



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E
TRABALHO EDUCATIVO

RENATA TAVARES DE BRITO FALLETI

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
SOCIALIZADA NAS REUNIÕES DA ANPED:
CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Goiânia-GO

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

RENATA TAVARES DE BRITO FALLETI

3. Título do trabalho

Educação em direitos humanos na produção acadêmica socializada nas reuniões da Anped: conquistas e contradições das políticas educacionais

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **RENATA TAVARES DE BRITO FALLETI, Discente**, em 05/05/2022, às 08:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Solange Martins Oliveira Magalhães, Professor do Magistério Superior**, em 17/05/2022, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2866241** e o código CRC **2BB11F1F**.

Referência: Processo nº 23070.008073/2022-35

SEI nº 2866241

RENATA TAVARES DE BRITO FALLETI

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
SOCIALIZADA NAS REUNIÕES DA ANPED:
CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: **Educação**

Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Orientadora: Professora Doutora Solange Martins Oliveira Magalhães.

Goiânia-GO
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Falleti, Renata Tavares de Brito
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PRODUÇÃO
ACADÊMICA SOCIALIZADA NAS REUNIÕES DA ANPED [manuscrito] :
CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS /
Renata Tavares de Brito Falleti. - 2022.
238 f.

Orientador: Prof. Dr. Solange Martins Oliveira Magalhães.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, tabelas, lista de tabelas.

1. Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos Humanos. 3.
Formação Docente. 4. Direito à Educação. 5. Políticas Educacionais. I.
Magalhães, Solange Martins Oliveira, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 76 da sessão de Defesa de Dissertação de **RENATA TAVARES DE BRITO FALLETI** que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **dez dias do mês de março de dois mil e vinte e dois (10/03/2022)**, a partir das **14:30**, em plataforma virtual no link público <http://meet.google.com/ygw-eebg-nhf>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**Educação em direitos humanos na produção acadêmica socializada nas reuniões da Anped: conquistas e contradições das políticas educacionais**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Solange Martins Oliveira Magalhães (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Amone Inácia Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - membro titular interno, Prof^ª. Dr^ª. **Claudia Tavares do Amaral (UFCAT)**, doutora **Ciências da Educação** pela **Universidade de Lisboa** - membro titular externo, Prof. Dr. **Tiago Zanguêta de Souza (UNIUBE)**, doutor em **Educação** pela **UFSCar** - membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. **Solange Martins Oliveira Magalhães**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos dez dias do mês de março de dois mil e vinte e dois.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Solange Martins Oliveira MagalhãesProf^ª. Dr^ª. Amone Inácia AlvesProf^ª. Dr^ª. Claudia Tavares do Amaral

Prof. Dr. Tiago Zanguêta de Souza

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 10/03/2022, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Solange Martins Oliveira Magalhães, Professor do Magistério Superior**, em 10/03/2022, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Tiago Zanguêta de Souza, Usuário Externo**, em 11/03/2022, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Tavares Do Amaral, Professora do Magistério Superior**, em 16/03/2022, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2720356** e o código CRC **3DC58613**.

Referência: Processo nº 23070.008073/2022-35

SEI nº 2720356

RENATA TAVARES DE BRITO FALLETI

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
SOCIALIZADA NAS REUNIÕES DA ANPED:
CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Trabalho apresentado à banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães
Universidade Federal de Goiás (UFG)
(Orientadora)

Profa. Dra. Amone Inácia Alves
Universidade Federal de Goiás (UFG)
(Membro Titular Interno)

Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
(Membro Titular Externo)

Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
Universidade de Uberaba (UNIUBE)
(Membro Titular Externo)

Goiânia-GO
2022

Dedico este trabalho às matriarcas que me antecederam.

Às minhas ancestrais femininas e a sua força fecunda, criadora e amorosa. São o meu princípio e o meu motivo.

A elas dedico o registro deste estudo, no atual momento histórico e em nome de minha avó Maria Doraídes da Cruz (in memoriam), de quem recebi os olhares de cuidado na infância e as bênçãos para seguir sempre em frente; com quem aprendi ética e humanidade, por meio das lições primeiras de uma educação feita de palavras e de silêncios; de trabalho, seriedade e de canções. Com quem fiz o compromisso de resistir às opressões e *ser mais*, no sentido freiriano do termo, pois ainda dela, compreendi a dádiva do momento presente que é continuidade, carece de reconhecimento e gratidão por compor uma existência transcendente.

AGRADECIMENTOS

Agradecida por cada uma das pessoas pelas quais meus direitos se efetivam dia após dia da minha existência.

Pelo direito ao respiro, à conexão com o sagrado e a fé, agradeço a Deus, ao dia que amanhece e com ele tudo o que é vivo, respira e possibilita a saúde e o ânimo.

Pelo direito à vida, agradeço às minhas origens, sobretudo à minha ancestralidade negra e indígena que resistiram às múltiplas formas de opressão ao longo do tempo, em nome das avós Marias e de minha mãe Ideides, que é quem mais me escuta, me ajuda em casa, na lida com as meninas e com a vida; sou grata pelo direito à maternidade protetora, pelas vigílias e orações, pelo afeto e amorosidade.

Pelo direito ao amor, agradeço ao Massimo, por experimentarmos juntos a aventura de compartilhar a vida, os desafios e as pequenas realizações cotidianas. Nesta empreitada, sou grata pelo companheirismo, pela força e pelas comidas gostosas feitas com tanto carinho e talento. Pelas idas e vindas, por cuidar da casa e das meninas. Por se fazer presente. Por ser meu contraponto. Como parte deste amor, agradeço a Lara e a Inaiá pelos sorrisos, olhares, companhias atentas e encorajadoras de cada centímetro da construção desta dissertação; agradecida pelas mensagens-surpresas de otimismo, pelas orações e desenhos descobertos nas páginas dos livros e blocos de estudo, marcadas com *post-it*. As agradeço também por acreditarem em mim.

Pelo direito à amizade que permanece à distância ou bem próxima, agradeço à Adriana, à Micky, à Ádria, à Poli, à Luzia e Vivi, à Lara e Leandro. Pelos incentivos constantes, pelas palavras firmes cheias de afeto e sobretudo pela torcida.

Pelo direito fundamental ao núcleo fraterno de segurança, agradeço à família de longe e de perto pelo cuidado, olhar vigilante de quem se importa. Obrigada Jeferson, Beto pelas idas e vindas de Goiânia; Hudson, tio Adalberto, tia Ivanildes e tia Neusa pelo pensamento positivo de sempre. Obrigada ao Nino, à Mari, à Pina, ao Turi (in memoriam), ao Simo, Riky e Lillo.

Pelo direito ao cuidado, agradeço à Nilva e ao tio Adelúbio pela acolhida nos dias de estudo em Goiânia, acrescida das caronas, comidinhas, conversas e aconchego.

Pelo direito à conjugação coletiva do verbo esperar, agradeço por manterem viva a chama da educação, educadoras e educadores da Odé Kayodê. Rô, obrigada pela generosidade, pelo empenho e dedicação à profissão, por aprender sempre e tanto com você; Robson, obrigada pelas lições de África, africanidades, sobre a beleza da

espiritualidade, do afinco e precisão nas “caçadas” e por dar forma tangível ao sonho Vila Esperança; em seu nome, externo agradecimentos imensos às pessoas que construíram, realizaram e realizam a Vila nestes anos “tornando um outro mundo possível” ; Lucia, obrigada pela força, por ser arrimo, sensatez e amorosidade comprometida com a sustentação deste lugar, “que vai durar para sempre”; Fernando e Elivan, educadores asas, agradecida por questionarmos juntos a tarefa de educar, por serem inventivos e incentivarem as crianças ao voo.

Pelo direito à dança, à liberdade de ser, de escolher e expressar agradeço ao Pio, amor em movimento, e por meio dele, cada uma das pessoas que formam uma imensa rede dançante que nutre a crença em uma vida mais fluida e com sentido.

Pelo direito à compreensão da essência, para além da aparência; pelo exercício dialético da pesquisa, pela seriedade e paciência, agradeço imensamente as orientações da professora Solange Magalhães, pela insistência em me repetir que a dissertação seria apenas mais um trabalho e que a vida é bem maior. Pelo rigor epistêmico da busca pela *práxis*, e por construirmos juntas um “pensamento completo, pensado concreto”.

Pelo direito à companhia e à formação coletiva, agradeço ao grupo de mulheres fortes e guerreiras, minhas amigas de orientação da pesquisa e da vida. Agradecida à Mari pelo carinho desde o primeiro momento, pelas dicas sensíveis e pela lindeza de pessoa. Agradeço a Ivana pela potência revolucionária que ela me aponta sendo uma grande mãe e conselheira. À Miriã pela força, beleza, insistência e delicadeza e à Sílvia pela pesquisa comprometida e tão bonita, uma outra guerreira que encontrei, mãe, mulher trabalhadora que me inspira e irradia girassol. Mulheres, me sinto agradecida pelos encontros, estudos, alargamento dos horizontes, partilhas e afetos trocados entre um momento e outro, entre uma leitura e outra, entre um café e outro na sala da Redecentro. Muitas lembranças de concebermos juntas a aula como processo criativo de *ensinagem* e aprendizagem.

Pelo direito ao tempo de estudo e à formação continuada, agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Cidade de Goiás e a todas as pessoas trabalhadoras da educação, minhas companheiras cotidianas, em especial ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, aos/às docentes e discentes com os/as quais trocamos conhecimentos e experiências entre arte e educação. Neste mesmo intento, agradeço ao comprometimento com os fundamentos, formação e defesa do trabalho docente com tanta qualidade acadêmica

e humana reveladas nas disciplinas cursadas, nos Grupos de Estudo da Redecentro e do Didaktikè; nas relações estabelecidas com as/os profissionais do PPGE/FE/UFG, aos quais agradeço todas/os em nome das queridas professoras Diane Valdez e Marilza Suanno.

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.*

*Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

Vozes-mulheres – Conceição Evaristo

RESUMO

FALLETI, Renata Tavares de Brito. *Educação em Direitos Humanos na Produção Acadêmica Socializada nas Reuniões da ANPEd: Conquistas e Contradições das Políticas Educacionais*. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, UFG. – Goiânia, 2021.

A pesquisa que resulta nesta dissertação de mestrado investigou a temática referente aos direitos humanos no Brasil e a sua relação com as políticas educacionais, compreendendo a sua complexidade, ao se aproximar das contradições expressas desde as distintas bases conceituais às nuances da presença do tema em trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em diálogo com a Educação em Direitos Humanos (EDH). Este trabalho se vincula à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG e integra a Rede de Pesquisadoras/es sobre Professoras/es do Centro-Oeste/Brasil (Redecentro). Tem como questões problematizadoras: **há a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos na produção acadêmica socializada pela ANPEd? Se sim, quais sentidos se sobressaem? Revelam conquistas nas políticas educacionais?** Subjacentes a estas questões, **o objetivo geral foi identificar as conquistas e contradições referentes às políticas educacionais de direitos humanos expressas na produção acadêmica socializada pela ANPEd;** os objetivos específicos foram: **investigar a universidade pública como o espaço fundamental de formação, profissionalização docente e produção do conhecimento científico crítico e comprometido com os direitos humanos; compreender a construção histórica dos direitos humanos; sistematizar a institucionalização da EDH no Brasil a partir da Constituição de 1988; identificar as conquistas e contradições no campo das políticas educacionais e, por fim, analisar os sentidos discursivos de Educação em Direitos Humanos na produção acadêmica publicada e socializada pela ANPEd (2008; 2012-2019)**. A partir destas intenções, foi realizada uma Pesquisa Bibliográfica com levantamento de aporte teórico e documental relativo aos direitos humanos, à universidade pública brasileira; **à formação de professoras/es a partir da perspectiva crítica da epistemologia da práxis e à Educação em direitos humanos**. A opção pela ANPEd como base de dados para identificação da temática e dos sentidos discursivos prevalentes se deu pela importância desta Associação como espaço de formação crítica e de resistência, socialmente comprometida com a profissionalização e a defesa da docência no Brasil. Foram definidas para investigação, 6 Reuniões Científicas Nacionais, com o recorte temporal dos últimos 12 anos, motivado pelo fato das políticas públicas da área serem relativamente recentes. O método da pesquisa foi o Materialismo Histórico Dialético (MHD) que sustentou os caminhos metodológicos da dissertação, compreendendo a totalidade da área investigada, as suas múltiplas e complexas relações com o contexto da sociedade capitalista e neoliberal que influenciam tanto a formação de professoras/es quanto os discursos dos direitos humanos; identificando as contradições, as pertinências, conquistas e exercitando a síntese, na tentativa de apontar possibilidades a partir da **proposição da EDH emancipatória desde uma perspectiva crítica dos direitos humanos**. A materialidade da pesquisa suscitou a compreensão da **educação enquanto um direito humano** e este como o mais discutido nas publicações da ANPEd, pelo viés das políticas educacionais; assim como apontou a incipiente discussão dos direitos humanos e da educação em direitos humanos. Percebeu-se ainda o posicionamento político da Associação ao definir Grupos de Trabalho específicos ao atendimento às questões historicamente marginalizadas.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Formação Docente; Direito à Educação; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

FALLETI, Renata Tavares de Brito. Human Rights Education in Socialized Academic Production at ANPEd Meetings: Achievements and Contradictions of Educational Policies. Master's thesis in Education - Faculty of Education, UFG. – Goiânia, 2021.

The research that results in this master's thesis investigated the theme related to human rights in Brazil and its relationship with educational policies, understanding its complexity, by approaching the contradictions expressed from the different conceptual bases to the nuances of the presence of the theme in works published by the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd), dialogue with Human Rights Education (EOM). This work is linked to the line of research Training, Teacher Professionalization and Educational Work, of the Graduate Program in Education of UFG and integrates the Network of Researchers/ Es sobre Teachers/es da Centro-Oeste/Brasil (Redecentro). It has as problematizing questions: is there the discussion about Human Rights Education in the academic production socialized by ANPEd? If so, what senses will come out? Do they reveal achievements in educational policies? Underlying these issues, the general objective was to identify the achievements and contradictions related to educational human rights policies expressed in the academic production socialized by ANPEd; the specific objectives were: to investigate the public university as the fundamental space of training, teacher professionalization and production of critical scientific knowledge and committed to human rights; understand the historical construction of human rights; systematize the institutionalization of The EHO in Brazil since the 1988 Constitution; identify the achievements and contradictions in the field of educational policies and, finally, analyze the discursive meanings of Human Rights Education in the academic production published and socialized by ANPEd ... Based on these intentions, a Bibliographic Research was carried out with a survey of theoretical and documentary contributions related to human rights, to the Brazilian public university; the formation of teachers/es from the critical perspective of praxis epistemology and human rights education. The option for ANPEd as a database to identify the prevalent theme and discursive meanings was due to the importance of this Association as a space for critical training and resistance, socially committed to professionalization and the defense of teaching in Brazil. Six National Scientific Meetings were defined for research, with the time frame of the last 12 years, motivated by the fact that the public policies of the area are relatively recent. The research method was dialectical historical materialism (MHD) that supported the methodological paths of the dissertation, **comprising the entire area investigated, its multiple and complex relations with the context of capitalist and neoliberal society that influence both the formation of teachers and human rights discourses; identifying contradictions, pertinences, achievements and exercising synthesis, in an attempt to point out possibilities from the proposition of emancipatory ENE from a critical perspective of human rights. The materiality of the research aroused the understanding of education as a human right and this as the most discussed in ANPEd publications, by the bias of educational policies; as pointed out by the incipient discussion of human rights and human rights education. It was also noticed the political positioning of the Association when defining specific Working Groups to meet historically marginalized issues.**

Keywords: Human Rights; Human Rights Education; Teacher Training; Right to Education.

RESUMEN

FALLETI, Renata Tavares de Brito. La educación en derechos humanos en la producción académica socializada en las reuniones de la ANPEd: logros y contradicciones de las políticas educativas. Tesis de Maestría en Educación - Facultad de Educación, UFG. – Goiânia, 2021.

