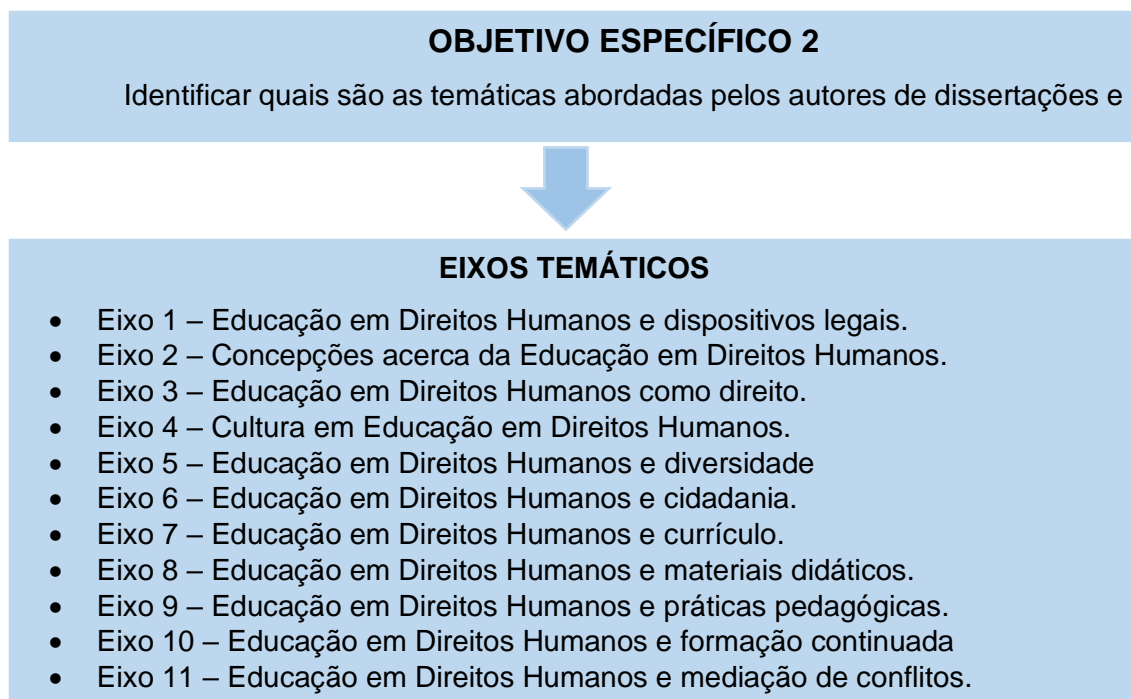
A partir do exposto, de forma resumida na Figura 17, destacamos que:

- a) no espaço temporal entre os anos de 2012 e 2017, o ano que mais concentra estudos defendidos é 2017 (uma tese e 11 dissertações) seguido de 2013 (uma tese e 9 dissertações), 2015 (duas teses e 8 dissertações) e 2016 (uma tese e 9 dissertações);
- b) o estado que mais concentrou trabalhos foi Pernambuco – PE com 9 trabalhos, seguindo de Paraná, com 7 trabalhos, e São Paulo com 8.
- c) as Instituições de Ensino Superior que possuem mais estudos defendidos acerca da temática em tela, no período abordado, é a Universidade Federal da Paraíba – UFPB (9 trabalhos), seguida da Universidade Federal de Pernambuco (4 trabalhos) e Universidade Federal do Paraná (3 trabalhos);
- d) há certa concentração na área da Educação, a qual congrega 30 trabalhos defendidos, dos quais 23 são dissertações e 7 são teses;
- e) os 10 autores mais citados foram Candau (31 indicações), Benevides (21 indicações), Sacavino (13 indicações), Silva (13 indicações), Zenaide (13 indicações),

Viola (13 indicações), Silveira (12 indicações), Bittar (12 indicações), Dias (11 indicações) e Carvalho (10 indicações).

Passamos ao segundo objetivo específico, cuja síntese é apresentada por meio da figura 18.

Figura 18 - Objetivo específico 2 e os principais achados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em termos de síntese, o primeiro eixo, intitulado *Educação em Direitos Humanos e dispositivos legais*, de maneira geral, apontou para o avanço da Educação em Direitos Humanos no contexto legal, mas pouca efetivação desses dispositivos na prática escolar.

O eixo *Concepções acerca da Educação em Direitos Humanos*, indica que a Educação em Direitos Humanos é compreendido mais em seu aspecto teórico e legal que para sobre as questões educacionais do que em seus aspectos práticos.

O eixo três, *Educação em Direitos Humanos como direito*, assim como o eixo anterior, indica o avanço no que diz respeito às questões legais, e ainda enfrenta entraves no que se refere à sua concretização no ambiente escolar.

O eixo quatro, *Cultura em Educação em Direitos Humanos*, destaca a importância dos profissionais da Educação na geração de uma cultura de Direitos Humanos no ambiente escolar. Além disso, destaca-se a importância da Educação em Direitos Humanos na modificação do paradigma na competição, preconceito,

alienação, autoritarismo e trabalho isolado para um paradigma mais coletivo de capacitação dos indivíduos para a promoção e proteção dos Direitos Humanos.

O eixo cinco, *Educação em Direitos Humanos e diversidade*, indica o respeito à diversidade como parte fundamental do direito à Educação em Direitos Humanos. Além disso, o papel da EDH se torna fundamental para a desconstrução de estereótipos já enraizados em nossa sociedade.

O sexto eixo, intitulado *Educação em Direitos Humanos e cidadania*, aponta para a divergência existente entre o paradigma existencial gerencialista e Educação em Direitos Humanos. Enquanto o primeiro tem foco em resultados, o segundo busca preparar os indivíduos para o exercício da cidadania e da democracia.

As relações entre a *Educação em Direitos Humanos e currículo*, presente no eixo sete, indica a necessidade da elaboração de um currículo pautado na formação reflexiva e propositiva com um aporte metodológico participativo capaz de promover e defender os direitos humanos, ao mesmo tempo que busca a formação integral dos indivíduos.

Com relação à interlocução entre as temáticas *Educação em Direitos Humanos e materiais didáticos*, apresentada no eixo oito, indica que as temáticas relacionadas à Educação em Direitos Humanos são apresentadas de maneira descontextualizada. Além disso, colocam a criança e adolescente na posição de indivíduos adultos inserindo-o, desde cedo, na lógica do consumo.

O eixo nove, *Educação em Direitos Humanos e práticas pedagógicas*, indica primeiramente, que as práticas pedagógicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos devem compreender os indivíduos em idade escolar em suas singularidades, ou seja, seres no presente e não do futuro. Dessa forma, uma prática pedagógica em Direitos Humanos, realmente efetiva, precisa de uma profunda compreensão das culturas e das características de cada conjunto de indivíduos.