La investigación que resulta en esta tesis de maestría investigó el tema relacionado con los derechos humanos en Brasil y su relación con las políticas educativas, entendiendo su complejidad, abordando las contradicciones expresadas desde las diferentes bases conceptuales hasta los matices de la presencia del tema en trabajos publicados por la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd), diálogo con la Educación en Derechos Humanos (MOE). Este trabajo está vinculado a la línea de investigación Formación, Profesionalización Docente y Trabajo Educativo, del Programa de Posgrado en Educación de la UFG e integra la Red de Investigadores/ Es sobre Docentes/es da Centro-Oeste/Brasil (Redecentro). Tiene como preguntas problematizantes: ¿existe la discusión sobre la Educación en Derechos Humanos en la producción académica socializada por ANPEd? Si es así, ¿qué sentidos saldrán? ¿Revelan logros en las políticas educativas? Detrás de estas cuestiones, el objetivo general fue identificar los logros y contradicciones relacionados con las políticas educativas de derechos humanos expresadas en la producción académica socializada por anope; los objetivos específicos fueron: investigar a la universidad pública como espacio fundamental de formación, profesionalización docente y producción de conocimiento científico crítico y comprometido con los derechos humanos; comprender la construcción histórica de los derechos humanos; sistematizar la institucionalización de la OSA en Brasil desde la Constitución de 1988; identificar los logros y contradicciones en el campo de las políticas educativas y, finalmente, analizar los significados discursivos de la Educación en Derechos Humanos en la producción académica publicada y socializada por ANPEd ... A partir de estas intenciones, se realizó una Investigación Bibliográfica con una encuesta de contribuciones teóricas y documentales relacionadas con los derechos humanos, a la universidad pública brasileña; la formación de docentes desde la perspectiva crítica de la epistemología de la praxis y la educación en derechos humanos. La opción de ANPEd como base de datos para identificar el tema prevalente y los significados discursivos se debió a la importancia de esta Asociación como un espacio para la formación crítica y la resistencia, socialmente comprometida con la profesionalización y la defensa de la enseñanza en Brasil. Se definieron seis Encuentros Científicos Nacionales para la investigación, con el marco temporal de los últimos 12 años, motivados por el hecho de que las políticas públicas del área son relativamente recientes. El método de investigación fue el Materialismo Histórico Dialéctico (MHD) que apoyó los caminos metodológicos de la tesis, comprendiendo la totalidad del área investigada, sus múltiples y complejas relaciones con el contexto de la sociedad capitalista y neoliberal que influyen tanto en la formación de docentes como en los discursos de derechos humanos; identificando contradicciones, pertinencias, logros y ejerciendo la síntesis, en un intento de señalar posibilidades desde la proposición de ENE emancipadora desde una perspectiva crítica de los derechos humanos. La materialidad de la investigación despertó la comprensión de la educación como un derecho humano y esta como la más discutida en las publicaciones de la ANPEd, por el sesgo de las políticas educativas; como lo señala el incipiente debate sobre los derechos humanos y la educación en materia de derechos humanos. También se notó el posicionamiento político de la Asociación al definir Grupos de Trabajo específicos para atender temas históricamente marginados.

Palabras clave: Derechos Humanos; Educación en derechos humanos; Formación del profesorado; Derecho a la educación; Políticas educativas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CF	Constituição Federal
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CNDH	Conselho Nacional de Direitos Humanos
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COVID-19	Corona Virus Disease (doença do coronavírus), 2019
DCNEDH	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DDHH/DH	Direitos Humanos
EAD	Educação à Distância
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EDH	Educação em Direitos Humanos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FE	Faculdade de Educação
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
RBE	Revista Brasileira de Educação
REDECENTRO	Rede de pesquisadoras/es sobre Professoras/es do Centro-Oeste/Brasil
SEB/SECADI	Sistema Educacional Brasileiro/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumento de coleta e sistematização de informações.....	61
Quadro 2: Total de artigos sobre Direito à Educação, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos nas RN da ANPEd em 2008 e de 2012 a 2019.....	128
Quadro 3: Frequência dos termos indutores nos artigos selecionados – <i>Direito à Educação; Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos</i>	138
Quadro 4: Títulos e autoras/es dos artigos selecionados.....	140
Quadro 5: Sentidos Discursivos do Direito à Educação.....	144
Quadro 6: Composição dos Sentidos Discursivos sobre Direitos Humanos.....	167
Quadro 7: Composição da Bibliografia acerca dos Direitos Humanos no Brasil.....	171
Quadro 8: Composição dos Sentidos Discursivos sobre a Educação em Direitos Humanos.....	175

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1 APRESENTAÇÃO DA BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	4
2	
1.1 A projeção da pesquisa a partir do tema Educação em Direitos Humanos.....	47
1.2 Pesquisa Bibliográfica, Documental, as abordagens sobre políticas educacionais e o compromisso ético-político, direcionado por nossas escolhas teórico-metodológicas.....	48
1.3 A materialidade da investigação e a <i>meta-análise</i> na ANPEd.....	50
2 A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI.....	63
2.1 Contexto das Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	64
2.2 Impactos do projeto liberal de governo na identidade da universidade pública brasileira.....	66
2.3 Impactos dos organismos multilaterais nas políticas de formação, profissionalização e trabalho docente.....	69
2.4 Movimentos de resistência e a epistemologia da <i>práxis</i>	84
3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.....	85
3.1 Direitos Humanos no capitalismo: rumos de uma historicidade.....	88
3.2 O reconhecimento e a Educação em Direitos Humanos via Organização das Nações Unidas (ONU)	101
3.3 Políticas públicas em Educação em Direitos Humanos (EDH): Programas e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a EDH.....	10
6	
3.4 A Universidade Pública e a Educação em Direitos Humanos (EDH)	115
4 DIREITOS HUMANOS, DIREITO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SENTIDOS DISCURSIVOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOCIALIZADAS PELA ANPED.....	123

4.1 Os sentidos discursivos: aporte teórico e metodológico.....	123
4.2 Produção acadêmica socializada nas Reuniões Nacionais da ANPEd: artigos sobre o Direito à Educação, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos.....	127
4.3 Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd: o universo da pesquisa.....	130
4.4 Leitura exploratória e seletiva da produção acadêmica identificada e a ênfase dos termos indutores.....	137
4.5 Leitura reflexiva, crítica e interpretativa da produção acadêmica da ANPEd: os sentidos discursivos e as intersecções entre Direito à Educação, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS.....	198
ANEXOS.....	202

PREFÁCIO

Ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) era um desejo antigo, de professora graduada há quase 20 anos e que desde a formação inicial em Pedagogia, no ano de 2002, já atuava como docente na Educação Infantil. O trabalho intenso em sala de aula e em período integral, residindo em cidade do interior, fez-me adiar por muito tempo a continuidade da formação.

Descobri cedo, aos 15 anos de idade, um grande apreço pela educação enquanto área de estudo e formação. Foi a partir da primeira experiência de trabalho na Brinquedoteca Alegria do Povo - um espaço cuidadosamente organizado para receber as crianças da periferia da cidade de Goiás e assegurar-lhes o direito de viver a infância em toda a sua pluralidade, tendo resguardado o tempo da brincadeira livre com acesso a jogos, brinquedos e brincadeiras populares.

Era um projeto do Espaço Cultural Vila Esperança que emergiu num contexto de grandes carências sociais e econômicas, ao mesmo tempo, contemporâneo à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e ao início de conquistas dos movimentos sociais ligados à terra, resultante das lutas das mulheres e homens do campo em cidade de Goiás e de um trabalho comunitário de educação popular, incentivado pela Teologia da Libertação (BOFF, 2000; BRANDÃO, 1998).

Neste conjunto, a Vila Esperança realizou, desde a sua fundação no início da década de 1990, um trabalho educativo pautado na arte e na cultura, mediado pela música, pelas formas, cores e visualidades; pelo teatro e dança; pelo movimento na rua, somado às diversas expressões que emergiam de resistência e de denúncia das violações de direitos em Goiás. Foi o princípio de realização de um espaço que possibilitaria educar na perspectiva de “um outro mundo possível” ou “outros mundos possíveis”, dada a pluralidade que constitui a sociedade humana planetária, como bem afirma Moacir Gadotti em *Boniteza de um Sonho* (2011, p. 95-97):

Antes de mais nada, educar para outros mundos possíveis é *visibilizar* o que foi escondido para oprimir, é dar voz aos que não são escutados. [...]. Educar para outros mundos possíveis é educar para *conscientizar*, para *desalienar*, para *desfetichizar*. [...]. Educar para outros mundos possíveis é educar para a emergência do que ainda

não é, o ainda-não, a utopia. Assim fazendo, estamos assumindo a história como possibilidade e não como fatalidade. Por isso, educar para outros mundos possíveis é também educar para a *ruptura*, para a *rebeldia*, para a *recusa* [...]. Denunciando e anunciando. [...] é, sobretudo, a educação para o sonho, uma educação para a esperança. [...] A mercantilização *da educação* é um dos desafios mais decisivos da história atual [...] Só uma educação emancipadora poderá inverter essa lógica, através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. Educar para outros mundos possíveis é educar para a qualidade humana para “além do capital”. (Grifo nosso)

Nesta compreensão da *história como possibilidade de uma educação que concebia o sonho e a esperança*, a partir das primeiras experiências vividas na Brinquedoteca Alegria do Povo, onde foram se revelando para mim “outros mundos possíveis”, ao mesmo tempo em que pelo ato de educar e de me educar, participava do processo de realização do *inédito viável*, como tão bem afirmou Paulo Freire (2011).

Testemunhei neste itinerário a fundação da Escola Pluricultural Odé Kayodê, na Vila Esperança, onde trabalhei por quase 20 anos e as aprendizagens dali constituíram a minha própria vida. Me identifiquei com o modo como discorre Mészáros (2008, p. 53):

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “*a aprendizagem é a nossa própria vida*”. [...] Ele [o processo], comporta tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente de nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a *um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias*. (Grifo nosso)

Sobre retomar este princípio do meu caminho em que as escolhas profissionais constituíram *aprendizagens que foram a minha própria vida*, partilhada com um grupo de pessoas importantíssimas para mim, constato muito que a presente pesquisa de mestrado me fez olhar para trás e perceber o quanto já havia de um *quefazer* e de conhecimentos em construção acerca dos direitos humanos, desde os cuidados e incentivos que recebi na minha infância, até as primeiras experiências profissionais que foram integradas à arte, à afetividade e à opção pela educação.

Concluí a graduação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Itaberaí, em 2002. Fiz parte de um grande número de pessoas

que acessou a universidade pública, gratuita, laica e em busca de uma qualidade socialmente referenciada, se beneficiou e ainda se beneficia com o processo de expansão e interiorização da educação superior no Brasil, especialmente a partir da década de 2000. Vivenciei enquanto acadêmica, a experiência formativa e política de reivindicar e exercer o direito à educação, de modo democrático, participando do processo de criação da Universidade Estadual de Goiás - UEG, desde a discussão de sua identidade à composição de seu primeiro Estatuto e Regimento.

Realizei os cursos de Pós-graduação Lato Sensu também em cidade do interior de Goiás, pela UEG: Psicopedagogia (2005) e Docência Universitária (2007) pelo Câmpus Sanclerlândia, onde tive as primeiras experiências na docência na educação superior, o que significou um grande momento de compreensão sobre a formação de professoras/es e especificamente sobre o diálogo e as tensões entre disciplinas da educação e do núcleo específico dos cursos de Licenciatura.

Em 2010, me efetivei como docente da educação superior, também e ainda no interior do estado, no Curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Itaberaí. Conjugada a esta experiência, ingressei como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Cidade de Goiás (2013), mais esta vez imbuída do exercício de cidadania, vivenciei um aspecto basilar da educação em direitos humanos: o direito à educação por meio da universalização, como parte do projeto de expansão da Rede Federal e Tecnológica, durante os governos progressistas de Lula e Dilma Rousseff (2000-2016).

No Instituto Federal de Goiás trabalhei diretamente na Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade onde ampliei o olhar sobre a formação fundamentada na omnilateralidade (FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. N., 2005; MOURA, 2012; SAVIANI, 2007), no trabalho como princípio educativo, na relação fundamental entre a vida das pessoas, as expressões da diversidade geracional, de classe, étnica, as subjetividades e histórias implicadas no processo de formação e o grande e legítimo potencial transformador da educação. Foi um período rico de crescimento profissional, embora não lidasse diretamente com a docência.

Em 2017, assumi por meio de outro processo seletivo, no próprio IFG - Câmpus Cidade de Goiás, o cargo de professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Atualmente, sou lotada no Departamento de Áreas Acadêmicas, vinculada ao

Curso de Licenciatura em Artes Visuais, atuando nas disciplinas de formação pedagógica.

A Educação em Direitos Humanos foi uma janela importante que acessei e abri durante esta pesquisa; possibilitou visualizar o meu percurso até aqui e enxergar novos caminhos. Fui percebendo as intersecções com o processo educativo que vivenciei desde criança e ainda mais com a minha formação em educação. Uma janela que ampliou a minha visão para o abismo das desigualdades sociais que se aprofundam a cada dia – e com ela uma indignação, sem a qual não consigo viver hoje -; que também me despertou para as múltiplas violências manifestas e ocultas do ódio e da negligência política que experimentamos desmedidamente no tempo atual.

Exatamente desta mesma janela, avistei o horizonte que uma educação comprometida com a promoção da cultura dos direitos humanos e da paz, desde uma perspectiva crítica, me sinaliza: um *Riso* - como disse o poeta - e para mim, uma janela aberta, uma amostra da realidade extremamente contraditória, que foi me revelando imagens ambíguas e uma polifonia dissonante dos sentidos encontrados nos discursos que tratam dos *direitos humanos*, do *direito à educação* e da *educação em direitos humanos*, por meio das políticas educacionais no Brasil, sobre os quais aborda a presente pesquisa.

*A minha luta é dura e regresso por vezes com os olhos cansados
de terem visto a Terra que não muda
Mas quando o teu riso entra,
sobe ao céu à minha procura
e abre-me todas as portas da vida.
(O Teu Riso, Pablo Neruda)*

INTRODUÇÃO

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(Conceição Evaristo)*

A epígrafe nas primeiras páginas deste trabalho anuncia a concepção de Educação em Direitos Humanos assumida por nós no decorrer da pesquisa: uma construção social e histórica, imbricada de tensões desde a origem do termo, entretanto, necessária e muito importante diante do momento em que vivemos, em todos os campos da vida, no nível individual e coletivo, no âmbito familiar e institucional; desde as práticas educativas, concepções e epistemologias às políticas educacionais, em que é preciso não se calar diante dos conflitos, mas ampliar as vozes - *a ressonância, o eco vida-liberdade* - e agir cotidianamente pela defesa da democracia, uma árdua e recente conquista de nós mulheres, homens, crianças, da qual não prescinde a luta, a garantia e a promoção dos direitos humanos e dos direitos fundamentais.

Assim, pesquisar os Direitos Humanos no Brasil requer uma contextualização social, relacional, ampla, mas também específica sobre a sua construção ao longo do tempo, muito conjugada ao modo como a sociedade foi e ainda está se constituindo.

Ao se referir às narrativas oficiais acerca da história de nosso país, que continuam a reproduzir os fatos marcados pela violência com um romantismo heroico, o historiador da infância, Kuhlmann Jr., questionou os discursos de fundação do Brasil, os quais versam que em abril de 1500 “houve um encontro entre os navegantes portugueses e as populações nativas”, sobre este fato, Kuhlmann Jr. (2016, p. 469-470) afirmou:

Esse “encontro” representaria o “pluralismo étnico e cultural que caracteriza a sociedade brasileira”. Mas não foi um encontro esperado: aqueles que receberam os visitantes sofreram expropriação, embuste, aculturação e genocídio. *O nosso pluralismo étnico e cultural carrega as marcas de uma colonização discriminatória que foi contra a natureza e as culturas distintas, que se assentou no regime escravista, que constituiu sua população produtiva explorando indígenas,*

africanos, europeus e asiáticos que sobreviveram ao exílio. [...] Falar de 500 anos de Brasil é falar de 500 anos de internacionalização. [...] *o período pré-colonial brasileiro deixou heranças nessa história mais recente, manifestas nas propostas, nas práticas e nas políticas educacionais.* (Grifo nosso)

A compreensão do panorama histórico brasileiro, com ênfase no *pluralismo étnico* que é basilar da sociedade brasileira e permeado por relações de poder assimétricas, genocídio e escravidão, nos revelam as profundas violências ao ser humano e aos direitos, ocorridas desde o que se denominou de direito natural até as conquistas mais recentes, passando pelos direitos civis e políticos - assegurados inicialmente a uma mínima parcela da sociedade - até os sociais, econômicos e culturais – que ainda estão, em grande medida, no horizonte utópico.

A despeito dos avanços jurídicos, legais e os acordos realizados pelos países signatários com a Organização das Nações Unidas (ONU), todos estes direitos foram e ainda o são historicamente negligenciados aos seres humanos que não tiveram o mesmo status de “humanos”, sobretudo em nossa sociedade, mas sim, o que se observa é que sofreram e ainda sofrem a rígida hierarquização entre “superiores” e “inferiores”. De acordo com Cury (2016):

O Brasil tem itinerário típico: nascido colônia, não pode usufruir da soberania nacional de 1500 até 1822. Após a independência, os determinantes internos e externos limitaram seu desenvolvimento como nação soberana [...]. *Mesmo após a abolição, negros e índios, além de caboclos e migrantes, não foram considerados cidadãos de primeira grandeza. Em vez da relação, por vezes conflituosa, entre pares que se baseiam na igualdade jurídica, a relação foi muito mais a da hierarquia entre “superiores” e “inferiores”.* Tais afrontas à dignidade da pessoa humana limitaram profundamente nosso desenvolvimento como nação soberana e democrática. *Os direitos civis e políticos proclamados se mesclaram com uma prática de discriminação e de privilégio [...].* (CURY, 2016, p. 570. Grifo nosso)

Para abordarmos os direitos humanos no Brasil, foi preciso compreender os fortes resquícios dos processos de escravidão, aculturação, genocídio e os consequentes sistemas de patriarcalismo, racismo e privilégios sobre os quais ainda se assentam a ideologia dominante e os pressupostos da organização jurídica, política, social e educativa em nosso país.

De acordo com o que considera o Relatório do ano de 2021 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) sobre a situação dos direitos humanos no Brasil, o racismo histórico e a discriminação socioeconômica são causas da

profunda desigualdade estrutural, que identificamos em nosso país pelos recortes étnico-raciais, de gênero, de classe. Nesse sentido, não há como abordar a Educação em Direitos Humanos (EDH), fora deste contexto histórico e que define em grande medida a nossa realidade ainda hoje e o modo como os direitos são negligenciados ou garantidos, promovidos e efetivados ou negados. Em trecho do Relatório, que trata dos Direitos Humanos compreendendo as especificidades das diferenças e de toda a nossa diversidade - povos originários das diversas etnias indígenas, pessoas negras e as suas condições de vida, as mulheres, as crianças, a comunidade LGBTQI+, refugiadas, e que compõem massivamente a sociedade brasileira, afirma o Relatório CIDH (2021, p. 19):

No Brasil, as pessoas afrodescendentes estiveram historicamente inseridas em um contexto de discriminação estrutural e de racismo institucional. [...] Fenômenos esses que, por ações ou por omissões do Estado, contribuem para a construção de estereótipos raciais e submete essas pessoas a “diferenças que estão longe da igualdade mínima aceitável, e se traduzem, em muitos casos, em padrões que violam os direitos humanos, especialmente quanto à igualdade, a não discriminação e ao direito à dignidade.

Os “padrões que violam os direitos humanos” em nosso país são os responsáveis por reproduzirem os ciclos de extrema pobreza e desigualdade, de acordo com o Relatório, devem ser questionados ao Estado, que ao declarar, utiliza do discurso de defesa dos direitos humanos – o que podemos perceber no avanço das políticas públicas nesta área -, ao passo que suas “ações ou omissões” institucionalizadas contribuem para a negligência destes e o aumento da violência:

Esse padrão discriminatório está presente nos inúmeros obstáculos observados pela CIDH para que essas pessoas ascendam e exerçam seus direitos, principalmente no que diz respeito à participação efetiva em espaços democráticos, no acesso ao mercado de trabalho formal e na participação em espaços gerenciais no setor corporativo privado; na saúde e educação de qualidade; no acesso à moradia digna, assim como no efetivo acesso à justiça. Além disso, a CIDH constatou, com especial preocupação, processos sistêmicos de violência perpetrados por agentes do Estado, especialmente por aqueles vinculados às instituições policiais e sistemas de justiça baseados em padrões de perfilhamento racial com um objetivo de criminalizar e punir a população afrodescendente. (CIDH, 2021, p. 19)

Neste sentido, não cabe nos referimos às pessoas no Brasil, sujeitas de direito, de modo homogêneo; as condições materiais da realidade concreta, os marcadores

identitários étnico-raciais, a classe, o gênero, a sexualidade, definem a relação que se estabelece com o sistema de direitos e o como/quando ele se efetiva.

Do mesmo modo, o Estado se mostra contraditório por positivar os Direitos Humanos na Constituição Federal (1988) e designar políticas concernentes¹, ao passo que engendra processos sistêmicos e institucionalizados de violência, em que o alvo são as pessoas negras, com maior vulnerabilidade econômica e social.

De acordo com o Atlas da Violência (2021), publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em parceria do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), há algumas questões atuais que ameaçam o progresso nas taxas de diminuição dos homicídios e violências no Brasil; a *primeira* questão diz respeito à política permissiva em relação às armas de fogo e à munição patrocinada pelo governo federal, a partir de 2019; a *segunda*, se relaciona ao recrudescimento da violência no campo, de acordo com a Comissão Pastoral da Terra essa violência aumentou em 2019, quando foram registrados uma média de cinco conflitos por dia, o maior número de conflitos em 10 anos e um total de 32 assassinatos, sendo as principais vítimas: indígenas, sem-terra e lideranças agrárias; a *terceira* questão diz respeito ao uso da violência por policiais, conjugada à ausência de mecanismos institucionais de controle quanto aos padrões do uso da força. “A Operação Exceptis realizada pela Polícia Civil no Jacarezinho, no Rio de Janeiro, em maio de 2021, é um exemplo sintomático desse grave problema”; uma quarta questão é relativa ao risco de politização das organizações da segurança pública, em particular das polícias militares, “o que coloca em risco não apenas a paz social, mas a própria democracia” (Atlas da Violência, 2021, p. 14-15).

Por isso, se justifica a opção pelas premissas da teoria crítica do direito (HERRERA FLORES, 2011) que questionam as supostas bases neutras e universais da “dignidade humana” e desnaturalizam os conceitos existentes - “humanidade e cidadania”, como construções situadas no tempo. Sobre historicidade e educação, na mesma lógica de Herrera Flores, afirma Severino (2000, p. 68):

Este é o sentido da historicidade da existência humana, ou seja, os homens não são a mera expressão de uma essência metafísica predeterminada, nem a mera resultante de um processo de

¹ Algumas das políticas públicas que incorporam a Declaração dos Direitos Humanos: *Constituição Federal (1988)*; *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*; *Plano Nacional de Educação (PNE)*; *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*; *Diretrizes Nacionais para a EDH (DNEDH)*.

transformações naturais que estariam em evolução. Ao contrário, naquilo em que são especificamente humanos, eles são seres em permanente processo de construção. Nunca estão prontos e acabados, nem no plano individual, nem no plano coletivo, como espécie. [...] eles vão se transformando e se reconstruindo como seres especificamente humanos, como seres “culturais”. [...] O que é importante observar é que os seres humanos vão sendo aquilo que se vão fazendo e este fazer-se, este constituir-se só se dá mediante a ação e não pelos seus desejos, pelos seus pensamentos e teorias. Assim, a educação não poderá mais ser vista como processo mecânico de desenvolvimento de potencialidades. Ela será necessariamente um processo de construção, ou seja, uma prática mediante a qual os homens estão se construindo ao longo do tempo.

A concepção de educação e de formação humana que assumimos é esta: compreendida como um processo contínuo e integrado de humanização, individual e coletivo, mediatizado pela cultura. Como fenômeno social, estão intrinsecamente ligados a um contexto onde veiculam valores, modo de pensar e de viver; saberes e determinantes históricos. Aprender e ensinar são parte deste processo próprio da ação humana, sempre transformando e se transformando, se reconstruindo. (SAVIANI, 2005).

Postas estas concepções preliminares, este trabalho refere-se à pesquisa de mestrado, realizada entre 2019 e 2021, intitulada “Educação em Direitos Humanos na Produção Acadêmica Socializada nas Reuniões da ANPEd: Conquistas e Contradições nas Políticas Educacionais” e que se vincula à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG).

Com a pesquisa confirmamos que os Direitos Humanos consistem em área multidisciplinar, fortemente demarcada pelas tensões entre os documentos regulatórios, tratados em âmbito jurídico e as ações de base dos movimentos sociais; que foram amplamente divulgados a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948 e a sua progressão em âmbito internacional, ao que o Brasil se relaciona diretamente por ser signatário.

Constatamos que a partir da Constituição Federal de 1988, o nosso país intensificou a implementação dos Direitos Humanos em seu sistema jurídico, resguardando e legitimando-os como direitos fundamentais de cada pessoa: civis, políticos e sociais, que pautados em lei, passaram a constituir as políticas públicas, o

que pode ser considerado como conquista de muitos e diversos movimentos sociais no Brasil e na América Latina, aspecto basilar da elaboração de suas constituintes.

Para Herrera Flores (2011, p. 13):

El derecho es siempre el producto de un determinado orden de relaciones sociales, el cual, una vez validado institucionalmente, condiciona e regula el acceso a los bienes desde el punto de vista de quien detenta el poder. En este sentido, el derecho es siempre un proceso de creación y reproducción de objetos: normas, reglas y procedimientos que están em estrecha relación com la división social em clases sociales hegemónicas y subordinadas. [...] no puede haber derecho sin sociedad.² (HERRERA FLORES, 2011, p. 13).

Esta concepção do Direito nos dá a dimensão de que se trata de um elemento fundante das sociedades e atualmente dos Estados, porque produzido em seu interior e modificado constantemente no âmbito social, o que requer, portanto, considerá-lo – o Direito - como conceito dinâmico, dialético e historicamente constituído.

Para Berner, na apresentação do livro: Direitos Humanos como Movimento Social, de H. Gallardo (2019, p. 11 e 12), a autora assim define a perspectiva crítica dos direitos humanos:

Essa corrente do pensamento jurídico e filosófico contemporâneo comporta respostas de impacto nas *grandes questões que vivemos cotidianamente em nosso país, marcado por profundas desigualdades e com dados terríveis sobre violações de direitos*. Pensar criticamente faz-se fundamental para conseguirmos reverter esse quadro por meio da elaboração de *políticas públicas adequadas* e de um novo arcabouço jurídico que atenda às demandas populares. (Grifo nosso)

Pensando a nossa construção histórico-social e as relações de poder dela estruturante, delinear a perspectiva crítica significa compreender que os Direitos Humanos não podem justificar e sustentar-se por si mesmos e que precisam ser considerados nos movimentos sociais e no interior das instituições situadas concretamente, onde se dão as relações, de onde surgem as necessidades e os modos de regulação destas, onde principia o direito de cada pessoa e também da ordem jurídica que não pode se dar fora deste contexto, por isso Herrera Flores (2011,

² O direito é sempre um produto de uma determinada ordem de relações sociais, o qual, uma vez validado institucionalmente, condiciona e regula o acesso aos bens, a partir do ponto de vista de quem detém o poder. Nesse sentido, o direito é sempre um processo de criação e reprodução de objetos: normas, regras e procedimentos que estão em estreita relação com a divisão social em classes sociais hegemónicas e subordinadas. [...] não pode haver direito sem sociedade. (Tradução livre)

p. 14) afirma: “[...] se necessita una metodologia relacional que contemple lo jurídico en su contexto social, económico y cultural”³.

Nesta pesquisa, a questão do direito permeou as buscas, as reflexões e análises para uma compreensão da Educação em Direitos Humanos; foram realizadas diferentes leituras em que o direito foi a ideia nuclear das reflexões e pensamentos aqui desenvolvidos; de acordo com Cury (2016, p. 567):

O termo direito deriva do verbo latino *dirigere* e significa dirigir, ordenar. Essa expressão foi assumida pela área jurídica, passando a recobrir vários sentidos. Um deles é a de norma, rota que dirige ou ordena uma ação individual ou social. *No âmbito das sociedades, o direito é um conjunto de normas existentes dentro de uma dada ordem jurídica.* Quando essa norma se transforma em lei, o direito implica ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma prerrogativa e de um limite cuja transgressão implica uma pena. [...] O direito deve ser declarado e entre os modos de se declarar um direito o mais disseminado é pela via da escrita. [...] Declarar *direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país.* É também um instrumento voltado à memória individual ou coletiva a fim de lembrar ou relembrar quem esqueceu de tomar ciência dos direitos. (Grifo nosso)

Esta acepção do direito precisou ser por nós abordada, haja vista que aproxima-se do campo pedagógico apoiando a materialidade da pesquisa, além de suscitar a compreensão do ordenamento jurídico brasileiro; a diferença e aproximação entre direito humano e direito fundamental e a situar a educação como direito humano social subjetivo fundamental a partir da Constituição Federal (1988).

Como parte de sua garantia e efetivação, abordamos também a política educacional de Educação em Direitos Humanos (EDH) prevista no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) e regulamentada enquanto Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, (DCNEDH, 2012).

Este último documento supracitado, especifica princípios e objetivos da EDH na Educação Básica e Superior. No que concerne às especificidades da formação de professores na Educação Superior, o documento prevê a inserção de conhecimentos da área de diferentes maneiras: transversal e/ou interdisciplinar, como conteúdo curricular específico ou ainda de forma mista, mas que constitua o Projeto Político-pedagógico Institucional, abrangendo todas as áreas, da gestão à sala de aula. Tanto

³ É necessária uma metodologia relacional que contemple o jurídico em seu contexto social, econômico e cultural. (Tradução livre)

quanto orientações, o documento também sinaliza desafios à efetivação da EDH, o que só pode ser possível considerando a formação e valorização dos profissionais da educação.

De acordo com Benevides (2000, p. 01):

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção. (BENEVIDES, 2000, p. 01)

Partindo desta definição do *objeto de estudo da pesquisa* - a EDH, assumimos que ela seja um fenômeno social em que ocorre o processo dialógico de aprendizagem, de acordo com os conceitos de diálogo e pronunciamento do mundo (FREIRE, 1985; 1996; 2000); de acordo com a educação como mediadora da existência histórica, (SEVERINO, 2000, p. 70), integrando ciência, emoção e comprometimento com a mudança; de acordo com uma cultura de Direitos Humanos, mudança de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes (CANDAU, 2013, p. 36); de acordo com o desenho problematizador de (MAGENDZO, 1992); com a análise semântica dos Direitos Humanos, por meio do Diamante Ético (HERRERA FLORES, 2008) e uma globalização de baixo para cima, proposta desde as epistemologias do Sul por (SANTOS, 1995).

Compreendendo o modo como a educação é concebida nos diversos contextos possíveis em que a EDH é abordada e acontece, de acordo com as/os autoras/es supracitadas/os, a sua dimensão concreta é o que prevalece na formulação teórica dos pressupostos e argumentos que a fundamentam.

Ela [a educação] deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais:

- no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas;
- no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder;
- no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais.

A educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens. Com efeito, se se espera, acertadamente, que a educação seja de fato um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na construção dessas mediações mais básicas, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas [...] cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta todos os focos da alienação. (SEVERINO, 2000, p. 69).

Severino (2000) continua afirmando que ao lado da intencionalidade no ensino dos conhecimentos técnicos e científicos, é fundamental a mediação da percepção das relações entre as situações reais cotidianas e que esta percepção possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, “pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais”. Assumimos que esta educação se compromete a “desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade” quando amplia a percepção de realidade e suscita a promoção dos Direitos Humanos. De acordo com Ferreira e Zenaide (2010, p. 11):

A construção de uma sociedade que valorize e promova os Direitos Humanos, passa pela implementação de uma educação comprometida com os valores da dignidade da pessoa humana e com o respeito à diversidade, possibilitando a afirmação de sujeitos históricos portadores de direitos. Assim, considera-se que uma educação fundamentada nos Direitos Humanos é possível atuar na prevenção da violência e contribuir para a criação de uma cultura de paz e de promoção destes direitos. (FERREIRA; ZENAIDE, 2010, p. 11)

O atual momento histórico, onde esta pesquisa se situa tem apresentado demandas para além dos muitos desafios já enfrentados na área de formação de professores e à educação como um todo torna se urgente a reflexão sobre a garantia e a proteção dos Direitos Humanos, nos seus mais diversos níveis de abrangência. Os processos educacionais e a formação docente estão sendo influenciados sobremaneira pelo que estamos vivendo sob a pandemia causada pela COVID-19.

Torna-se necessário ampliar a reflexão e o olhar para questões fundamentais, ligadas à humanidade e aos objetivos educacionais.

Constatamos paralelo a isso, o aumento das desigualdades sociais e econômicas, de preconceitos, práticas racistas e excludentes (SANTOS, 2020); os movimentos sociais também reagem, o que nos direciona a reflexão sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH), a forma como adentra os processos educacionais e a formação de professores. O interesse pela temática associa-se a inquietações acerca do que há instituído na área de DH (COMPARATO, 2007; LAFER, 1988) e sobre o jogo de forças e interesses postos nos sentidos discursivos que perpassam as políticas educacionais que regulamentam a EDH nos mais diferentes âmbitos.