Outra questão importante é o constante questionamento de práticas pedagógicas já enraizadas, que pouco ou nada contribuem para a valorização do ser humanos e para o desenvolvimento dos indivíduos no contexto dos Direitos Humanos

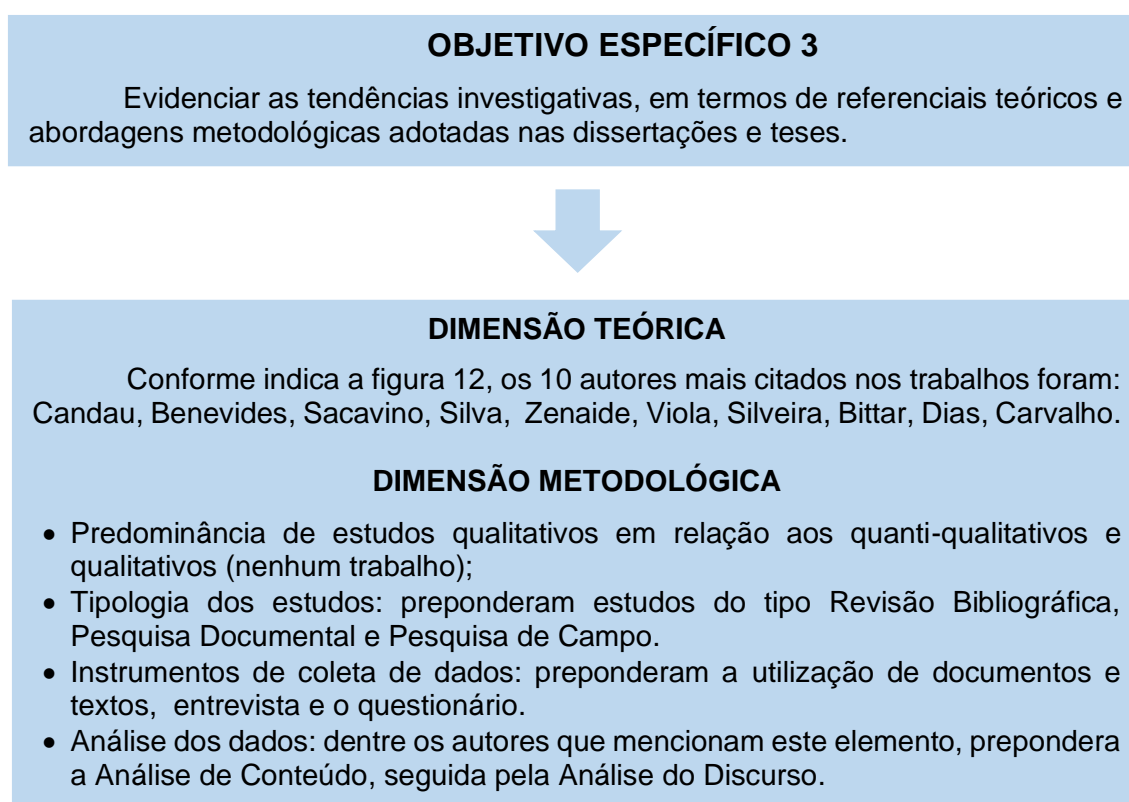
O eixo 10 (dez), intitulado *Educação em Direitos Humanos e formação continuada*, destaca a importância de uma formação dos profissionais da Educação que transcenda a mera transmissão de conhecimentos teóricos acerca da EDH. A mesma deve buscar fornecer aos profissionais em exercício um arcabouço teórico e metodológico e, acima de tudo, prático, que lhes permita desenvolver em sua prática

educacional ações efetivas de fomento e promoção da cidadania e dos Direitos Humanos.

Por fim, o eixo 11 (onze), *Educação em Direitos Humanos e mediação de conflito*, destaca a importância da ampliação dos conhecimentos acerca dos Direitos Humanos no ambiente escolar e dos dispositivos legais para que a escola consiga promover uma cultura de paz e a mediação de conflitos.

Passamos, assim, a apresentar os aspectos atinentes ao terceiro objetivo específico apresentado na figura 19.

Figura 19 - Objetivo específico 3 e os principais achados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No que se refere à dimensão teórica, os 10 autores mais citados nos trabalhos foram: Candau, (31 indicações), Benevides (21 indicações), Sacavino (13 indicações), Silva (13 indicações), Zenaide (13 indicações), Viola (13 indicações), Silveira (12 indicações), Bittar (12 indicações), Dias (11 indicações), Carvalho (10 indicações).

Na dimensão metodológica das dissertações e teses, tivemos dificuldades, considerando-se a existência de uma estrutura diversificada. Isto é, nem todos os trabalhos apresentam os elementos considerados essenciais na dimensão metodológica (problema, questão (ões) e ou objetivos, e no caso de ser doutorado, a

tese da pesquisa; a tipologia do estudo – no caso da pesquisa de campo, o contexto, os participantes; os instrumentos e a análise dos dados).

Articulada a tal dificuldade, constatamos a pluralidade de interpretações por parte de alguns autores das dissertações e teses no que se refere à tipologia do estudo realizado. Entendemos que, ao apresentar os dados atinentes à tipologia da pesquisa conforme alguns autores indicam em seus estudos, estaríamos incorrendo no risco de difundir informações equivocadas. Os quadros contendo a síntese de cada um dos trabalhos analisados (disponíveis nos apêndices de A a B) viabilizam identificar algumas dessas contradições.

Na análise que realizamos, constatamos haver uma mescla na classificação das pesquisas, por vezes contraditória, em termos de finalidade (básica, aplicada, desenvolvimento experimental); aos objetivos (exploratória, descritiva, explicativa); do método empregado (por exemplo Estudo de Caso, Pesquisa-ação, Documental, Bibliográfica, dentre outros); da natureza dos dados (qualitativa, quantitativa ou mista); e do ambiente em que os dados são coletados (campo, experimental).

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, identificamos a utilização de entrevistas, de questionários, de observação, de documentos e de formulários. Alguns autores citam, como instrumento de coleta a pesquisa (e ou análise) bibliográfica.

No que se refere à análise dos dados, prepondera a Técnica de Análise de Conteúdo, sendo, também, citadas a Análise do Discurso, o Método de Análise Dialético, entre outros. No entanto, devido ao nosso aprofundamento ter sido na Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), temos dificuldade em tecer comentários acerca das demais modalidades de análise citadas pelos autores das dissertações e teses.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de que 19 dos 54 trabalhos não indicaram claramente a técnica de análise utilizada e, buscando apresentar dados que condizem com a realidade, eles foram categorizados no grupo de trabalhos que não especificou a informação.

Outrossim, consideramos oportuno salientar o número reduzido de autores que justificam a relevância de seus estudos nas dimensões acadêmico-científica e na social. Alguns contemplam somente a exposição de sua relação com a temática investigativa por meio de sua trajetória.

Entendemos que a relevância acadêmico-científica demonstra o conhecimento que o pesquisador possui sobre os estudos já desenvolvidos acerca da temática que se propõe a investigar. Igualmente, indica o ineditismo do estudo e aponta para as possíveis contribuições que o estudo proposto poderá trazer para o avanço das discussões na referida temática e área de conhecimento.

Já a relevância social diz respeito às possíveis contribuições do estudo realizado para o contexto social, em sua dimensão macro (no âmbito do campo educacional) ou micro (no contexto específico do estudo).

Apesar do resumo ser um elemento pré-textual, consideramos necessário destacar que a estrutura deste elemento nas dissertações e teses analisadas nem sempre contempla os aspectos essenciais que viabilizam ao leitor uma visão panorâmica do estudo.

Passamos ao quarto objetivo específico, cuja síntese é apresentada por meio da figura 20.

Figura 20 - Objetivo específico 4 e os principais achados.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 4**  
Refletir sobre as interfaces entre as temáticas abordadas nas dissertações e teses e as temáticas presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com base na análise das dissertações e teses que constituem o *corpus* da pesquisa, foi possível perceber que os estudos fazem interface com os pressupostos das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

As temáticas que emergiram dos estudos são abordadas no dispositivo legal supracitado de maneira direta e, mesmo que não se constituam no objetivo principal das pesquisas, de maneira indireta. A formação de professores, por exemplo, perpassa por diversos eixos temáticos constituindo-se como um fator diretamente relacionado à efetivação dos pressupostos das DNEDH no cotidiano escolar.

## 5.2 Indicativos que refutam parcialmente a tese proposta

A seguir, na figura 21, apresentamos a tese formulada e os indicativos que nos possibilitam refutar parcialmente a sua proposição.



Figura 21 - Tese da pesquisa.

**TESE**

A discussão sobre a Educação em Direitos Humanos é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos de 2012 a 2017. Entretanto, apesar de haver interfaces temáticas, supomos que tais trabalhos não contemplam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o que indica que tal documento ainda necessita ser mais difundido no meio acadêmico- científico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Conforme apresentado nas figuras 13 e 14, traçamos como proposição que a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos de 2012 a 2017. Tal afirmação se confirma, considerando-se que, no período indicado, localizamos no Catálogo da CAPES 47 dissertações e 7 teses que tiveram como temática central a Educação em Direitos Humanos, na Educação Básica. Contudo, a segunda parte da proposição da tese, na qual supomos que tais trabalhos não contemplam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o que indica que tal documento ainda necessita ser mais difundido no meio acadêmico- científico, não se confirma.

Fazemos tal afirmação tendo por base que, do conjunto total de 54 estudos que fizeram parte do corpus investigativo, 34 (5 teses e 29 dissertações) fizeram alusão às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Tal constatação indica que as Diretrizes mobilizaram e impactaram a produção acadêmico-científica no período delimitado. O quadro 25 apresenta os estudos que contemplaram as Diretrizes.

Quadro 25 - Estudos que contemplaram as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
OLIVEIRA, Magna Maria de Assis.	Direitos humanos nas organizações: estudo de caso em escola de ensino fundamental na cidade de juiz de fora, mg	Mestrado	2013
ROCHA, Denise Abigail Britto Freitas.	Educação em Direitos Humanos: a representação social dos professores da Rede Pública de Ensino do Município de Simões Filho, egressos do curso de pedagogia da rede UNEB/2000	Doutorado	2013

GAMEIRO, Thiago Gabriel Silva	Educação em Direitos Humanos e cidadania em contexto gerencialista: limites e possibilidades	Mestrado	2013
CAMILO, Christiane de Holanda.	Direitos Humanos e relações étnico-raciais na Rede Municipal De Educação De Goiânia - GO	Mestrado	2014
SILVA, Juliana Alves da.	Educação em Direitos Humanos na Escola Pública: uma análise das práticas pedagógicas	Mestrado	2014
KONRAD, Leticia Regina.	Educação em Direitos Humanos: práticas e percepções dos direitos fundamentais no ensino da Rede Municipal De Estrela/RS	Mestrado	2014
MORAES, Renildo Lucio de.	Juventude e Educação em Direitos Humanos: uma relação presente no currículo do PROJOVEM Urbano de João Pessoa	Mestrado	2014
SA, Neila Marta de.	A Educação em Direitos Humanos no olhar do corpo discente de nível médio do IFPI – campus Teresina central	Mestrado	2014
ROCHA, Patricia Araújo	Educação em Direitos Humanos: memórias de uma experiência educacional vivenciada na Escola Municipal Dr. Antônio Pereira de Almeida-Santa Rita/PB (2005-2010)	Mestrado	2015
ARAUJO, Kleber de.	Educação em Direitos Humanos em práticas da pedagogia institucional: aprendizagem da democracia em conselho de classe	Mestrado	2015
SILVA, Itamar Nunes da.	Educação em Direitos Humanos: reverberação do discurso da diversidade nas escolas da Rede Pública estaduais de Pernambuco	Doutorado	2015
ROCHA, Margarida Maria Silva.	Educação em Direitos Humanos e a relação com a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação da cidadania: a experiência do CEDHIA	Mestrado	2015
SANTOS, Patricia Guarany Cunha	Direitos das crianças para crianças: o livro didático em questão	Mestrado	2015
MAINARDI, Elisa.	Contribuições do currículo escolar na promoção dos Direitos Humanos	Doutorado	2015
FILHO, Armando Morais Correia de Melo.	Educação em Direitos Humanos: uma análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.	Mestrado	2015
OLIVEIRA, Jose Luis de.	Representações sociais de estudantes do Ensino Médio sobre Direitos Humanos na escola.	Mestrado	2015
SILVA, Simone Stefani da.	O plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma ideia de formação escolar cidadã.	Mestrado	2015
MONTEIRO, Maria Perpetua Teles.	Da Educação em Direitos Humanos no currículo: tessituras da prática pedagógica em uma Escola Pública de Ensino Médio de Garanhuns – Pernambuco	Mestrado	2016
VANZO, Adriane.	A Educação em Direitos Humanos no currículo escolar	Mestrado	2016
SILVA, Ana Paula Rodrigues Da	Currículo em movimento: realidade e perspectivas da Educação em e para os Direitos Humanos	Mestrado	2016
SANTOS, Dayvid De Farias.	A Educação em Direitos Humanos como Direito na Educação Básica	Mestrado	2016
VARLA, Pablo Orozco	Memória política e Educação em Direitos Humanos: saberes e práticas pedagógicas na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, em Goiânia	Mestrado	2016

COSTA, Luiza Oliveira Nicolauda.	Políticas Públicas e Educacionais em foco: um olhar sobre o Programa Nacional do Livro Didático, a Educação em Direitos Humanos e o livro didático de história	Mestrado	2016
FREIRE, Grazielle Maria.	Educação integrada e Direitos Humanos: o caso do Ensino Médio Integrado do IFPB- Campus Guarabira	Mestrado	2016
SILVA, Sara Moitinho Da	Educação, Direitos Humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?	Doutorado	2016
MENDES, Renata Caroline Pereira Reis.	A Educação em Direitos Humanos a partir de uma perspectiva interdisciplinar: o projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania” desenvolvido no CINTRA	Mestrado	2017
TORRES, Victor de Saulo Dantas.	Educação em Direitos Humanos e o debate de gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras-PB: um estudo sobre a (in)efetividade das Políticas Públicas Municipais em Educação	Mestrado	2017
LIMA, Max Fernando Silva de	Educação em/para os Direitos Humanos e senso comum nos processos educativos: um estudo de caso no Liceu Paraibano, João Pessoa - PB.	Mestrado	2017
KRUEGER, Eliane de Andrade.	Formação docente e prática pedagógica na Educação em Direitos Humanos	Mestrado	2017
ARAGÃO, Stella Arantes.	Educação em Direitos Humanos: estratégias transversais para o Ensino Médio	Mestrado	2017
ARAÚJO, Aline Soares Storch de.	Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil: sentidos e práticas de professores de Escolas Públicas em Belo Horizonte	Mestrado	2017
CARVALHO, Emilene Julia da Silva Freitas.	A Educação em Direitos Humanos nos manuais do professor da coleção didática Projeto Buriti - história (PNLD/2013): os direitos das crianças e a formação do professor em foco	Mestrado	2017
SILVA, Maria do Socorro Borges da.	Educar em Direitos Humanos de “mãos dadas”: filosofia do chão, experiências e criações de professoras entre crianças e adolescentes	Doutorado	2017
DIAS, Diego Correa Lima de Aguiar.	Direitos Humanos em sala de aula: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH.	Mestrado	2017

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das dissertações e teses do corpus investigativo (2020).