As discussões acerca da Educação em Direitos Humanos se revigoram e em muito se intensificaram nas últimas décadas. A temática, a cada dia mais, tem sido nacional e internacionalmente assumida como pauta de pesquisadoras/es educacionais, estando presente em eventos científicos, em produções acadêmicas, publicações científicas, bem como nas agendas governamentais que influem na formulação de políticas públicas. Mesmo sendo o objeto de preocupação e estudo de diferentes pesquisadoras/es, observamos que se destacam díspares posicionamentos político-ideológicos e diversas concepções que envolvem a temática.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos existe enquanto política pública, mesmo que estabelecida entre as tensões que envolvem a própria natureza da discussão dos Direitos Humanos e um processo educativo que se importa com a defesa e promoção da dignidade humana, o que também se tornou foco da agenda de documentos regulatórios dos países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU), e tem direcionado vários estudos acadêmicos que se filiam a um grupo que luta em prol dos direitos humanos (CANDAUI, 2011; SANTOS, 2020).

Na centralidade da discussão dos Direitos Humanos, a EDH destaca-se como o resultado dos processos de resistência e reivindicação de diferentes grupos e instituições nacionais e internacionais, e mesmo que os Direitos Humanos (DH) tenham tido como marco de institucionalização os grandes movimentos políticos liberais dos séculos XVII e XVIII, quando o ideal democrático torna-se duvidoso, e em tempos de globalização, como é o caso do Brasil, o tema dos Direitos Humanos volta a ter status de prioridade.

Em uma sociedade democrática os princípios dos Direitos Humanos servem de pano de fundo para a implantação de um modelo de sociabilidade e convivência que se pretende, não só hegemônico, mas absoluto para todos os povos. No entanto, seu universalismo o coloca na berlinda das discussões, tanto de agências políticas, como nos contextos educativos e sociais, em busca de sua identidade e efetiva constituição e respeito. Nesse sentido, há várias trajetórias sociais que fazem parte da defesa dos direitos humanos, sobrepondo-se aos problemas advindos de conjunturas históricas nas quais convivem os sujeitos e se efetivam suas ações.

Os DH filiam-se a uma área ampla e complexa, sendo tema recorrente nos dias de hoje, por resguardar em seus princípios a defesa pelas condições básicas de vida do ser humano, pautadas em dignidade e nas liberdades fundamentais. Os DH estão presentes em notícias veiculadas na mídia, nos planos de governo, nas políticas educacionais, nas discussões das mais diversas e em diferentes âmbitos institucionais, o que muitas das vezes estão relacionadas à violação dos direitos. Para abordar a temática em questão, torna-se importante ampliar o olhar sobre o momento histórico e o que as diferentes áreas podem contribuir para pensar sobre a garantia e efetivação dos direitos fundamentais. (BERTOLDI; SPOSATO, 2011).

Direito, de modo geral, constitui uma ciência social que estuda as normas estabelecidas para regular o funcionamento da sociedade; no caso do tema aqui delimitado, o direito está relacionado aos princípios constitucionais inerentes a toda e qualquer pessoa humana, independente de gênero, religião, classe social, etnia ou nacionalidade e que cada uma deve reivindicar, por serem princípios de justiça e por constarem como garantias legais estabelecidas para essa finalidade, a partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Partimos da compreensão de que os processos educacionais e a formação docente são influenciados em grande medida pelo contexto histórico, pela realidade e condições concretas de existência, pode-se afirmar que o momento atual, da pandemia causada pela COVID-19 tem fomentado e ampliado a discussão acerca dos DH fundamentais, como indícios do momento em que vivemos, o aumento e/ou a evidência das desigualdades econômicas que temos presenciado e, conseqüentemente, sociais e culturais; além da exacerbação de preconceitos, normalização de práticas racistas e excludentes (SANTOS, 2020).

Diante disso, a presente pesquisa filia-se ao processo reflexivo que nós pesquisadoras da universidade pública vivenciamos em período pandêmico, se por

um lado ficamos isoladas, por outro, nos colocamos em processo de reflexão diante da urgência de se pensar nas possíveis intersecções entre o contexto atual, os movimentos sociais, a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a forma como se relaciona com a formação de professores (CANDAU, 2003; 2011).

Consideramos a importância da/o docente, de sua adequada formação e profissionalização, como referência fundamental da formação do estudante nos processos educativos, como agente sociocultural e político (CANDAU, 2013), e ainda, repudiamos a ênfase que lhe é conferida nos últimos anos, tanto como alvo do apontamento das falhas e responsabilização pelo baixo desempenho da escola (SAVIANI, 2011), quanto pela centralidade que assume nas reformas educacionais, claramente a serviço das exigências e lógica neoliberal do Banco Mundial e outros organismos, e que incidem diretamente sobre o processo de formação e profissionalização docente (BALL, 2002; 2012; TELLO, 2012; SHIROMA, 2018).

Levando em conta também as contradições entre os documentos que preveem uma formação docente capaz de atuar em contextos socioculturais específicos, no caso do Brasil e, em contrapartida, o que se espera dos/as profissionais da educação, a partir de um sistema de gestão e avaliação do trabalho docente homogêneo e com base em indicadores neoliberais: individualidade, competitividade, produtividade.

A nossa intenção ao abordar a Educação em Direitos Humanos emerge das preocupações com os rumos dos processos educativos na contemporaneidade. Há um jogo de forças e interesses postos nos sentidos discursivos que compõem as políticas e documentos que regulamentam a educação contemporânea nos mais diferentes âmbitos, em especial e no caso desta pesquisa, (ideia repetida acima) busca compreender as políticas de Educação em Direitos Humanos expressas em pesquisas publicadas na ANPEd.

O nosso estudo se justifica, portanto, pela necessidade de refletir sobre as possibilidades de uma formação em EDH com todo o rigor e complexidade, o que se confere na abordagem delineada pela epistemologia da práxis (MAGALHÃES e SOUZA, 2018), na mesma medida em que se exige coerência teórico-metodológica, quando se trata da investigação científica, até o trabalho docente no processo educativo em contextos de diversidade, de vulnerabilidade social e de negligência aos DH.

Para tanto, realizamos uma Pesquisa Bibliográfica acerca da EDH e análise documental das políticas de EDH em relação à formação de professores e levantamento dos trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre a temática, como recorte empírico, nos últimos anos (2008; 2012-2019), para a compreensão dos sentidos discursivos. A pesquisa teve caráter qualitativo e assumiu o Materialismo Histórico Dialético (MHD) como método.

Tendo consciência deste contexto, o qual explicitamos ao longo do estudo, a pesquisa encampa a militância, a implantação de políticas capazes de efetivarem os DH na educação, como meio de estabelecer novas relações, que também envolva a formação de docentes, que ajudem a transformar em ato efetivo os princípios contidos na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH).

A partir de sua compreensão e ensino, entendemos que será possível garantir e promover os direitos fundamentais. E a despeito de serem reconhecidos e proclamados, ainda são em grande medida aspirações utópicas, mas que podem por meio das políticas educativas e sociais, em resposta aos anseios efetivos de sujeitos que hoje se encontram em opressão, constituírem uma realidade.

Boaventura de Sousa Santos (2015) ao analisar os Direitos Humanos, a partir do discurso progressista, que prevê e garante a emancipação a partir dos princípios da DUDH, aborda e questiona sob quais condições isso pode ocorrer, haja vista o caráter generalizante e os parâmetros ocidentais impregnados ao documento que desde o início impõe-se como universal, assim como as definições de dignidade e de humanidade. O que para ele:

[...] exige que sejam claramente entendidas as tensões dialéticas que informam a modernidade ocidental. A crise que hoje afeta estas tensões assinala, melhor que qualquer outra coisa, os problemas que a modernidade ocidental atualmente defronta. [...] a política de direitos humanos deste final de século é um fator-chave para compreender tal crise. (SANTOS, 2015 p. 01)

O conjunto de problemas que afeta a humanidade e compõem as chamadas *policrises* na sociedade (SANTOS, 2015) tem no Brasil um bom exemplo para esta reflexão que revela questões profundas, desde o desrespeito à dignidade humana, no seu sentido individual, a desconsideração de elementos importantes das culturas locais e das lutas coletivas das comunidades.

Nesse sentido, são três as questões trazidas pelo autor, a primeira delas é a relação entre *regulação social e a emancipação social* (SANTOS, 2015), que consiste na primeira das tensões, que em determinado momento são dois discursos e duas realidades e que ora se imbricam, se retroalimentando e as políticas de direitos humanos estão neste meio, ao que o autor denomina que as políticas de direitos humanos acabam sendo “armadilhadas” neste imbróglio.

O mesmo acontece, por exemplo, com as políticas públicas de formação inicial e continuada de professoras/es do Brasil, assim como o processo de avaliação e valorização do trabalho e da profissionalização docente que também vivem a tensão de serem regulados pela lógica dos documentos internacionais, com descreve (SANTOS, 2015), sendo controlados pelos organismos multilaterais, fazendo parte da cultura organizacional dos espaços de trabalho dos/as professores, o que se amplia até a sua subjetividade.

Outro aspecto da denominada crise dos Direitos Humanos e que também afeta a formação de professores, é o papel do Estado diante da necessidade e de sua função de provedor, mantenedor, regulador dos DH, assim como o é (ou deveria ser) na formação dos/as professores.

Ainda na visão de Santos (2015), concordamos com ele, o Estado Mínimo reproduz um modelo de sociedade com base no sistema de produção capitalista, que é regulador da administração da sociedade, onde se situa a segunda questão, a crise do público/privado, a qual também sustenta a crise de Direitos Humanos, sobre a qual tanto revela e luta contrariamente a isso, a classe das/os trabalhadoras/es em educação. Portanto, os

direitos humanos estão no cerne desta tensão: enquanto a primeira geração de direitos humanos (os direitos civis e políticos) foi concebida como uma luta da sociedade civil contra o Estado, considerado como o principal violador potencial dos direitos humanos, a segunda e terceira gerações (direitos econômicos e sociais e direitos culturais, da qualidade de vida) pressupõem que o Estado seja o principal a garantir os Direitos Humanos. (SANTOS, 2015, p. 02)

Se o Estado tem por função ser o provedor, suas diretrizes deveriam garantir e gerir a efetivação dos direitos, entretanto, o que presenciamos é o financiamento público com os interesses e lógicas do privado, privilegiando este último e fortalecendo o *globalismo de cima para baixo* ao ponto de não se saber mais distinguir o que seja um ou outro. Neste contexto, as políticas de Direitos Humanos seguem a mesma

lógica perversa de um universalismo do direito, da justiciabilidade e do acesso aos bens públicos que e em grande medida, revela uma realidade ilusória e um modo de operar no silenciamento da gravidade da situação social excludente de privação de serviços, de precariedade das condições de trabalho e de vida.

Do mesmo modo, no conjunto da historicidade, a formação de professores configura-se como um campo de lutas e muitas conquistas árduas no Brasil. Com uma trajetória de muitos anos, como é também o caso das políticas de efetivação dos Direitos Humanos, para se garantir as condições mínimas de trabalho e de profissionalização, o percurso da formação inicial e continuada de professores é definido por documentos demarcadas por objetivos e características do neoliberalismo que alcança ferozmente sobre o modo de organizar os Programas de Graduação e Pós-graduação em Educação, distanciando-os substancialmente da essência da militância da Educação em Direitos Humanos, em nosso país.

O distanciamento acima citado é destacado por Santos (2015, p.5) quando ele pontua a *terceira* questão que tem foco nas tensões acerca dos Direitos Humanos, como processo emancipatório, está ligada em entender como que situações localizadas a nível nacional, a *polícrise* de âmbito político, econômico, social, de racismo estrutural que vivemos nacionalmente, terão respostas efetivas a partir de políticas generalistas e mundiais, distantes destas realidades particularizadas. Neste sentido, Santos (2015) enfatiza a cultura como um elemento crucial da possibilidade de existência de uma *globalização de baixo para cima*, por meio do *diálogo intercultural* entre as diferentes sociedades.

Na primeira linha deste processo está o reconhecimento mundial da política dos direitos humanos. A tensão, porém, repousa, por um lado, no facto de, tanto as violações dos direitos humanos, como as lutas em defesa deles continuarem a ter uma decisiva dimensão nacional, e, por outro lado, no facto de, em aspectos cruciais, as atitudes perante os direitos humanos assentarem em pressupostos culturais específicos. A política dos direitos humanos é basicamente uma política cultural. [...]. Como poderão os direitos humanos ser uma política simultaneamente cultural e global? (SANTOS, 2015, p. 02)

A questão que o autor suscita faz refletir sobre as dimensões da luta dos povos, das instituições e da (in)efetividade dos direitos. De como os direitos humanos estão situados nacionalmente e o como tem sido articulado às políticas sociais. Um exemplo é o caso da violência no Brasil, o Mapa da Violência (2021) deixa nítido que não é apenas um problema de ordem individual: os fatos de racismo não são isolados,

constituem ainda hoje o cerne das relações provenientes do modo estrutural de como a sociedade brasileira foi se constituindo, dados estatísticos que se revelam e se repetem; outro exemplo, a abertura à exploração dos recursos naturais, enfatizando a exuberância natural do país e entregando a Amazônia aos negócios lucrativos por meio de um discurso de modernidade associado à sustentabilidade. O mesmo Estado que deveria prover o direito a uma vida saudável e garantir a partir das políticas de Direitos Humanos as usa como discurso ideológico e age contraditoriamente. Assim como o uso que faz da Constituição, democraticamente construída pela sociedade, faz referências e interpretações deturpadas, alinhadas ao sistema capitalista e às relações neoliberais.

Neste impasse, entre a cultura de direitos humanos globalizada e localizada, se situa a discussão de Santos (2015) que defende uma relação entre estes âmbitos, mas partindo dos contextos particulares onde são construídos os valores e a identidade de cada povo e onde os direitos são mais incisivamente violados.

O âmbito global dá uma sensação de tudo resolvido e direitos igualitários garantidos, o que não se constata ao se aproximar das realidades específicas, como no Brasil, que para se garantir o direito a educação no sentido pleno do termo, outras políticas precisaram e ainda precisam ser instituídas e efetivadas, como por exemplo as cotas, educação especial, educação quilombola, educação das relações étnico-raciais, educação das pessoas jovens e adultas, educação indígena. São os direitos humanos pensados para todas e quaisquer pessoas sob o jugo da dignidade humana, mas, o “ser humano localizado” com uma cultura e necessidades próprias deve ser considerado precipuamente.

O autor acredita, concordamos com ele, em políticas progressistas dos direitos humanos e em como essas podem influenciar nos modos de vida, na medida em que haja um caráter emancipatório dos direitos, para tanto, importa que seja uma política com âmbito global, mas há de ter legitimidade local. Neste sentido, nos associamos ao esforço de apresentar caminhos possíveis para isso, ampliando o pensamento sobre o que chama de *sistema-mundo*, a partir de dois conceitos: *globalismo localizado* e *localismo globalizado* (SANTOS, 2015, p.12) ambos processos dialéticos e mediados, inevitavelmente pelo poder econômico, esclarecendo que sempre há as pessoas subordinadas e aquelas que dominam e de como a *supressão do espaço-tempo* de modo frenético é comandado e controlado pela economia e os processos

tecnológicos a ela atrelados, mas que se dá numa relação sempre (SANTOS, 2015, p.12).

Da análise de Santos (2015), partindo do que seja globalização ou globalizações, embora o sentido mais comumente a que nos referimos seja o econômico, o autor considera outros aspectos sociais e culturais. Daí que surgem os termos/conceitos *cosmopolitismo; interculturalidade e hermenêutica diatópica* (SANTOS, 2015, p.15), dos quais nos aproximamos nesta pesquisa, como caminho de conceber os Direitos Humanos na sua inserção concreta e real na investigação a qual nos propusemos realizar.

A questão problematizadora da pesquisa e que emerge neste texto introdutório se revela em perguntas inter-relacionadas que motivaram a busca empreendida por nós: há a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos na produção intelectual publicada na ANPEd? Se sim, quais sentidos se sobressaem? Revelam conquistas nas políticas educacionais?

A partir desta questão, o *objetivo geral* que desejamos alcançar foi identificar as conquistas e contradições referentes às políticas educacionais de direitos humanos; e os *objetivos específicos*:

- a) investigar a universidade pública como o espaço fundamental de formação, profissionalização docente e produção do conhecimento científico crítico e comprometido com os direitos humanos;
- b) compreender a construção histórica dos direitos humanos e a institucionalização da EDH no Brasil a partir da Constituição de 1988 e das conquistas no campo das políticas educacionais e
- c) apresentar os sentidos discursivos de Educação em Direitos Humanos na produção acadêmica publicada e socializada pela ANPEd, por meio da análise do posicionamento epistemológico, político e ideológico das concepções produzidas.

A partir destes objetivos podemos dizer que foi preciso delinear nossa posição sobre quais Direitos Humanos falamos e sobre qual formação de professoras/es defendemos. Assumimos uma perspectiva crítica que entende os documentos regulatórios como conquistas sim importantes, mas que se contrapõem ao modo como vem sendo inseridas e normatizadas, sobretudo no campo da formação de professores e na EDH.

Implica, portanto, nos pautarmos em um referencial crítico e contra hegemônico, na compreensão de que é irreversível o processo de globalização, aqui compreendido em um contexto complexo permeado por uma *globalização de-cima-para-baixo* e uma *globalização de-baixo-para-cima*, ou entre *globalização hegemônica* e *globalização contra-hegemônica*. (SANTOS, 2015, p.12)

Santos (2015) denominou de *localismo globalizado* e *globalismo localizado* que são *globalizações de-cima-para-baixo*; enquanto *cosmopolitismo* e *patrimônio comum da humanidade* são *globalizações de-baixo-para-cima*. Esses conceitos são inseridos quer seja quando nos pensamos como sujeitos culturais em determinada realidade situada geográfica e historicamente, quer seja como profissionais lutando por condições melhores de trabalho na universidade, em seus processos de formação ou como agentes da Educação em Direitos Humanos.

Assumimos assim um posicionamento na pesquisa, que também ocupa-se da posição de militância, de defesa de uma *globalização contra-hegemônica de baixo para cima*, com todos os seus limites, para assim delinear um percurso de busca e referências de direitos humanos *contra-hegemônicas*, numa perspectiva histórico-crítica da educação e tomando por caminho epistemológico e aporte de análise o MHD, o que sustenta um conceito de formação, tendo como base a luta de classes também presente na formação docente, que em nosso entender, se localiza no interior da universidade pública brasileira e na relação que estabelece com a sociedade, que fundamentada na cultura dos Direitos Humanos, ocupar-se-á, por meio dos processos de ensino pesquisa, extensão e pós-graduação, da emancipação dos sujeitos sociais.

Não à toa que o universo deste estudo, e onde se concentra o suprasumo da pesquisa em educação no Brasil, seja a ANPEd, aqui considerada como espaço de intercâmbio entre as investigações dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, e como importante espaço de debates e divulgação de consistente material formativo de professores, o que envolve a qualidade da formação inicial e continuada, bem como a identidade dos professores e dos estudantes, como sujeitos sociopolíticos da EDH no país.

Compondo os trabalhos que integram o conjunto de investigações realizadas pela Redecentro - Rede de pesquisadores/as sobre professores/as do Centro-Oeste/Brasil, esta dissertação ocupa-se da tarefa de sistematizar o conhecimento sobre Educação em Direitos Humanos a partir da sua proposta: uma análise histórica e epistemológica da temática na produção da ANPEd. Apresentando o trabalho da

rede, seu grupo de professores/as pesquisadores/as, conforme Souza e Magalhães (2014; 2016), tem realizado a análise de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste, sobre a temática professoras/es, com ênfase na formação, profissionalização e trabalho docente, além de várias outras temáticas envolvendo pesquisadores nacionais e internacionais.

Dentre as intencionalidades, a *metodologia* e o *método* de pesquisa adotados pela Rede, convém ressaltar:

É objetivo do grupo, identificar, organizar, e compreender a produção [...] sobre a temática professores, a partir de sua epistemologia e historicidade. Tem também como objetivo contribuir na construção de parâmetros que qualifiquem a produção, no sentido do rigor e relevância, para que ocupe um papel emancipador na formação de professores. Desenvolve-se uma “pesquisa sobre pesquisas”, a partir da base teórico-metodológica da dialética. Os dados são analisados por meio de uma meta análise que busca constituir a compreensão totalizadora do objeto de estudo. Os pesquisadores da Redecentro argumentam que a perspectiva, o posicionamento e o enfoque do trabalho formativo constroem-se fundamentados na dialética, na historicidade do homem e da construção do conhecimento, portanto, no método materialista histórico dialético. (MAGALHÃES; SOUZA, 2016, p. 34-35)

Considerando o intenso e fundamental trabalho da Redecentro para a qualificação do debate acerca das pesquisas dos/as e sobre os/as professores/as, enquanto resultado do campo acadêmico, a proposta da Redecentro sustenta a realização desta investigação acerca dos Direitos Humanos na formação docente, considerando os discursos e as tensões imbricados na universidade contemporânea.

No intuito de investigar a EDH na produção intelectual publicada na ANPEd, os sentidos que sobressaem e se estes revelam conquistas nas políticas educacionais, tivemos como intenção identificar de fato os avanços desta área, por meio das políticas educacionais de Direitos Humanos e as suas contradições. Neste itinerário, compusemos a dissertação em quatro capítulos inter-relacionados.

O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa; o segundo capítulo investiga a universidade pública como o espaço fundamental de formação, profissionalização docente e produção do conhecimento científico crítico e comprometido com os direitos humanos; o terceiro capítulo busca compreender a construção histórica dos direitos humanos e a sua institucionalização, assim como da EDH no Brasil a partir da Constituição de 1988 e das conquistas no campo das políticas educacionais. No quarto capítulo apresentamos os sentidos discursivos de

Educação em Direitos Humanos na produção acadêmica publicada e socializada pela ANPEd, por meio da análise do posicionamento epistemológico, político e ideológico das concepções produzidas.

O objetivo do primeiro capítulo é apresentar o método e o percurso metodológico a partir da problematização em torno da questão de pesquisa, enfatizando o Materialismo Histórico Dialético enquanto método; abordando as concepções de Pesquisa Bibliográfica e Documental como metodologias e a Análise dos Sentidos Discursivos enquanto compreensão dos discursos intrínsecos às políticas educacionais de Direitos Humanos e expressos na produção acadêmica da ANPEd (2008, 2012-2019), o que constituiu a nossa base de dados e, portanto, a materialidade da pesquisa.

O primeiro capítulo está subdividido, portanto, em: a projeção da pesquisa a partir do tema Educação em Direitos Humanos; a Pesquisa Bibliográfica, Documental, as abordagens sobre políticas educacionais; o compromisso ético-político, direcionado por nossas escolhas teórico-metodológicas, a materialidade da investigação e a *meta-análise* na ANPEd.

O objeto central da pesquisa é a Educação em Direitos Humanos, concebida como uma abordagem e também uma política instituída recentemente no Brasil, que vem desencadeando a inserção de importantes temas e metodologias concernentes aos Direitos Humanos e aos Direitos Fundamentais na educação e na formação de professoras/es.

Tomamos por base a fundamentação teórica construída e a historicidade do objeto de pesquisa, abordando neste itinerário conceitual - Direito, Direitos Humanos e Fundamentais; na sequência, Direito à Educação e Educação em Direitos Humanos -, numa tentativa de compreender os sentidos políticos, epistemológicos e ideológicos expressos nos artigos da ANPEd, o que nos permitiu realizar sucessivas aproximações – da aparência à essência dos discursos veiculados pelos artigos.

Percebemos o movimento de constituição dos Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd em consonância com os compromissos de luta pela garantia e efetivação dos DH nas pesquisas em educação. E constatamos o crescimento gradativo e exponencial destes GT ao longo das Reuniões Nacionais (RN).

Houve pouca incidência no GT 08, específico à formação de professores/as o que constituiu um primeiro indicativo de ausência da discussão dos DH nos trabalhos

sobre a formação docente e conseqüentemente, da pouca intersecção entre esta e a EDH no âmbito da ANPEd, especificamente.

No segundo capítulo, dialogamos sobre “ a universidade pública e a formação docente no século XXI” buscando o entendimento sobre o contexto onde podemos, efetivamente, formular os rumos de uma formação para a Educação em Direitos Humanos. O objetivo é apresentar a universidade pública brasileira como espaço de formação, profissionalização docente e produção do conhecimento científico e crítico, como uma instituição social de maior importância no século XXI, quando se reconhece incipientes e sob risco, os elementos centrais da formação humana, tais como dignidade e democracia.

O segundo capítulo está subdividido em: contexto das Instituições de Ensino Superior no Brasil; impactos do projeto liberal de governo na identidade da universidade pública brasileira; os impactos dos organismos multilaterais nas políticas de formação, profissionalização e trabalho docente e frente a isso, movimentos de resistência e a epistemologia da *práxis*. Ao finalizar este capítulo, entendemos que a universidade pública, a formação de professores e a área das políticas educacionais são fundamentais no processo dialético da relação entre as demandas sociais, a garantia e a efetivação da Educação em Direitos Humanos.

No terceiro capítulo delineamos o conceito de Direitos Humanos e o modo como foi concebido ao longo do tempo, desde os conhecimentos mitológicos, religiosos, filosóficos e políticos. Há uma linearidade, de acordo com a abordagem histórica apresentada por (COMPARATO, 2007; LAFER, 1988); entretanto, enfatizamos a partir de sua positivação, inserção nas Constituintes dos Estados e conseqüentemente, na formulação das políticas públicas contemporâneas de Direitos Humanos. Assim organizamos o terceiro capítulo: A Construção Histórica dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos no Brasil; Direitos Humanos no capitalismo – rumos de uma historicidade; o reconhecimento e a Educação em Direitos Humanos via ONU; políticas públicas em Educação em Direitos Humanos – Programas; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a EDH; Universidade Pública e a Educação em Direitos Humanos.

O quarto capítulo é intitulado Direitos Humanos, Direito à Educação e Educação em Direitos Humanos: Sentidos Discursivos das Produções Acadêmicas Socializadas pela ANPEd, cujo principal objetivo é apresentar a análise realizada durante a pesquisa, por meio da identificação do posicionamento epistemológico, político e

ideológico das concepções que foram se revelando a partir da leitura dos artigos e que nos proporcionou reflexões acerca dos conceitos e concepções; da instituição das políticas educacionais na escola; das defesas e críticas; enfim, dos discursos carregados de tensão entre as conquistas e as contradições da área.

O quarto capítulo se constitui do seguinte modo: Os sentidos discursivos: aporte teórico e metodológico; produção acadêmica socializada nas Reuniões Nacionais da ANPEd: artigos sobre o Direito à Educação, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, com exposição dos quadros demonstrativos; Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd: o universo da pesquisa; leitura exploratória e seletiva da produção acadêmica identificada e a ênfase dos termos indutores e Leitura reflexiva, crítica e interpretativa da produção acadêmica da ANPEd: os sentidos discursivos e as intersecções entre Direito à Educação, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos.

Concluimos que a pesquisa aqui exposta carece de continuidade; foi o início de uma aproximação acerca da Educação em Direitos Humanos – epistêmica, política e concretamente. Nos reacendeu a chama do comprometimento em prosseguir nos estudos, aprofundando na área e estabelecendo laços com a formação, profissionalização docente e no trabalho cotidiano da escola que é um importante espaço da garantia e experiência dos Direitos Humanos, assim como de desvelamento das realidades de opressão, exercitando a consciência crítica e efetivando possibilidades de transformação social.

1. APRESENTAÇÃO DA BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

O objetivo do primeiro capítulo é apresentar o método e o percurso metodológico a partir da problematização da temática: quais discursos veiculam nas publicações socializadas pela ANPEd? Os sentidos políticos, ideológicos e epistemológicos que sobressaem expressam conquistas nas políticas educacionais?

O objeto central da pesquisa é a Educação em Direitos Humanos, compreendida como política pública educacional instituída no Brasil, que vem influenciando e determinando a inserção de importantes temas e metodologias concernentes aos Direitos Humanos e à efetivação dos Direitos Fundamentais na educação e na formação de professoras/es. Paulo Netto (2011, p. 22-23) afirmou sobre o objeto de pesquisa no Materialismo Histórico Dialético (MHD):

O objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador. [...] Isto significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade [...] antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa - e a teoria que dela resulta - da sociedade exclui qualquer pretensão de "neutralidade" [...] Entretanto, essa característica não exclui a *objetividade* do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica*. (Grifos do autor)

Deste modo, nós assumimos o MHD como “lente para o encaminhamento da pesquisa”, do processo inicial de investigação à análise, buscando abordar a EDH no conjunto de relações sociais construídas e reconstruídas, como sendo “produto da ação recíproca” de homens, mulheres, comunidades e os mais diversos grupos sociais. É o método, de acordo com (Lima e Miotto, 2007) que constitui a narrativa teórica, apresenta a concepção de mundo e de humanidade, responsável pela forma como o/a pesquisador/a irá apreender as condições de interação possíveis entre o estudo e a realidade. A teoria em si, é parâmetro de verdade e constitui prática social e histórica.

Significa que existem diferentes modos de compreensão da realidade, como também há diferentes proposições metodológicas que explicitam a construção do objeto de estudo, a postura e a dinâmica que envolvem a pesquisa, dando visibilidade aos movimentos empreendidos pelo/a pesquisador/a nessa direção. O método dialético possibilita que no processo de pesquisa, se explicitem a contradição e o

conflito; o devir; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosóficas, material/concreta e política que envolvem o objeto de estudo. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41)

A questão que impulsionou a presente pesquisa de mestrado surgiu a partir dos estudos acerca da formação, profissionalização e trabalho docente no contexto da Redecentro, da nossa constatação coletiva, a cada discussão no grupo de estudos sobre a importância da produção do conhecimento na Pós-Graduação e a função ético-política da universidade e de instituições como a ANPEd.

Freitas; Souza; Kramer (2007) levantaram a questão sobre o papel social e político da pesquisa acadêmica, se de fato ela conversa com a realidade cotidiana, com problemas individuais e coletivos, e o quanto é urgente considerar a interlocução, o diálogo entre os diferentes gêneros discursivos, as vozes e sua polifonia. Sobre isso, as autoras na obra *Ciências Humanas e Pesquisa: Diálogos com Mikhail Bakhtin*, (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2007, p. 7-8), afirmaram:

O saber teórico, instituído academicamente, precisa interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, possibilitando uma permanente troca entre visões de mundo que se expressam através de registros de linguagem ou de gêneros discursivos distintos.

Compreendemos desde o início da pesquisa que os saberes relacionados aos Direitos Humanos são veiculados sob diversos “gêneros discursivos” e a partir de diferentes linguagens. As narrativas são provenientes dos movimentos sociais, das comunidades marginalizadas da sociedade, da mídia, do sistema judiciário, do Estado, dos organismos internacionais, dos tratados no âmbito jurídico internacional a partir das convenções no âmbito nacional, estabelecimento das constituintes de cada Estado e as políticas públicas subsequentes. Para Freitas; Souza; Kramer (2007, p. 7-8),

Os indivíduos e os grupos podem conquistar uma consciência crítica, cada vez mais elaborada, sobre a experiência humana, na medida em que são capazes de permitir que os diferentes gêneros de discurso (desde o discurso acadêmico até as formas cotidianas de expressão, através de ações, opiniões e representações sociais) possam interagir, transformando e ressignificando mutuamente as concepções, sobre o conhecimento e a experiência humanas que circulam entre as pessoas num determinado espaço sociocultural, e num dado momento histórico. (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2007, p. 7-8)

Cada um dos diferentes discursos veicula interesses, mensagens de conscientização ou coerção e ainda, preconceito, contradições ou consenso; nestes discursos a linguagem tem o papel de comunicar as ideias e a formação de um pensamento, a propagação de uma ideologia, crença ou valor. Por meio do diálogo entre os diferentes discursos, pode se aprimorar a consciência crítica dos indivíduos e grupos, fazendo-os interagir, ampliando e dando novos significados aos conhecimentos e às experiências sociais, culturais, educacionais.

A materialidade considerada neste processo de investigação é constituída pelas pesquisas realizadas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, e publicadas em formato de trabalhos, socializadas nas Reuniões Nacionais da ANPEd, no ano de 2008 e de 2012-2019.

Como já mencionado sobre o método da pesquisa, fizemos aproximações ao Materialismo Histórico Dialético, caminho assumido como marco epistemológico condutor do trabalho de pesquisa e o que melhor possibilitou-nos a análise da realidade em questão. De acordo com Frigotto (2001, p. 77):

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade de mundo e de vida e no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Aproximar desta perspectiva materialista nos fez compreender como é importante a teoria no conhecimento acerca do objeto de pesquisa, nas relações que estabelece a partir da realidade e contexto e mesmo na nossa postura diante e com esta realidade concreta e dinâmica da vida, materializada no fenômeno social observado e cuja epistemologia compõe o cerne da investigação. Conforme afirmou Paulo Netto, (2011, p. 20-21):

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso- cf. Marx, 1982, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. *A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que*

pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (PAULO NETTO, 2011, p. 20-21. Grifos do autor)

Este rigor da apreensão dos significados do objeto de pesquisa – EDH – nos impulsionou durante a delimitação da temática e possibilitou compreender o quanto a epistemologia - a teoria do conhecimento científico - permeia todo o processo e não se desvincula de quem nós somos, de nossas crenças, das escolhas metodológicas e dos procedimentos em cada momento da pesquisa; importantes tanto no conhecimento inicial, quanto na exposição e análise.