Outrossim, outro indicativo são as interfaces entre as temáticas abordadas nos estudos analisados e aqueles presentes nos artigos que compõem as Diretrizes Nacionais, conforme apresentado no capítulo 4 desta tese. Com exceção do eixo Educação em Direitos Humanos e mediação de conflitos, constatamos que todos os demais eixos tiveram relações com o proposto no dispositivo citado.

### 5.3 Perspectivas para a continuidade do estudo em futuras pesquisas

Como toda a pesquisa se constitui num recorte temático e sempre requer opções teórico-metodológicas, é salutar que o pesquisador tenha ciência de outras

perspectivas que possam contribuir para complementar o estudo realizado. Nesse sentido, sem o intuito de esgotar as várias possibilidades que se apresentam, sinalizamos para algumas proposições, tais como:

- continuidade do levantamento realizado nesta tese, sobre a Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação Básica, contemplando-se o espaço temporal a partir do ano de 2018;
- muito embora a presente pesquisa contemple estudos práticos em seu escopo, é necessário um maior aprofundamento no que se refere aos aspectos práticos da Educação em Direitos Humanos no cotidiano das Escolas de Educação Básica em nosso país.

Além da revisão de dissertações e teses, foco deste estudo, é possível perceber a necessidade de uma maior difusão de reflexões acerca da Educação em Direitos Humanos por meio de artigos em periódicos científicos, considerando-se o número, ainda reduzido, de produções brasileiras que abordem tal temática.

Por fim, almejamos que esta investigação contribua com outros pesquisadores no que se refere a suas relações com a qualidade educacional.

Feitas tais considerações, listamos as referências utilizadas.

## REFERÊNCIAS

ALKIMIN, Maria Aparecida; VILLAS BÔAS, Regina Vera. Os direitos da criança e do adolescente. In: SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio Carlos (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: dos dispositivos legais às práticas Educativas**. Editora Cirkula, Porto Alegre, 2018, p.29-44.

ALVARENGA, Marina. **Metodologia científica**. Mogi das Cruzes: UBC, 2014.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 39-50, 2001.

ANDRADE, Franciene Soares Barbosa de. **Uma Práxis em Direitos Humanos no Ensino Fundamental: contribuições da Psicologia e da Educação**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14574/1/2013\\_FrancieneSoaresBarbosaAndrade.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14574/1/2013_FrancieneSoaresBarbosaAndrade.pdf). Acesso em: 01 ago. 2018.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64. 2001.

ARAGÃO, Stella Arantes. **Educação em Direitos Humanos: estratégias transversais para o Ensino Médio**. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) - Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5850851](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5850851). Acesso em 25 jul. 2018.

ARAÚJO, Aline Soares Storch de. **Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil: sentidos e práticas de professores de Escolas Públicas em Belo Horizonte**. 209 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Centro Universitário Una, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Aline-Soares-Storch-de-Ara%C3%BAjo.pdf>. Acesso em 01 ago. 2018.

ARAÚJO, Fabrícia Vieira de. **Políticas Públicas e Educacionais em foco: um olhar sobre o Programa Nacional do Livro Didático, a Educação em Direitos Humanos e o livro didático de história**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campo dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4728825](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4728825). Acesso em: 02 set. 2018.

ARAUJO, Kleber de. **Educação em Direitos Humanos em práticas da pedagogia institucional: aprendizagem da democracia em conselho de classe**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em:

<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/7778/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 14 jun 2018.

AVILA, Leticia Brambilla de. **O Projeto Inventar com a Diferença à luz da Política Pública do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em:

<http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/05/O-PROJETO-INVENTAR-COM-A-DIFERENCA-A-LUZ-DA-POLITICA-PUBLICA-DO-PLANO-NACIONAL-DE-EDUCACAO-EM-DIREITOS-HUMANOS-PNEDH.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

BARBOSA, Maria das Graças da Cruz. **Educação de adultos em tempos de violação aos Direitos Humanos: das palavras freirianas "Grávidas de mundo" para as palavras "ocas de vida" do MOBRAL**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgdh/wp-content/uploads/2015/12/dissertacaoMariaBarbosa.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

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

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia de Fátima (orgs.) **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 335-350.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 309-318.

BEZERRA, Maria Marciaria Martins. **Memória e Educação em Direitos Humanos: saberes e práticas pedagógicas na escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, em Goiânia**. 160f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5806/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Maria%20Marci%c3%a1ria%20Martins%20Bezerra%20-%202016.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

BITTAR, Eduardo. **Educação e Metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Era dos direitos**. Elsevier Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais da ciência**. Unesp, 2004.

BRAGA, Phelipe Bezerra. **Tensões na percepção dos docentes no curso de Educação em Direitos Humanos do instituto UFC-Virtual**. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em:

[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10040/1/2014\\_dis\\_pbbraga.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10040/1/2014_dis_pbbraga.pdf). Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 10 abr. 2018.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em: 10 abr. 2018.

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, 23 dez. 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 10 abr. 2018.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1)**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, SEDH/PR, 1996b.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, SEDH/PR, 2002.

BRASIL. Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, Ministério, 2007. Disponível em: [https://fonaper.com.br/noticias/1\\_pledh\\_2006.pdf](https://fonaper.com.br/noticias/1_pledh_2006.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Estabelece as Leis de diretrizes e bases para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em 10 abr. 2018.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, SEDH/PR, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Direitos Humanos. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos**. Brasília, Ministério, 2012a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1/2012 e Parecer CNE/CP Nº 8/2012**. Brasília, Ministério da Educação, 2012b. Disponíveis em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12812&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866). Consulta em 08/07/2012. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 10 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso 9 setembro 2019.

BRUNETTO, Giancarla. **A utopia antecipada**: ação direta na Educação em Direitos Humanos. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/63173/000869412.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CACERES, Felipe Chinalli. **Educação e Cultura em Direitos Humanos na ordem Internacional**. 207 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-05122013-154918/pt-br.php>. Acesso em 01 ago. 2018.

CAMILO, Christiane de Holanda. **Direitos Humanos e Relações Étnico-raciais na rede municipal de educação de Goiânia - GO**. 219 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5079/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Christiane%20de%20Holanda%20Camilo%20-%202014.pdf>. Acesso em: 13 jun 2018.

CAMPOS, Anna Maria. Pesquisa: relevância social, cooperação e abertura à aprendizagem. **Revista de Administração de Empresas**, v. 24, n. 4, p. 141-145. 1984.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide A.; FERREIRA, Lúcia de Fátima G. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos, Currículo e estratégias pedagógicas. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré *et al* (Orgs.) **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008, p. 1-7.

CANDAU, Vera M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, set. p. 715-726. 2012a.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, Mar. p. 235-250, 2012b.

CANDAU, Vera M. F.; SCAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, jan.abril, p. 59-66. 2013.



CANDAU, Vera M. F. **Professores/as**: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. *Sociedade e Cultura*, v. 16, n. 2, jul-dez., p. 309-314.2013.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide A.; FERREIRA, Lúcia de Fátima G. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 169-186.

CARBONARI, Paulo César. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. **Direitos humanos no século XXI**: cenários de tensão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 147, 2009, p. 152-163.

CARVALHO, Emilene Julia da Silva Freitas. **A Educação em Direitos Humanos nos manuais do professor da coleção didática Projeto Buriti - História (PNLD/2013)**: os direitos das crianças e a formação do professor em foco. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20562/3/Educa%C3%A7%C3%A3oDir eitosHumanos.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20562/3/Educa%C3%A7%C3%A3oDir%20e%20DireitosHumanos.pdf). Acesso em: 05 ago. 2018.

CARVALHO, José Sérgio et al . Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 30, n. 3, p. 435-445, dez. 2004 .

CASTRO, Sandra Afonso de. **Direitos Humanos**: da inserção temática ao cotidiano escolar. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013. Disponível em: <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000252481.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

CAVALCANTE, Wallene de Oliveira. **A Educação em Direitos Humanos na Educação Básica**: a inclusão da disciplina de EDH no Colégio Marista Pio X. 115 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/7759/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

CHILD RIGHTS NOW. **Relatório de progresso dos direitos das crianças no Brasil**: enfoque social. 2019 Disponível em: <https://cdn.plan.org.br/wp-content/uploads/2019/07/relatorio-de-progresso-dos-direitos-das-criancas-no-brasil.pdf>. Acesso em 10 mai. 2020.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur, Rev. int. direitos human.** vol.2, n.2, pp.36-63, 2005.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS: PACTO DE SÃO JOSÉ DA COSTA RICA (1969). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos

Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CONVENÇÃO CONTRA A TORTURA E OUTROS TRATAMENTOS CRUÉIS, DESUMANOS OU DEGRADANTES (1984). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA A CORRUPÇÃO: CONVENÇÃO DE MÉRIDA (2003). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas da correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA (1999). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVENIR E PUNIR A TORTURA (1985). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVENIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER (1984). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVENIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ (1994). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA SOBRE TRÁFICO INTERNACIONAL DE MENORES (1994). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CONVENÇÃO RELATIVA À PROTEÇÃO DAS CRIANÇAS E À COOPERAÇÃO EM MATÉRIA DE ADOÇÃO INTERNACIONAL (1993). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CONVENÇÃO SOBRE A PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE DAS EXPRESSÕES CULTURAIS (2005). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA (1989). IN: BRASIL. SENADO FEDERAL. In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SEU PROTOCOLO FACULTATIVO (2007). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

COSTA, Alinne Grazielle Neves. **Educação em Direitos Humanos**: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas. 160 f. Dissertação (Mestrado Em Educação). Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13967/1/EducacaoDireitosHumanos.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

COSTA, Luiza Oliveira Nicolau da. **Educação Integrada e Direitos Humanos**: o caso do Ensino Médio Integrado do IFPB - Campus Guarabira. Undefined f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8648/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, dez. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, jul. p. 245-262. 2002.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. Adotados pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, Viena, 14-25 de junho de 1993. In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

DIAS, Adelaide A.; PORTO, Rita de C. C. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: editora universitária da UFPB, 2010, p. 29-63.

DIAS, Adelaide Alves *et al.* Da Educação como Direito Humano aos Direitos Humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia de Fátima (orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441-456.

DIAS, Diego C. L. de A. **Direitos Humanos em sala de aula**: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32243/32243.PDF>. Acesso em: 08 ago. 2018.

DUTRA, Rafael Campos de Oliveira. **Escolas, desigualdades e diversidades**: diálogos entre a dimensão subjetiva dos Direitos Humanos e a Educação. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São

Bernardo Do Campo, 2017. Disponível em:  
<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1696/2/RafaelCamposDutra.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

ESTATUTO DE ROMA DO TRIBUNAL PENAL INTERNACIONAL (1998). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991. Cap. 4, p. 94-124.

FERNANDES, Yrama S.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, v. 40, n. 1, jan.-abril, p. 2-9. 2017.

FILHO, Armando Morais Correia de Melo. **Educação em Direitos Humanos: uma análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Undefined F. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em:  
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15683>. Acesso em: 22 ago. 2018.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **A Criança e o adolescente nos ODS – Marco zero dos principais indicadores brasileiros**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2017. Disponível em:  
[https://observatoriocrianca.org.br/system/library\\_items/files/000/000/003/original/Publica%C3%A7%C3%A3o\\_A\\_Crian%C3%A7a\\_Adolescente\\_ODS48.pdf?1510662791](https://observatoriocrianca.org.br/system/library_items/files/000/000/003/original/Publica%C3%A7%C3%A3o_A_Crian%C3%A7a_Adolescente_ODS48.pdf?1510662791). Acesso em: 10 abr. 2020.

GAMEIRO, Thiago Gabriel Silva. **Educação em Direitos Humanos e cidadania em contexto gerencialista: limites e possibilidades**. 164f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em:  
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13348/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Thiago%20Gabriel%20Gameiro.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUEDES, Josenilson V. SILVA, Angela M. F. da GARCIA, Luciane T. dos S. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, set./dez. p.580-595, 2017.

GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini. **Dissimulação Intolerante: o espectro religioso e suas implicações para uma Educação em Direitos Humanos em diferentes escolas de Amambai, MS.** 243 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/05/DISSERTACAO\\_VITOR-HUGO-RINALDINI-GUIDOTTI.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/05/DISSERTACAO_VITOR-HUGO-RINALDINI-GUIDOTTI.pdf). Acesso em: 02 set. 2018.

HERNANDEZ, Matheus de Carvalho. Conferência de Viena: um marco em matéria de direitos humanos no pós-guerra fria. In: SALA, José Blanes (Org.). **Relações internacionais e direitos humanos.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p.9-32.

HUMANOS-DISQUE, Disque Direitos. **Relatório 2019 disque Direitos Humanos – Disque 100.** 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/Relatorio\\_Disque\\_100\\_2019\\_.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/Relatorio_Disque_100_2019_.pdf). Acesso em 12 abr. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

ISA, Felipe Gómez. **Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo.** Educación en Derechos Humanos. Disponível em: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. In: CARR, Wilfred. Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996, p. 17-38.

KONRAD, Leticia Regina. **Educação em Direitos Humanos: práticas e percepções dos direitos fundamentais no Ensino da Rede Municipal de Estrela/RS.** 156 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade De Santa Cruz Do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1389504](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1389504). Acesso em: 12 ago. 2018.

KRUEGER, Eliane de Andrade. **Formação docente e prática pedagógica na Educação em Direitos Humanos.** 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: teoria e prática de ensino) - Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5091039](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5091039). Acesso em: 23 jul. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Max Fernando Silva de. **Educação em/para os Direitos Humanos e senso comum nos processos educativos: um estudo de caso no Liceu Paraibano, João Pessoa - PB.** 151 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6240543](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6240543). Acesso em: 23 jul. 2018.