Além de serem utilizados os procedimentos próprios à Pesquisa Bibliográfica e Documental. Sobre a escolha do método dialético ressaltamos:

O método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40)

O processo da pesquisa para nós requereu aproximações sucessivas, das abordagens mais tradicionais do âmbito do direito, das perspectivas da justiciabilidade, dos documentos internacionais até o modo como os Direitos Humanos foram sendo positivados, incorporados às legislações e políticas públicas brasileiras em um percurso de legitimação das conquistas de lutas e embates históricos de diferentes segmentos da sociedade. Como os momentos da pesquisa se constituíram de leituras e análises, próprias da pesquisa bibliográfica, foi de suma importância entender, de acordo com o MHD a abstração, como afirmou Paulo Netto, (2011, p. 44):

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável - aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador.

A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir "determinações as mais simples". Neste nível, o elemento abstraído torna-se "abstrato" - precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de "muitas determinações". A realidade é concreta exatamente por isso, por ser "a síntese de muitas determinações", a "unidade do diverso" que é própria de toda totalidade. O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só "a viagem de modo inverso" permite esta reprodução. (PAULO NETTO, 2011, p. 44).

Esta capacidade de abstração por nós experimentada, possibilitou compreender a EDH sob diferentes perspectivas durante a pesquisa, ao extrair e analisar os sentidos discursivos atribuídos à Educação em Direitos Humanos nas pesquisas publicadas na ANPEd, por meio do posicionamento epistemológico, político e ideológico das concepções identificadas.

Tentamos relacionar os objetivos que impulsionaram cada momento da pesquisa de modo dialético, de acordo com o que se pretendia desvelar para uma melhor compreensão do objeto investigado. Em Introdução ao Estudo do Método de Marx, Paulo Netto expôs o como, a partir das intenções que estabelecemos no decorrer da pesquisa, a priori e a posteriori se dá o conhecimento real do nível da aparência para a essência e detalha como este processo ocorre no MHD, (PAULO NETTO, 2011, p. 22):

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento [...] a essência do objeto que investigou.

“Compreender a estrutura e a dinâmica” da EDH significou para nós percorrer estudos que subsidiavam este primeiro olhar para o objeto - a aparência, os conhecimentos prévios e a traçar os objetivos específicos que permitiriam no decorrer da pesquisa fazer uma análise o mais aproximada de sua essência a partir de:

investigar a universidade pública como o espaço fundamental de formação, profissionalização docente e produção do conhecimento científico crítico e comprometido com os direitos humanos; compreender a construção histórica dos direitos humanos e a institucionalização da EDH no Brasil a partir da Constituição de 1988 e das conquistas no campo das políticas educacionais e, por fim, analisar os sentidos discursivos de Educação em Direitos Humanos na produção acadêmica publicada e socializada pela ANPEd.

Tomamos por base a fundamentação teórica construída e a historicidade do objeto de pesquisa, abordando neste itinerário conceitual - Direito, Direitos Humanos e Fundamentais; na sequência, Direito à Educação e Educação em Direitos Humanos -, numa tentativa de compreender os pressupostos filosóficos e políticos, expressos em diferentes gêneros discursivos, o que nos permitiu realizar sucessivas aproximações – da aparência à essência do fenômeno.

Fizemos isso por meio da análise das publicações acerca da EDH, percebendo na identificação dos sentidos discursivos dos artigos selecionados, as intersecções que vem sendo feitas nesta área, com o objetivo de melhor compreendê-la e quiçá, apontar caminhos possíveis de trilhar na sua efetivação.

1.1 A projeção da pesquisa a partir do tema Educação em Direitos Humanos

Educação em Direitos Humanos foi a delimitação do que nos propusemos investigar desde as ideias iniciais que eram sobre os Direitos Humanos. O princípio do percurso metodológico foi projetar esta pesquisa, delimitar o tema, lapidar o objeto de estudo, refletir sobre a pertinência e relevância de uma investigação acerca dos Direitos Humanos, em um diálogo constante com os estudos que empreendemos acerca da formação de professoras/es na Redecentro. Sobre o ambiente profícuo da Pós-Graduação, afirmou Severino (2009, p. 07):

[...] é preciso toda uma imersão num universo teórico e conceitual, onde se encontrem as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área. Trata-se de gerar uma proposta provocadora de reflexão e de pesquisa, mediante um processo contínuo de problematização das temáticas, em permanente interação com a produção acumulada da área. Mais que um regime de cursos, o espaço acadêmico e científico da pós-graduação deve ser, efetivamente, uma sementeira... O pesquisador precisa vivenciar uma experiência problematizadora.

Para o filósofo da educação, construir o objeto de conhecimento é, pois, pesquisar. Pesquisar, por sua vez é expor e explorar a estrutura deste objeto, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados – problematizar -, a partir de fontes primárias, graças às quais eles efetivam sua realidade. (SEVERINO, 2009, p. 07) Em seguida, definir e redefinir objetivos e já se aproximar ao método, buscando compreender os elementos fundamentais e o caminho pelo qual a pesquisa deva seguir. Neste sentido, o Projeto de Pesquisa foi muito importante para entender inicialmente a EDH enquanto tema de conhecimento recente, transdisciplinar e demarcado por fatos históricos e marcos legais. Conforme Severino (2009, p.09):

O Projeto é o registro deste planejamento. A elaboração do projeto de pesquisa é a primeira etapa de um longo processo, *um primeiro momento de síntese*. Imprescindível para desencadear o trabalho de construção do conhecimento [...]. Ainda que possa ser alterado ao longo do desenvolvimento da pesquisa, ele *constitui um roteiro fundamental, delimitando bem o caminho a ser percorrido, as etapas a serem vencidas, os instrumentos e as estratégias a serem aplicados ao longo de sua execução*. O projeto deve delimitar, com o máximo de clareza e precisão, o objeto da pesquisa, sua problematidade, a contribuição que a pesquisa trará, as hipóteses que pretende defender, os objetivos a serem alcançados, as referências teóricas, os procedimentos metodológicos e técnicos que serão utilizados, o cronograma de execução e as fontes documentais em que se baseará a investigação.

Já no levantamento bibliográfico inicial foi possível construir uma espiral histórica do que sejam os DH e a EDH, enquanto planos, programas e políticas públicas educacionais instituídas no Brasil. O referencial teórico construído em nosso país coaduna ao processo político que foi se desenvolvendo a partir da Constituição Federal de 1988 que demarcou a redemocratização do Brasil, movimento responsável pela elaboração de documentos especialmente a partir da década de 1990 e na primeira década dos anos 2000. Foi também neste período que as políticas educacionais em nosso país se efetivaram como Lei, Planos e Diretrizes, das quais trataremos especificamente daquelas concernentes à EDH no terceiro capítulo.

1.2 Pesquisa Bibliográfica, Documental, as abordagens sobre políticas educacionais e o compromisso ético-político, direcionado por nossas escolhas teórico-metodológicas

Conforme já expusemos as nossas concepções de ser humano/sujeito e educação, apresentadas na Introdução deste texto, filiam-se às nossas escolhas teórico-metodológicas, pois condizem com os “pressupostos ontológicos” que o MHD orienta. De acordo com Sánchez Gamboa (2013, p. 87):

A escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou dos procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação às concepções de método e de ciência, mas também a explicitação das concepções de sujeito e de objeto (pressupostos gnosiológicos relacionados com as teorias do conhecimento que embasam os processos científicos) e as visões de mundo, implícitas em todo processo cognitivo (pressupostos ontológicos que se referem às categorias mais gerais como concepções do real, de mundo, do homem, de sociedade, de história, etc.) [...] As opções técnicas só tem sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas.

A opção pela pesquisa qualitativa está relacionada à natureza do objeto de pesquisa – um fenômeno social integrado ao processo educativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1982) *apud* Minayo (2001), no livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, há cinco elementos que configuram o estudo como sendo de abordagem qualitativa, aquela que possui o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento. São assim descritos:

- a) Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes.
- b) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]
- c) *O "significado" que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações [...].*
- d) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. [...]. *As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (Grifo nosso)*

Consideramos de suma importância ressaltar estes aspectos da pesquisa qualitativa, que de fato, foi recebendo os contornos de acordo com os elementos apreendidos no decorrer das buscas, onde a ANPEd consistiu neste espaço do

“ambiente natural” como nossa fonte, uma instituição que pudemos conhecer mais de perto e descrevê-la a partir dos prismas das políticas educacionais ligadas aos Direitos Humanos.

A ANPEd por meio das produções acadêmicas socializadas nas Reuniões Nacionais subsidiou a nossa busca pelos sentidos e significados, como evidências de uma realidade sobre a qual tentamos desvelar a essência. Havia sim, no planejamento inicial, algumas proposições acerca dos Direitos e Direitos Humanos, mas os contornos, a delimitação, bem como a EDH e as especificidades do quadro teórico que sustentavam, foram importantes para orientar a identificação das buscas por meio das categorias e dos termos indutores que optamos; as constatações “de baixo para cima” permitiram esboçar análises para uma melhor compreensão da temática e aprofundamento.

Partindo do pressuposto da cientificidade conferida no processo de pesquisa nas ciências sociais, na educação e aqui especificamente da EDH, considerando-a política educacional que se constitui epistemologicamente (SAVIANI, 2017), há princípios importantes quando se estuda os fenômenos sociais.

De acordo com o que afirmou Minayo (2001, p. 14-16) o objeto das Ciências Sociais:

- a) *É histórico.* Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas.
- b) Possui *consciência histórica.*
- c) Existe uma *identidade entre sujeito e objeto.*
- d) *Veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas*
- e) *É essencialmente qualitativo.* A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante.

Neste sentido, fizemos a opção pelos procedimentos da Pesquisa Bibliográfica e Documental; o instrumento consistiu em uma Ficha de Leitura/Análise apresentada no *Quadro 1* que nos forneceu elementos detalhados, desde dados textuais até o apontamentos das teorias que, de modo dialético e cíclico nos permitiu sucessivas aproximações ao objeto, partindo do pressuposto de que os Direitos Humanos e a EDH são fenômenos sociais, manifestações; mas também, um conjunto de postulados definidos como políticas; se expressam em determinado período histórico, em contextos social, político e cultural localizados. Estão ligados a questões de um tempo específico e refletem tensões, relações de poder e diferentes interesses. É uma

compreensão de algo estabelecido no “presente marcado pelo passado e projetado para o futuro” (Minayo, 2001), esta consciência histórica permite situar a questão, ter a visão da totalidade das políticas educacionais e de seu conjunto, origens, filiações e potencial de inserção.

A opção pela metodologia da Pesquisa Bibliográfica e os procedimentos descritos por Lima e Mito (2007) foram substanciais na tarefa de fazer uma aproximação da EDH e como estas refletem relações e expressam estruturas.

A consciência histórica é a construção das ideias e compreensões existentes a partir das diferentes concepções e narrativas sobre o que sejam os Direitos Humanos ao longo do tempo, como permeiam os diferentes grupos sociais e instituições; o sentido são as próprias relações e dinâmicas que o envolvem em situação de violação e ou na garantia e promoção, como é o caso da EDH: “os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas”. Minayo (2001, p. 14)

A identidade entre quem pesquisa – o sujeito e o objeto – se relacionam, as escolhas, as delimitações perpassam por uma troca de interesse e busca relacionada às características culturais, que segundo Minayo (2001) estão “solidariamente imbricados e comprometidos”. Para Sánchez Gamboa (2013, p. 101-102):

Em relação ao sujeito e ao objeto, a dialética resgata o caráter relacional do processo de produção do conhecimento. [...] superamos a separação sujeito-objeto, quando situamos os dois elementos fundamentais da relação cognitiva em um todo maior envolvente, que, segundo a concepção marxista de totalidade concreta, se refere às condições materiais históricas que mediatizam e modificam essa relação. Dessa forma, o sujeito adquire uma dimensão histórico-social e estabelece uma relação dinâmica com um objeto que se constrói com o instrumental teórico-metodológico presente no momento da relação. Por outro lado, a construção do objeto gera também, um processo de transformação no sujeito que se enriquece e se realiza como tal. O resultado desse processo de inter-relação e de mútua elucidação é o conhecimento, entendido como “o concreto no pensamento”.

Neste aspecto, a característica de ser uma construção social, é imbuída de sentido, desde a sua concepção, os interesses e ideologias do grupo que concebeu, escreveu, pensou. A sociedade e os valores culturais e, portanto, os documentos que designam políticas como a EDH. A pesquisa lida, portanto, com uma manifestação intrinsecamente e extrinsecamente ideológica, essencialmente qualitativa.

A Pesquisa Bibliográfica, conforme (SEVERINO, p. 106) – que define o tipo de pesquisa, com referência à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento de seu objeto - é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados, a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. Este tipo de pesquisa, possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994 apud LIMA e MIOTO, 2007, p. 41).

A Educação em Direitos Humanos pode ser compreendida em uma acepção ampla, complexa por se situar no campo da pesquisa social, onde uma série de elementos precisam ser considerados. Ela também se constitui de um conjunto de documentos que instituem os Direitos Humanos no Brasil e a designam política educacional. Optamos deste modo por delinear, além dos procedimentos da Pesquisa Bibliográfica, o conceito e os momentos de desenvolvimento da Pesquisa Documental. Consideramos as políticas educacionais “documentos”. Conforme Cellard (2008, p. 297):

O documento em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso em papel. Mais precisamente consideraremos fontes primárias ou secundárias, que, por definição são exploradas - e não copiadas [...] Documentos tem natureza distintas, tem proveniência distinta, podem ser públicos, privados, pessoais. Cada tipo com as suas características e necessidades de abordagens específicas e particulares. O rigor na pesquisa documental, [...] implica em realizar um inventário exaustivo, a partir de uma seleção rigorosa para que se constitua um corpus satisfatório; compreendendo que – flexibilidade – também é rigor.

Cellard (2008, p. 295) afirmou que “[...] graças ao documento, pode se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas [...] bem como o de sua gênese até os nossos dias. Consideramos que Comparato (2006); Lafer (1988); Miranda (2011); dentre outros que nos fornecem uma leitura histórica dos Direitos Humanos tenham se ancorado nesta afirmação.

Outro referencial importante como dispositivo de análise é o Ciclo de Políticas que se baseia nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais cujas ideias centrais são apresentadas e exploradas no artigo A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna de investigação, conforme Mainardes (2006, p. 49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Jefferson Mainardes, em texto explicativo acerca do Ciclo de Políticas, afirmou que os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais atuantes no contexto da prática fazem para relacionar os pressupostos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Os autores propuseram um ciclo contínuo formado por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo disputas e embates (MAINARDES, 2006, p. 50).

O Ciclo de Políticas apresenta procedimentos metodológicos inter-relacionados que permitem um aprofundamento interessante, desde a concepção da política e as ideias que a designam, o sentido do discurso evidenciado no texto do documento e o próprio momento de implementação na prática. Entretanto, para que desenvolvêssemos esta abordagem, necessário seria construirmos outros marcos teórico-metodológicos, considerando ampliar as dimensões da investigação, como a Pesquisa de Campo, inviável no presente momento da pesquisa.

Uma outra abordagem de análise das políticas, que mais se aproxima aos referenciais utilizados neste trabalho, se refere aos *sentidos discursivos*, assumidos como elementos fundamentais do procedimento de análise. Consideramos que a

teoria do conhecimento ou gnosiologia tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento humano; segue-se que a epistemologia tem como objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico. Conseqüentemente, a *epistemologia* das políticas educacionais sinalizaria para o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico que se pode produzir sobre elas. (SAVIANI, 2017)

Com esta intenção, César Tello, no Capítulo I do livro “*Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*” (TELLO, 2013), distinguiu três níveis de política educativa: a) as políticas educacionais em ato, isto é, as decisões e ações relativas à regulação do funcionamento dos sistemas de ensino; b) o estudo desse processo, que ele situa como um ramo da ciência política; c) a categoria das epistemologias da política educacional que se centra na meta-análise do processo de investigação do campo. (TELLO, 2013).