MAGENDZO, Abraham K. Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en derechos humanos. **Decisio**. p. 9-13, mai. agos. 2012.

MAGENDZO, Abraham K. Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos. **Revista IIDH**. v.52. p.321-328.2010.

MAINARDI, Elisa. **Contribuições do Currículo Escolar na promoção dos Direitos Humanos**. 284 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2896261](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2896261). Acesso em: 23 ago. 2018.

MARQUES, Mario Osorio. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Contexto e Educação**, Editora UNIJUÍ. Ano 15 nº 59 Jul./Set. p. 113-128. 2000.

MASCARENHAS, André O.; ZAMBALDI, Felipe; MORAES, Edmilson Alves de. Rigor, relevância e desafios da academia em administração: tensões entre pesquisa e formação profissional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 265-279. 2011.

MATTIOLI, Daniele Ditzel. **A expressão do direito no espaço escolar: Direito Educacional e Estatuto da Criança e do Adolescente na perspectiva da educação em direitos**. 132 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1339/1/Daniele%20Ditzel%20Mattioli.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

MENDES, Renata Caroline Pereira Reis. **A Educação em Direitos Humanos a partir de uma perspectiva interdisciplinar: o projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania” desenvolvido no CINTRA São Luís – MA**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2046/2/RenataMendes.pdf>. Acesso em: 13 jun 2018.

MÉNDEZ, Emilio García. Oríem, sentido e futuro dos direitos humanos: reflexões para uma nova agenda. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 6-19. 2004.

MONCLÚS, Antonio; SABAN, Carmen. Análisis de la creación de la Unesco. **Revista Iberoamericana de educación**, n 12, p. 137-190. 1996.

MONTEIRO, Aida Maria Silva; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, vol. 36, núm. 1, jan-abril, p. 50-58. 2013.

MONTEIRO, Maria Perpetua Teles. **Da Educação em Direitos Humanos no currículo:** tessituras da prática pedagógica em uma escola pública de ensino médio de Garanhuns – Pernambuco Nazaré da Mata. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2016. Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Perp%C3%A9tua-w-final-1.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Perp%C3%A9tua-w-final-1.pdf). Acesso em: 01 set. 2019.

MORAES, Renildo Lucio de. **Juventude e educação em Direitos Humanos:** uma relação presente no currículo do PROJOVEM urbano de João Pessoa. 153 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/8505/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

NASCIMENTO, Rosane Bezerra do. **Educação em Direitos Humanos no estado de Sergipe.** 103 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2017. Disponível em: <https://mestrados.unit.br/wp-content/uploads/sites/5/2017/06/EDUCA%C3%87%C3%83O-EM-DIREITOS-HUMANOS-NO-ESTADO-DE-SERGIPE.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

NERY, Maria Aparecida. **Jovens em tempos de direitos:** percepções e ambiguidades. 150 f. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara, 2012. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101570/nery\\_ma\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101570/nery_ma_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 14 ago. 2018.

NUNES, Marcela de Oliveira. **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a realidade da Escola Pública.** 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013\\_-\\_NUNES\\_Marcela.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NUNES_Marcela.pdf). Acesso em: 12 jun. 2018.

OLIVEIRA, Helder Risler de. **Educação em Direitos Humanos e a mediação como ferramenta na gestão da violência escolar:** o caso da Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Jorge Teixeira. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1258534](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1258534). Acesso em: 18 jun. 2018.

OLIVEIRA, Jose Luis de. **Representações sociais de estudantes do Ensino Médio sobre Direitos Humanos na escola.** 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3543447](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3543447). Acesso em: 21 ago. 2018.

OLIVEIRA, Magna Maria de Assis. **Direitos Humanos nas organizações: Estudo de Caso em Escola de Ensino Fundamental na cidade de Juiz De Fora, MG.** 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=85989](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=85989). Acesso em 02 ago. 2018.

OLIVEIRA, Samuel Antonio Merbach de. A teoria geracional dos direitos do homem. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia.** 2010. Disponível em:

[https://www.theoria.com.br/edicao0310/a\\_teorica\\_geracional\\_dos\\_direitos\\_do\\_homem.pdf](https://www.theoria.com.br/edicao0310/a_teorica_geracional_dos_direitos_do_homem.pdf). Acesso em: 10 mai. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Carta das Nações Unidas, 1945.**

Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso 10 abril 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança de 20 de novembro de 1959 pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV).**

Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 20 out. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Diretrizes para planos nacionais de ação para educação em direitos humanos.** Distrito Federal. A/52/469/Add. 1. 20 de outubro de 1997. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/onu\\_diretrizes\\_planos\\_nac.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/onu_diretrizes_planos_nac.pdf). Acesso 12 mai. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Plano de Ação para a primeira Etapa (2005- 2007) do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.**

2006. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em: 12 mai. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Plano de Ação para a primeira Fase (2004- 2009) do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.**

2012. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em: 12 mai. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1945.** Disponível em:

[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=15244&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). Acesso em 10 mai. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação de Viena.** Adotados pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, Viena, 14-25 de junho de 1993. In: BRASIL. SENADO FEDERAL. Direitos Humanos. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.



ONU. Organização Das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: [http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao\\_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao\\_universal\\_de\\_direitos\\_humanos.pdf](http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_universal_de_direitos_humanos.pdf). Acesso em 09 mar. 2018.

ONU. Organização Das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. ONU, 1989. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 16 de abr. 2015.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS (1966). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. **A Teoria transforma a prática?** Um estudo sobre a representação social de professores sobre direitos humanos na rede estadual de educação. 183 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) - Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9180/1/Ana%20Carolina%20R.%20Pereira.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

PEREIRA, Nilda da Silva. **Direitos Humanos e currículo a partir da ética da vida**. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9638/1/Nilda%20da%20Silva%20Pereira.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. Escola da Magistratura do Tribunal Regional Federal da 4ª região. Caderno de Direito Constitucional, Direito Constitucional, Módulo V, 2006. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan\\_dh\\_direito\\_constitucional.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_dh_direito_constitucional.pdf). Acesso em 12 julho 2020.

PIOVESAN, Flávia. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. SUR - REVISTA INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. Ano 1, n1, 1º semestre, p. 20-28. 2004.

PROTOCOLO ADICIONAL À CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS: PROTOCOLO DE SÃO SALVADOR (1988). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

PROTOCOLO ADICIONAL À CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS, REFERENTE À ABOLIÇÃO DA PENA DE MORTE (1990). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

PROTOCOLO FACULTATIVO À CONVENÇÃO CONTRA A TORTURA E OUTROS TRATAMENTOS OU PENAS CRUÉIS, DESUMANOS OU DEGRADANTES (2002). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

PROTOCOLO FACULTATIVO À CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER (1999). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

PROTOCOLO FACULTATIVO À CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA REFERENTE À VENDA DE CRIANÇA, À PROSTITUIÇÃO INFANTIL E À PORNOGRAFIA INFANTIL (2000). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

PROTOCOLO FACULTATIVO À CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, RELATIVO AO ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM CONFLITOS ARMADOS (2000). In: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

RAMOS, Aura H.; FRANGELLA, Rita de Cássia P. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações **Educação**, v. 36, n. 1, jan-abr., p. 14-20.2013.

ROCHA, Denise Abigail Britto Freitas. **Educação em Direitos Humanos: a representação social dos professores da Rede Pública de Ensino do Município de Simões Filho, egressos do Curso De Pedagogia da Rede Uneb/2000**. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14565/1/TESE\\_FINA%20DENISE%20ABIGAIL.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14565/1/TESE_FINA%20DENISE%20ABIGAIL.pdf). Acesso em: 15 jun. 2018.

ROCHA, Margarida Maria Silva. **Educação em Direitos Humanos e a relação com a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação da cidadania**. A experiência do Cedhia. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional Em Educação De Jovens E Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.uneb.br/mpeja/files/2015/10/Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos-e-a-Rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Jovens-e-Adultos-na-perspectiva-da-forma%C3%A7%C3%A3o-da-cidadania.3.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ROCHA, Patricia Araújo. **Educação em Direitos Humanos: memórias de uma experiência educacional vivenciada na escola Dr. Antonio Pereira de Almeida - Santa Rita - PB (2005-2010)**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgdh/wp-content/uploads/2016/02/DissertacaoPatriciaRocha.pdf>. Acesso em: 14 jun 2018.

- SA, Neila Marta de. **A Educação em Direitos Humanos no olhar do corpo discente de Nível Médio do IFPI - Campus Teresina Central**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em:  
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4022/Neila%20Marta%20de%20S%C3%A1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 ago. 2018.
- SAMPAIO, Rachel Lenir Otoni. **A Educação em e para os Direitos Humanos no processo de mediação de conflitos numa escola: uma experiência**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em:  
[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24628/1/2017\\_RacheiLenirOtoniSampaio.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24628/1/2017_RacheiLenirOtoniSampaio.pdf). Acesso em 20 jun. 2018.
- SANTOS, Dayvid De Farias. **A Educação em Direitos Humanos como Direito na Educação Básica**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em:  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7759/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.
- SANTOS, Patricia Guarany Cunha. **Direitos das crianças para crianças: o livro didático em questão**. 211 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em:  
<[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18081/1/dissertacao\\_patricia\\_guarany\\_corrigida\\_maio2016.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18081/1/dissertacao_patricia_guarany_corrigida_maio2016.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio Carlos. Direitos Humanos: uma construção histórica. In: SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio Carlos (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: dos dispositivos legais às práticas Educativas**. Editora Cirkula, Porto Alegre, 2018, p.11-25.
- SERRANO, Pablo Jiménez. A Educação como um Supra-Direito: O Direito dos Direitos Consagrados na Constituição Federal Brasileira. **Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado**. v. 1 – n 2 – jul./dez. p. 4-28. 2014.
- SERRANO, Pablo Jiménez; Grasielle A. F. Nascimento. A educação em valores como condição essencial para o desenvolvimento da consciência social: jurídica e moral. **Revista Jurídica Cesumar**. Set./dez., v. 19, n. 3, p. 777-798. 2019.
- SILVA, Ana Paula Rodrigues da. **Currículo em movimento: realidade e perspectivas da Educação em e para os Direitos Humanos**. 140 f. Dissertação (Mestrado Em Direitos Humanos E Cidadania) - Universidade De Brasília, Brasília, 2016. Disponível em:  
[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23044/1/2016\\_AnaPaulaRodriguesdaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23044/1/2016_AnaPaulaRodriguesdaSilva.pdf). Acesso em: 02 set. 2018.
- SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 36, Jun. n. 131, p. 461-478. 2015.

SILVA, Itamar Nunes da. **Educação em Direitos Humanos: reverberação do discurso da diversidade nas Escolas da Rede Pública Estaduais de Pernambuco.** 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17205/1/Tese\\_Itamar\\_PPGE.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17205/1/Tese_Itamar_PPGE.pdf). Acesso em 18 jun. 2018.

SILVA, Juliana Alves da. **Educação Em Direitos Humanos na Escola Pública: uma análise das práticas pedagógicas.** 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1298786](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1298786). Acesso em: 18 jun. 2018.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Educar em Direitos Humanos de “Mãos Dadas”:** filosofia do chão, experiências e criações de professoras entre crianças e adolescentes. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: [http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1181/Tese\\_Socorro%20Borges\\_2017%20pronta%20para%20entrega%20finalizada%20pdf%20%281%29.pdf?sequence=1](http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1181/Tese_Socorro%20Borges_2017%20pronta%20para%20entrega%20finalizada%20pdf%20%281%29.pdf?sequence=1). Acesso em: 05 ago. 2018.

SILVA, Sara Moitinho da. **Educação, Direitos Humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?** 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-102143/pt-br.php>. Acesso em: 02 set. 2018.

SILVA, Simone Stefani da. **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma ideia de formação escolar cidadã.** 123 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) Universidade Católica de Santos, Santos, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/2822>. Acesso em: 03 set. 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os Direitos Humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide A.; FERREIRA, Lúcia de Fátima G. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 399-412.

SOUZA, Leandro Corisco. **Direitos Humanos na capacitação de educadores: O que são? Para que servem?** 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2013/m2013\\_Leandro%20Corsico%20Souza.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2013/m2013_Leandro%20Corsico%20Souza.pdf). Acesso em: 13 jun. 2018.

TAVARES, Celma. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide A.; FERREIRA, Lúcia de Fátima G. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 487-504.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica - 2018.**

Organizado por Priscila Cruz e Luciano Monteiro. São Paulo: Moderna, 2018.

Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/20180824-](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-)

Anuario\_Educacao\_2018\_atualizado\_WEB.pdf?utm\_source=conteudoSite. Acesso em: 10 mai. 2020.

TORRES, Victor de Saulo Dantas. **Educação em Direitos Humanos e o debate de gênero no Sistema Público de Ensino Básico de Cajazeiras-PB:** um estudo

sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação. 395 f.

(Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6240224](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6240224). Acesso em: 09 jul. 2018.

TOSI, Giuseppe. Apresentação. In: TOSI, Giuseppe (org.). **Direitos Humanos:** história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004, p. 5-13.

UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos:** o Compromisso de Dakar. 2.ed. Brasília: Unesco, CONSED, Ação Educativa, 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon:** educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: UNESCO, 2015.

UNICEF. **Pobreza na Infância e na Adolescência.** 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza\\_na\\_Infancia\\_e\\_na\\_Adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf). Acesso em: 13 mai. 2020.

UNILASALLE. **Universidade La Salle,** 2019. Página do programa de pós-graduação stricto sensu em Educação. Disponível em:

<https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao>. Acesso em: 10 mar. 2019.

VANZO, Adriane. **A Educação Em Direitos Humanos no currículo escolar.** 187 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3672124](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3672124). Acesso em: 03 set. 2018.

VASCONCELOS, Flávio Carvalho. Relevância e rigor na academia. Editorial. **RAE- revista de administração de empresas.** v. 49, n. 1, p. 5, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

WOLKMER, Antonio Carlos. Direitos Humanos: novas dimensões e novas fundamentações. **Revista Direito em Debate**, v. 11, n. 16-17, 2002.

ZENAIDE, Maria De Nazaré Tavares. Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito. In: ZENAIDE *et al* (orgs.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: editora universitária/UFPB, p. 123-140, 2008.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v.95, n. 239, abri. p. 31-54. 2014.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Palavras-chave presentes nos trabalhos analisados.