Enquanto “meta-análise” a epistemologia se configura, pois, como a análise da análise, ou seja, o estudo das condições que tornaram possível o conhecimento que se atingiu sobre as políticas educacionais. (SAVIANI, 2017, p. 2)

Para Dermeval Saviani, uma epistemologia da política educacional possui como principal tarefa “resgatar a característica da política como ciência prática. Mais do que isso: como o móvel e o alvo do projeto epistemológico em pauta é a política educacional, cabe considerar que os enunciados que compõem esse campo teórico produzem-se no cruzamento entre a política e a pedagogia”

Com efeito, se a formulação da política educacional deve levar em conta, do ponto de vista da forma, isto é, da perspectiva adotada, as determinações políticas ligadas aos mecanismos de poder, à correlação de forças e à legalidade e legitimidade instauradas pela forma de Estado e regime político prevalecentes, do ponto de vista do conteúdo, isto é, do objeto, as referidas políticas devem se pautar pelas exigências educacionais definidas no âmbito da ciência pedagógica.

Dado, pois, que as políticas educacionais se formulam no cruzamento de duas ciências práticas, a política e a pedagogia, segue-se como conclusão inevitável que a tarefa precípua da epistemologia das políticas educacionais será precisar o estatuto teórico das ciências práticas. Nessa tarefa será preciso fazer intervir intencionalmente a categoria dialética da relação entre teoria e prática. É este, enfim, o projeto epistemológico a ser encetado preliminarmente se quisermos determinar a

possibilidade de se pensar em uma epistemologia da política educacional latino-americana. (SAVIANI, 2017, p. 04).

1.3 A materialidade da investigação e a *meta-análise* a partir da produção da ANPEd

De acordo com as Diretrizes da EDH, a formação de professoras/es constitui um âmbito fundamental dos Direitos Humanos, como política e processo educacional, no intuito de que as escolas não apenas conheçam, mas garantam e se estruturam a partir da vivência dos DH no cotidiano escolar, da gestão à sala de aula.

Para tanto, torna-se necessário considerar a formação docente como um espaço necessário de conhecimento e reflexão sobre e dos DH. Assim entendendo, reforçamos um dos *objetivos específicos desta pesquisa*, qual seja, identificar as conquistas e/ou contradições referentes às políticas educacionais de direitos humanos expressas na produção acadêmica socializada pela ANPEd (2008; 2012-2019).

É importante apresentar o contexto desta instituição/associação e espaço de formação de professoras/es reconhecida por sua história de comprometimento com a pesquisa e a qualidade da pós-graduação em educação no Brasil.

A ANPEd é responsável pela organização da Revista Brasileira de Educação (RBE), importante referência em publicações de artigos resultantes das pesquisas científicas do âmbito educacional no Brasil, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Ministério da Educação/Sistema Educacional Brasileiro/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – extinta atualmente - (MEC/SEB/SECADI), dentre outras fundações e instituições de fomento.

A Associação também é reconhecida pela área científica nacional e internacional, como o espaço de confluência de pesquisadores/as da educação, que além de trabalharem para o desenvolvimento epistemológico, metodológico e científico da área, o fazem a partir de posicionamentos políticos e de resistência na defesa dos direitos sociais da população brasileira e no enfrentamento dos problemas educacionais.

Desde 1978, a Associação organiza encontros nacionais, tendo ocorrido o primeiro em Fortaleza – CE. Na ocasião, eram 20 os Grupos de Trabalho (GT), com

o foco nas especificidades das áreas de história, fundamentos, políticas e processos educativos. De início, o GT 03 denominado *Movimentos Sociais e Educação*, era o que se aproximava mais diretamente ao objeto da pesquisa em questão.

Constata-se na plataforma da ANPEd, já a partir da 23ª RN (2000), cujo tema foi *Educação não é Privilégio*, que aconteceu em Caxambu - MG, as primeiras aproximações do campo educacional às questões concretas da realidade brasileira, considerando os direitos de modo mais amplo e especificamente os Direitos Humanos, ligadas às conquistas dos movimentos sociais e à efetivação da garantia dos direitos, por meio de políticas públicas. Iniciava com maior ênfase neste encontro, a discussão acerca de questões sobre a diferença e as profundas desigualdades da sociedade brasileira refletidas na educação.

E foi posteriormente, a partir da 26ª RN (2003), sob a temática *Novo Governo, Novas Políticas?* que ocorreu em Poços de Caldas – MG, quando se incluiu o Grupo de Estudos (GE) *Afro-brasileiros e Educação* e o GE em *Educação Ambiental*. O que sucederia a inclusão do GE sobre *Gênero, Sexualidade e Educação*, na 27ª RN (2004): *Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?*

A consolidação dos GE que incluíam e incluem as temáticas defendidas pelos movimentos sociais e pelos grupos historicamente marginalizados no Brasil, colocaram em pauta a discussão acerca dos Direitos Humanos negligenciados a grupos específicos do Brasil, movimento ocorrido no interior da ANPEd que refletiu algo mais amplo, a nível mundial: a chamada Década dos Direitos Humanos.

Na sequência, serão apenas na 28ª RN (2005), *40 Anos da Pós-Graduação no Brasil*, quando se consolidam os GE em GT21 e GT22 da ANPEd, como *Afro-brasileiros e Educação* e *Educação Ambiental*, respectivamente.

E, por fim, na 29ª RN (2006) *Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos* se consolida o GT23 como *Gênero, Sexualidade e Educação*.

Percebemos o movimento de constituição dos GT da ANPEd em consonância com os compromissos de luta pela garantia e efetivação dos DH nas pesquisas em educação. E se constata o crescimento gradativo e exponencial destes GT ao longo das RN.

A primeira RN, cujos trabalhos foram pesquisados, consiste na 31ª Reunião. Ela aconteceu em 2008 e a escolha se deu pela temática afim a esta pesquisa: ***Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação***. Nesta edição, estavam

envolvidos 84 Programas de Pós-Graduação, 22 Grupos de Trabalho e um Grupo de Estudo.

A 31ª RN foi sediada em Caxambu - MG, e decorreu por meio de conferências, comunicação de trabalhos em formatos de artigo, pôsteres, sessões especiais, rodas de conversas, minicursos, havendo o intercâmbio de pesquisas de mestrado e doutorado. No texto de apresentação desta Reunião, o que nos chamou a atenção ao selecioná-la para o presente estudo, foi o tom afirmativo da comissão organizadora:

Nesses espaços serão celebrados e discutidos os Direitos Humanos e a Constituição Brasileira, cujos parâmetros podem ser apreendidos no conjunto da produção científica da área, e, cada vez mais, afirmados e defendidos nas manifestações político-acadêmicas dos grupos que constituem a ANPEd. [...]. Comemorar a passagem de mais uma década da promulgação dos Direitos Humanos e da Constituição Brasileira traz novos desafios para a ANPEd na efetivação de ações que traduzam o compromisso com a qualidade da educação e com a melhoria das condições de vida da população brasileira. (Texto de abertura da 31ª Reunião Nacional da ANPEd)

Pelo texto de abertura desta 31ª RN, percebemos o compromisso político assumido pela Associação, que ao se dedicar ao trabalho que objetiva a qualidade da educação, vislumbra-a como uma ação que promove condições melhores de vida, extrapolando a academia e o espaço da escola, estabelecendo vínculo e compromisso com a realidade da população brasileira.

Sendo também a primeira reunião pesquisada, a 31ª (2008) coincidiu com a década dos DH, em que no Brasil acontecia a efervescência do processo de instituição dos direitos fundamentais e sociais, por meio da concepção e promulgação de importantes políticas públicas educacionais: Plano Nacional de Direitos Humanos; Programa Nacional de Direitos Humanos (três versões) e em consequência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2012).

Todos estes documentos, permeados pelas garantias da DUDH, pautando os direitos da sociedade brasileira, sendo reivindicados pela classe das/os trabalhadoras/es em educação em consonância com as pautas dos movimentos sociais e culminando na efetivação de documentos especificamente sobre a EDH, sob orientação de tratados e orientações internacionais, a partir da Organização das Nações Unidas (ONU). Na ANPEd, este movimento também se refletia.

Luiz Antônio Cunha, em texto que escreveu na ocasião dos 30 anos da ANPEd, sobre a renovação de compromissos históricos da instituição, dentre eles com

a qualidade dos processos e produção do conhecimento, com o rigor acadêmico e a luta pela autonomia e laicidade da educação, (CUNHA, 2011, p.01) fez um panorama histórico:

O solo da entidade foi o processo de expansão e diferenciação do campo educacional no Brasil, processo que se desenvolveu desde o fim do Estado Novo, acelerou-se na década de 50 e, mais ainda, nas de 60 e 70. No ensino superior federal, a reforma de 1968 ligou a pós-graduação, recém institucionalizada, à carreira docente, fazendo dos títulos de mestre e de doutor requisitos de ingresso e de progressão. As instituições estaduais logo seguiram essa diretiva.

O historiador da educação enfatizou a ampliação do campo de formação em estreita relação com a carreira do magistério e a função primordial de associações fundadas neste período, como espaços também de legitimação da produção de conhecimento “livre”, em contraposição às demandas mercadológicas e pragmáticas impostas à educação superior e acirradas na Pós-Graduação, no decorrer dos anos. Ele aponta este indício a partir do crescimento das instituições privadas de ensino:

No setor privado, intensificou-se o crescimento de instituições de ensino, atraídas pelo promissor mercado de candidatos a diploma e alimentadas pelos subsídios governamentais, diretos e indiretos. Com o aumento da oferta de diplomados, caíram o valor econômico e o valor simbólico dos diplomas de graduação, mais numas especialidades do que noutras. A recuperação desses valores foi buscada nos mais raros diplomas de mestre e de doutor – também por essa via, a pós-graduação se expandiu, num leque que se abriu para mais e mais áreas. Normatizando e apoiando financeiramente a expansão da PG estava a CAPES, agência governamental que refez sua vocação para se dedicar a esse novo nível de ensino, complementando o CNPq ou competindo com ele. (CUNHA, 2011, p.01)

Neste contexto da expansão da Graduação e da Pós-Graduação no país, com a criação das instituições normalizadoras e reguladoras como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são constituídos também coletivos das áreas profissionais e de formação, como a ANPEd, por exemplo, que neste bojo, reuniu os anseios, lutas, reivindicações e pautas de resistência da categoria de trabalhadoras/es da educação.

Partindo da delimitação das RN a serem investigadas, os termos indutores que utilizamos inicialmente para a busca de trabalhos publicados afins a esta pesquisa

foram: *Direito/s/Direitos Humanos (DH) / Educação em Direitos Humanos (EDH) / Dignidade/ Democracia/ Cidadania.*

No primeiro momento de busca, já foi possível perceber pela coleta dos dados, a amplitude dos trabalhos identificados, o que não contribuiu para delinear o objeto de pesquisa; tanto a quantidade, quanto as abordagens, principalmente sobre os três últimos termos – *Dignidade, Democracia, Cidadania* - requereriam outro aprofundamento e referenciais, exigiriam outros contornos, não atinentes ao foco que nos propusemos ter.

Outro fator percebido foi a diversidade de acepções sobre *direito/s* e a prevalência do *direito à educação* que a partir da primeira testagem do *Instrumento 1*, passou a constituir os termos indutores da pesquisa.

Por isso, fizemos a opção por manter como termo indutor prioritário, o *direito* (com os desdobramentos em *DH/EDH/* e o *Direito à Educação*), considerando este último como um direito humano fundamental, que gera outras garantias e efetivação de direitos sociais, cumprindo os princípios imanentes: **inalienáveis, indissociáveis e indivisíveis.**

Após definirmos mais precisamente os termos indutores, fizemos a segunda busca na 31ª Reunião da ANPEd. Os Grupos de Trabalho selecionados foram as áreas que se considerou inicialmente como afins: *GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT05 - Política e Educação e GT08 - Formação de Professores.*

Após esta segunda busca, conferiu-se um quantitativo insuficiente para uma análise (apenas 3 trabalhos), optou-se então por ampliar a busca em outros GT's, mesmo incorrendo no risco de não conseguirmos dimensionar a análise a partir destes GT iniciais, haja vista a amplitude das áreas em que foram encontrados os termos indutores, desde a Didática à Educação Especial.

Houve pouca incidência no GT 08, específico à formação de professores/as o que constituiu um primeiro indicativo de ausência da discussão dos DH nos trabalhos sobre a formação docente e conseqüentemente, da pouca intersecção entre esta e a EDH no âmbito da ANPEd, especificamente.

Considerando o espaço político e pedagógico de formação de professores no qual a ANPEd se constitui, acreditamos que todos os GT's consistem em *lugares* de formação de professores/as. Portanto, a pesquisa saiu dos limites dos três iniciais

para compreender, a partir dos termos indutores definidos, as tendências dos DH nas publicações ANPEd nos diferentes GT's.

Nos abrimos para as possibilidades de pesquisar em todos os GT's, o que fez com que a percepção sobre a incidência das discussões sobre *direito/direitos* também se ampliasse.

Sobre os procedimentos metodológicos de coleta de dados e o tempo em que foram desenvolvidos: ocorreu entre agosto e setembro de 2020 o período de aproximação com a plataforma ANPEd, estudo de publicações sobre a história da Associação e o papel que esta cumpre frente às políticas educacionais, especificamente no que se refere à formação de professores/as no Brasil. E também um primeiro olhar sobre como a questão dos DH se expressava nos trabalhos publicados, de uma maneira mais geral.

O estudo e a reelaboração do *Instrumento 1* (SOUZA: MAGALHÃES, 2014) de pesquisa, necessário à identificação dos artigos que foram buscados nas 6 RN da ANPEd constituiu processo longo de construção conjunta, em consonância com o Grupo de Estudos sobre Método e Metodologia de Pesquisa em Educação da Redecentro. O Instrumento 1 se compõem de duas partes importantes que respondem ao objetivo da pesquisa: *Identificação e Composição das Categorias de Análise*, a partir dos sentidos discursivos presentes no *Ideário Pedagógico*, nos termos indutores da pesquisa: *Direito/s; Direito à Educação; Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos*, respectivamente e nas categorias do *Materialismo Histórico Dialético* que expressam o *Posicionamento Político e Epistemológico*, a partir das/os autoras/es dos artigos publicados e as suas *Referências*. A *Conclusão* consiste na síntese ou *concreto pensado* do trabalho analisado e das contribuições dele à pesquisa, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1: Instrumento de coleta e sistematização de informações – Instrumento de Pesquisa com base no Instrumento de Análise 3 da REDECENTRO (Souza; Magalhães, 2014).

INSTRUMENTO DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS/ANPEd			
Reunião da ANPEd (Ano)			
Grupo de Trabalho -			
1 IDENTIFICAÇÃO			
1.1 Número do Instrumento:	001		
1.2 Informações da ANPEd	Título		
	Local		
	Data		
1.3 Título do artigo			
1.4 Autores			
1.5 Resumo			
1.6 Palavras-chave			
2 COLETA DE INFORMAÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE			
2.1 Ideário Pedagógico	CONCEPÇÕES	TRECHO DO ARTIGO	SENTIDOS DISCURSIVOS
	Educação		
	Escola		
	Professores/as e Ensino e aprendizagem		
2.2 Concepções	Direito/s		
	Direito à Educação		
	Direitos Humanos em Educação		
	Formação de Professores		
2.3 Identificação das categorias MHD	Historicidade		
	Totalidade		
	Contradição		
	Ideologia		
2.4 Posicionamento Político			
2.5 Posicionamento Epistemológico			
2.6 Referências Bibliográficas	REFERÊNCIAS	APORTE TEÓRICO CRÍTICO	3 REFERÊNCIAS
2.7 Conclusão			

Fonte: Instrumento construído pela Redecentro (SOUZA; MAGALHÃES, 2014)

A partir do caminho explicativo construído, iniciamos a nossa coleta de dados com a adoção de critérios que delimitaram o universo de estudo, orientando a seleção do material. Isso necessitou que fossem definidos, de acordo com os momentos próprios da pesquisa bibliográfica, como afirmaram Lima e Miotto (2007, p. 41):

a) o **parâmetro temático**, que decidimos pelos Direitos Humanos e que houve o desdobramento no decorrer da pesquisa: EDH; Direito à Educação;

b) o **parâmetro linguístico**, foram consultadas obras em português e espanhol (considerando as intersecções e diálogos construídos acerca dos DH entre os Estados latino-americanos);

c) as **principais fontes** que consultamos: livros, periódicos, documentos das políticas educacionais e das publicações acadêmicas da ANPEd e

d) o **parâmetro cronológico** de publicação que constituiu o período da pesquisa: Reuniões Nacionais da ANPEd, como já exposto, seis Reuniões Científicas Nacionais (RN) da ANPEd, cujos anais de trabalhos publicados constitui o universo da pesquisa. A 31ª Reunião (2008) e as últimas cinco edições, da 35ª à 39ª ocorridas entre (2012-2019).