Palavras-chave	Frequência	Palavras-chave	Frequência
Direitos Humanos	34	Direito à Educação	2
Educação em Direitos Humanos	29	Educação em e para os Direitos Humanos	1
Educação	18	Transversal	1
Currículo	5	Estratégias de ensino	1
Gênero	3	Educação emancipatória	1
Cidadania	3	Educação Infantil	1
Políticas educacionais	3	Educação para cidadania	1
Representações sociais	3	Desenvolvimento local	1
Políticas Públicas	2	Manual do Professor	1
Diversidade	2	Ensino de História	1
Cotidiano escolar	2	Psicologia e Educação	1
Prática pedagógica	2	Dimensão Subjetiva da Realidade	1
Formação docente	2	Dimensão Subjetiva dos Direitos Humanos	1
Mediação de conflitos	2	Desigualdades e diversidades	1
Escola	2	Experiências	1
Ensino Médio	2	Criações	1
Estatuto da criança e do adolescente	2	Professoras	1
Programa Nacional do Livro Didático	2	Crianças e adolescentes	1
Ditadura Militar	2	Disciplinas escolares	1
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2	Escola e prática pedagógica	1
Livro didático	2	Currículo em movimento	1
Democracia	2	Ensino Fundamental	1
Dignidade	2	Política pública de educação	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do acesso ao texto integral das dissertações e teses (2019).

## APÊNDICE A - Palavras-chave e frequência (Continuação)

Palavras-chave	Frequência	Palavras-chave	Frequência
Cultura de Direitos Humanos	1	Reconhecimento	1
Memória Política	1	Cultura	1
Justiça de Transição	1	Interculturalidade	1
Livro didático de história	1	Direitos sociais	1
Formação do trabalhador	1	Juventude	1
Ensino técnico	1	Educação como direito humano	1
Educação integrada	1	Raça	1
IFPB	1	Projovem Urbano	1
Projeto inventar com a diferença	1	MOBRAL	1
Religião	1	Roteiro de Alfabetização	1
Laicidade	1	Violação aos Direitos Humanos	1
Tolerância	1	Pedagogia Freiriana	1
Mato Grosso do Sul	1	Relações Étnico-Raciais	1
Educação Básica e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos.	1	Colonialidade	1
Colégio Marista Pio X	1	Multiculturalismo	1
Memória	1	Direitos fundamentais	1
História Oral	1	Estado Democrático de Direito	1
Pedagogia institucional	1	Constitucionalismo Contemporâneo	1
Educação de jovens e adultos	1	Ensino Médio Integrado	1
Direitos da criança	1	Desigualdade social	1
Conflitos	1	Violência	1
Conselho de classe	1	PNEDH	1
Aprendizagem da democracia	1	Vygotsky	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do acesso ao texto integral das dissertações e teses (2019).



## APÊNDICE A - Palavras-chave e frequência (Continuação)

Palavras-chave	Frequência	Palavras-chave	Frequência
Significações	1	Utopia	1
Educação escolar	1	Distopia	1
Representação social	1	Ação Direta	1
Mediação de conflitos escolares	1	Itinerantes	1
Empoderamento	1	Estado	1
Educação para a paz	1	Espetáculo	1
Gerencialismo na Educação	1	Ética da libertação	1
Psicologia	1	Educação e Estado	1
Práxis	1	Interdisciplinaridade	1
Gestão pela qualidade total	1	Formação de professores	1
Direitos Humanos nas organizações	1	Percepção	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do acesso ao texto integral das dissertações e teses (2019).

APÊNDICE B – Autores com foco na Educação em Direitos Humanos, utilizados nas dissertações e teses.

Autor	Freq.	Autor	Freq.	Autor	Freq.	Autor	Freq.
Candau	31	Boto	2	Singer	1	Peces-Barba	1
Benevides	21	Ramos	2	Zenaide, Dias & Tosi	1	Macedo	1
Sacavino	13	Dias & Porto	2	Zenaide, Silveira & Dias	1	Mercado	1
Silva	13	Arns	2	Sales	1	Silva & Canuto	1
Zenaide	13	Neves	2	Campos & Correia	1	Melo Neto	1
Viola	13	Andreopoulos	2	Fritzsche	1	Zenaide & Ferreira	1
Silveira	12	Santos	2	Horta	1	Dallari	1
Bittar	12	Maues & Weyl	2	Lopes	1	Godoy	1
Dias	11	Neto	2	Melo	1	Nunes & Costa	1
Carvalho	10	Pedroza & Chagas	2	Oliveira	1	Tosi, Guerra & Zenaide	1
Sacavino & Candau	10	Borges	2	Genovois	1	Tosi & Zenaide	1
Carbonari	8	Jesus	2	Lapa	1	Pimenta	1
Tavares	8	Padilha	2	Barba	1	Abramo	1
Sader	7	Barbosa	2	Grassi	1	Dayrell	1
Silva & Tavares	6	Haddad & Graciano	2	Michelsoni	1	Estevão	1
Magendzo	6	Gorczewski & Martin	2	Moscas	1	Fyng	1
Vivaldo	5	Morgado	2	Bezerra	1	Piovesan	1
Rayo	4	Viola & Albuquerque	2	Castro	1	Chaui	1
Warat	4	Rodino	2	Chagas, Pedroza & Branco	1	Bauruffi	1
Orlandi	4	Dornelles	2	Coutinho	1	Adorno & Cardia	1
Vivaldo	4	Marinho	2	Demo	1	Garcia	1
Varati	4	Graciano	2	Gonzalez	1	Mujica	1
Andrade	3	Andreopoulos & Claude	2	Oriani	1	Ugarte & Naval	1
Bachi	3	Baxi	2	Pinheiro & Mesquita	1	Diógenes	1
Silva	3	Campos	1	Vaidergorn	1	Griesse	1

APÊNDICE B - Autores com foco na Educação em Direitos Humanos, utilizados nas dissertações e teses (Continuação).

Autor	Freq.	Autor	Freq.	Autor	Freq.	Autor	Freq.
Souza	3	Cury	1	Fernandes	1	Nader	1
Maia	3	Monteiro	1	Ferreira	1	Sarmento	1
Schilling	3	Souto	1	Blotta	1	Meintjes	1
Mendonça	3	Novaes & Cara	1	Holanda Camilo & Leitão	1	Astorga	1
Tosi	3	Reardon	1	Ribeiro & Ribeiro	1	Baldi	1
Aguirre	3	Araujo	1	Silveira, Dias, Ferreira, Feitosa & Zenaide	1	Flowers, Bernbaum, Rudelius-Palmer & Tolman	1
Padilha	3	Maues	1	Deslandes & Lourenço	1	Wolkmer	1
Silva & Tavares	3	Wicher	1	Fischmann	1	Bittar & Almeida	1
Comparato	3	Ferreira, Zenaide & Pereira	1	Gutierrez & Uргуiza	1	Fernandes & Paduleto	1
Cardoso	2	Flowers & Shiman	1	Mühl	1	Fonseca	1
Claudi	2	Maldonado	1	Gorczewski & Konrad	1	Genro	1
Sesti	2	Nalini	1	Gorczewski	1	Kehl	1
Dalari	2	Rocha	1	Gorczewski & Tauchen	1	Pessoa	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do acesso ao texto integral das dissertações e teses (2019)