Na sequência apresentamos o capítulo 2 dando continuidade à construção teórica que respalda essa dissertação. Dialogamos sobre a “universidade pública e a formação docente no século XXI” realizando o entendimento do contexto em que se pode, efetivamente, formular os rumos de uma formação para a Educação em Direitos Humanos.

2. A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI

Educar e (educar-se) em Direitos Humanos é bem mais que adicionar um componente novo à prática formativa e educativa. É na verdade, construir uma nova identidade: a de educador e educadora em Direitos Humanos, o que faz toda a diferença quando se tem em mente uma educação que contribua para o **exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade marcada definitivamente, pela dignidade de toda pessoa humana**. E mais: é construir não apenas a identidade pessoal, mas tecer também uma identidade coletiva que aproxima e alimenta cada um e cada uma de nós. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p. 27. Grifos nossos)

O objetivo deste capítulo é apresentar a universidade pública brasileira como espaço de formação, profissionalização docente e produção do conhecimento científico e crítico, como uma instituição social de maior importância no século XXI, quando se reconhece incipientes e sob risco, os elementos centrais da formação humana, tais como dignidade e democracia. A universidade é o contexto propício onde se pode firmar os rumos de uma formação em Educação em Direitos Humanos.

Isto envolve iniciarmos pela discussão do fato que a educação no Brasil já está assegurada, como um direito humano público subjetivo, a partir da Constituição Federal de 1988. Esta previu, como forma de sua efetivação, a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabeleceu uma concepção ampla de educação, os seus princípios, finalidades, modos de organização, direitos e deveres pautados no respeito à igualdade, à liberdade e à diversidade.

Para tanto, a organização do sistema nacional de educação, ainda em processo de construção se baseia em etapas, níveis e modalidades que abrangem desde a educação infantil à educação superior, e esta última como nível primordial na formação docente, componente da concretização do direito à educação e à aprendizagem de qualidade.

Como decorrente destas proposições, a educação superior no Brasil vem se expandindo, consideravelmente, nos últimos 30 anos, tanto em número de instituições e ampliação de cursos, quanto em taxas de matrículas na graduação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, em seu Art. 45, “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 2018, p.32). A Lei flexibilizou e diversificou a organização

acadêmica, alterando a oferta em nível superior, que pode se dar: em Universidade; em Instituto Federal e Centro Federal de Educação Tecnológica; em Centro Universitário e Faculdade, nesses dois últimos, sem a obrigatoriedade de realizar a formação, a partir da integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o que os diferenciam substancialmente das universidades públicas.

2.1 Contexto das instituições de Ensino Superior no Brasil

Conforme o último Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, BRASIL (2019, p.7-8), da totalidade das Instituições de Educação Superior – IES, no Brasil, 299 são públicas e 2.238 são privadas, o que corresponde a 88,2% de IES privadas.

Entretanto, na contramão da lógica privatista, das IES públicas federais, 57, 3% se constituem como universidades, e ainda, são elas as responsáveis pela maior parte das matrículas na educação superior, de um total de 8.450.755, as universidades possuem uma concentração de 4.467.694 das matrículas, o que corresponde a uma porcentagem de 52,9%.

É possível ainda, distinguir, dentre uma série de elementos que constituem a universidade, a sua definição e caráter, de acordo com a Lei 9394/96:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; [...]. (BRASIL, 2018, p. 36).

Isso significa que na universidade pública se encontram dialeticamente as dimensões da formação, profissionalização e do trabalho docente, sendo necessário identificar quais *ideários* ou concepções permeiam esses processos. Para tanto, a historicidade das ideias pedagógicas no Brasil, suas origens e filiações teóricas, e consequentemente, os sentidos subjacentes às reformas educacionais e às políticas que lhes deram sustentação, possibilitam compreender, de acordo com Cyntia Bernardes (2013), o ideário pedagógico, como balizadores dos processos formativos na realidade atual. Para a autora, o

(...) entendimento das visões de mundo explicitam os projetos de sociedade, a concepção de homem, os princípios e valores que direcionam as atuais práticas pedagógicas. Como a educação é uma prática social formativa do humano, ampara-se por consequência, em visões de mundo que direcionam outras práticas sociais, formas de pensar, ser e agir na sociedade e nela interferem. (BERNARDES 2013, p. 23)

Bernardes ainda defende a visão da totalidade do ideário pedagógico, as contradições entre as concepções hegemônicas e contra hegemônicas ao longo da história da educação no Brasil, as marcas e consequências de cada período/ideário, como sendo fundamental à compreensão mais ampla e à assunção do compromisso social de questionar sobre a realidade atual: qual/is pensamento/s prevalecem hoje? Quais são os interesses e a quem atendem? Quais são os movimentos de resistências? Questões que se refletem nos itinerários de formação docente.

Questões que partilhamos com a autora, como por exemplo, sobre qual/is pensamento/s prevalecem hoje e quais são os interesses e a quem atendem, temos que na década da promulgação da LDB, houve um conjunto de reformas que impactou de modo estrutural a educação, alvo de estratégias e políticas alinhadas ao projeto liberal dos governos Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002), afetando inclusive as concepções sobre a profissionalização e o âmbito em que deveria se dar a formação de professores/as. Marilena Chauí (2003) se refere aos impactos das decisões dos governos FHC na natureza e função da universidade, salientando que as mudanças advindas deles, definiram a educação, saúde e a cultura como áreas de serviços, abrindo definitivamente esses setores à iniciativa privada e retirando do Estado a obrigatoriedade do atendimento aos direitos básicos conquistados historicamente pelo povo brasileiro: “A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social”. (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Ao abordar a historicidade da universidade no Brasil, o modo como ela foi se estabelecendo ao longo do tempo e assumindo a sua identidade, com autonomia do saber em relação à religião e ao Estado, realizamos a defesa desta enquanto instituição eminentemente social. A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo [...] divisões e contradições. Enfatizamos ainda a universidade como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica (Chauí, 2003, p. 5), considerando-a no âmbito dos movimentos, lutas sociais e políticas do

século XX, como espaço de cultura e educação, concebida no conjunto de direitos de toda pessoa cidadã e como instituição em que prevalece a ideia de democracia, de autonomia intelectual e democratização do saber.

2.2 Impactos do projeto liberal de governo na identidade da universidade pública brasileira

A partir das duas formas de conceber a universidade, Marilena Chauí trata as profundas mudanças estruturais e conceituais a partir da configuração atual do capitalismo que, do mesmo modo que rege “todas as esferas da vida social” (CHAUÍ, 2003, p.6) passa a orientar também as políticas da educação superior, flexibilizando o que anteriormente era um direito conquistado, tornando-o serviço, que pode ser oferecido por qualquer empresa, a universidade passa de instituição social para organização ou universidade operacional:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. CHAUÍ, (2003, p. 7)

Na lógica da universidade enquanto uma organização operacional, a formação de professores se restringe à transmissão aligeirada e compactada de conhecimentos, se resume a treino e condições de trabalho precárias; retira-se o caráter essencial da docência que é a formação.

Do mesmo modo, acontece para a pesquisa, pois, “[...] numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação [...]. ” (CHAUÍ, 2003, p.7). Nesse caso, a pesquisa ficou subtraída a um *survey*, com o dever de cumprir a função de resolver emergencialmente problemas que interessam e são determinados às exigências de mercado, se caracterizando por: objetivo preciso, soluções parciais, eficácia imediata, fragmentação do conhecimento; modernização acrítica e competitividade. Portanto, também a ciência foi apropriada pela iniciativa privada:

[...] a ciência tornou-se manipulação de objetos construídos por ela mesma [...] e tornou-se uma força produtiva e, como tal, inserida na

lógica do modo de produção capitalista. A ciência deixou de ser teoria com aplicação prática e tornou-se um componente do próprio capital” (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Chauí (2003; 2014) expressa a problemática referente aos processos pelos quais tem passado a universidade pública brasileira, o que denomina de metamorfose, afetada em seus diversos âmbitos: da administração, às atividades de ensino e pesquisa, em que são refletidas concepções e práticas concernentes à lógica do modo de produção capitalista. A universidade apenas se realiza enquanto instituição social, na medida em que se insere num Estado republicano e democrático. Entretanto, para além de instituição que reflete o modo de ser da sociedade, ela deve constituir o espaço do diálogo e do conflito em que essa sociedade de classes deve ser questionada e refletida. CHAUÍ (2003; 2014).

A universidade pública, portanto, tomada como instituição social constitui o principal espaço de formação, profissionalização docente, como lócus da produção intelectual, do conhecimento científico e livre, comprometido com uma realidade social.

Na mesma linha reflexiva, Afrânio Catani (2019), ao realizar considerações acerca da universidade em tempos de crise, corrobora com o questionamento de Umberto Eco (2014) sobre as universidades: “Nos últimos novecentos anos, elas têm sido a matriz de uma identidade internacional e artífices dos capítulos mais criativos na história da cultura ocidental. Podem ainda ter um papel no mundo globalizado de hoje?” (ECO, 2014, p. 2).

E continua defendendo-a pela função fundamental que desempenha ao difundir o conhecimento, o desenvolvimento de ideias e por modificar realidades de preconceitos, além de constituir em fundamental espaço de resistência: “a universidade sempre representa um perigo para qualquer gênero de ditadura” (ECO, 2014, p. 3). O autor, na defesa da instituição acadêmica, da universalidade e do livre saber, ressalta: “A universidade ainda é o lugar em que podem proliferar confrontos e discussões, ideias melhores por um mundo melhor, o reforço e a defesa de valores fundantes universais [...]” (ECO, 2014, p. 3).

Concordamos que a universidade pública e as suas finalidades enquanto instituição social, encontram-se ameaçadas pelo recrudescimento instaurado pelas políticas educacionais neoliberais dos últimos anos, Catani (2019). Entretanto, defendemos também que a universidade pública é ainda o espaço do encontro, das

relações sociais e suas contradições; onde é possível se humanizar pelo diálogo, conflito, trocas e pelo silêncio. É onde se constitui e se transforma a cultura. É o espaço por excelência do conhecimento.

Considerando-a como espaço por excelência do conhecimento, a universidade pública, fundamentada pela perspectiva da epistemologia, como sendo a origem do conhecimento, conforme abordam Saviani (2013) e Souza e Magalhães (2019), explicando sob as diferentes etimologias gregas os seus significados. A abordagem de Saviani (2013, p. 495) é importante para explicar o que realizamos nessa pesquisa, pois com base no autor realizamos uma abordagem histórica e epistemológica da produção da ANPEd.

Encaminhando para o entendimento da nossa proposta, o conhecimento pode ser compreendido como epistemologia, também sinônimo de “teoria do conhecimento” que em sua origem grega significa: *episteme* (conhecimento) e *logos*, (estudo, razão, explicação) e ainda, a partir de outras palavras, derivadas do grego, que se referem à definição de conhecimento:

Podemos considerar que “gnosis” significa conhecimento em termos gerais, em sua acepção ampla. Já “episteme” refere-se ao conhecimento metódico, sistemático, controlado, ou seja, científico. Por sua vez, “sofia” significa sabedoria, isto é, o conhecimento decorrente da experiência vivida. Enfim, “doxa” (idem, p. 150) designa opinião, que remete ao conhecimento de senso comum, espontâneo, ligado à vida cotidiana. é associado ao conhecimento direto e objetivo de si mesmo (SAVIANI, 2013, p. 495)

Demerval Saviani, ao conceituar epistemologia, com base em sua etimologia, de origem grega, apresenta o estudo minucioso da palavra e os seus sentidos, concluindo que a “teoria do conhecimento” se refere mais à “gnosologia”, enquanto a “teoria do conhecimento científico”, sobre a qual se defende na universidade, se refere mais especificamente à epistemologia.

Por isso, a compreensão de que a epistemologia, como sendo a origem do conhecimento científico e que necessariamente, deve ser aquele privilegiado no espaço da universidade (SAVIANI, 2013), deve ser nítido em relação ao ideário pedagógico. Além do que, interessa saber qual o conhecimento científico tem sido produzido, prevalecido e embasado a formação docente no âmbito da universidade pública no Brasil. Para tanto, “a epistemologia das políticas educacionais sinalizaria para o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do

conhecimento científico que se pode produzir sobre as políticas educacionais” (SAVIANI, 2013, p. 497).

Nesse mesmo sentido, Tello (2013) defende a importância da base epistemológica sobre a formação e profissionalização docente, assim como Souza e Magalhães (2019), como possibilidade de resistência aos discursos, sentidos e objetivos das reformas e políticas de formação de professores, extremamente neoliberais e em defesa da economia, mais do que de uma qualidade social da educação.

A sociedade neoliberal e o contexto de globalização da economia têm influenciado decisivamente no modo de funcionamento e na concepção da universidade, do mesmo modo que vem impactando a profissionalização de professores/as no Brasil.

2.3 Impactos dos organismos multilaterais nas políticas de formação, profissionalização e trabalho docente

A historicidade mostra que as bases das políticas neoliberais que influem desde a concepção de universidade pública no século XXI, até a formação e a profissionalização docente, tem origem na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse organismo multilateral tem influenciado sobremaneira as políticas públicas no Brasil e em outros países da América Latina, principalmente na educação, área focal de interesse da UNESCO e dos organismos internacionais, os quais, a partir da década de 1990 têm incorporado as concepções, estruturas e objetivos neoliberais nos documentos que regulamentam e normatizam os diversos âmbitos educacionais. Nesse sentido, são levantadas algumas importantes questões acerca das políticas de formação de professores:

Qual o papel da UNESCO na orientação das políticas para formação de professores no Brasil no percurso histórico de 1990 até os dias atuais? Qual a relação de suas orientações com o contexto político, econômico e social do Brasil desta época? Como suas orientações se integram às políticas para a educação e a formação de professores? (GOMIDE, 2018, p. 108).

A UNESCO foi constituída pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1946. O Brasil, ao participar da Conferência Geral da ONU, acordou acatar as recomendações da organização que tem como missão: “[...] construir a paz na mente dos homens mediante a educação, a cultura e a ciência, o que lhe deu aval para ser

uma agência catalisadora na disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados”. (GOMIDE, 2018, p. 108).

A década de 1990 foi definida como um marco de mudanças profundas na sociedade brasileira em que são destacados momentos históricos de conferências e acordos internacionais que estipularam um novo direcionamento:

[...] O Brasil adotou as políticas econômicas e sociais articuladas aos interesses dos organismos multilaterais. Na perspectiva econômica, o Brasil estabeleceu uma nova configuração societária, ancorada no ideário capitalista e articulada à refuncionalização do Estado em 1995, que o subordinou às orientações neoliberais de livre comércio, privatização e desregulamentação trabalhista, com forte redução de investimento na área social. (GOMIDE, 2018, p. 109).

Desse modo, foram inculcados valores como *eficiência e competitividade*, e as mudanças na economia impactaram a educação, espaço tido como privilegiado para se instaurar a lógica do projeto neoliberal e formar seres humanos capazes de atuar nesse contexto. “Com o reforço do projeto neoliberal e o incremento individual de capital humano, divulgou-se a necessidade de se construir um novo modelo de ser humano dotado de características como flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, autonomia[...]”. (GOMIDE, 2018, p. 109).

A intervenção dos organismos multilaterais na educação cumpriu assim a ascensão econômica almejada pelo governo neoliberal, que atendeu às recomendações internacionais como uma condição de desenvolvimento. E à escola, aos professores e ao sistema educativo como um todo, foi dada essa incumbência, a partir de uma agenda pontual de efetivação do projeto neoliberal de educação que estava se constituindo.

As metas acordadas, as concepções sobre a função da educação e a sua organização, tema dos inúmeros encontros e conferências promovidos pela UNESCO, revelam o ajustamento com a formação de *um novo perfil de trabalhador* para atender às expectativas do mercado e da produção flexível. Nesse mesmo sentido caminhou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que embora tenha partido de um documento “essencialmente” democrático, a Constituição de 1988, expressa em sua estrutura a lógica do Estado mínimo, que por sua vez é fundado na perspectiva liberal.

Dessa perspectiva, a lógica liberal autêntica pode ser facilmente resumida: a sociedade moderna multiplica as relações contratuais, não apenas no campo econômico, mas em toda a vida social.

Portanto, convém multiplicar as ações de reequilíbrio e proteção para garantir a liberdade de todos, sobretudo dos mais fracos. O liberalismo social assegura, assim, por sua legislação, uma extensão máxima da liberdade ao maior número de indivíduos. Filosofia plenamente individualista, esse liberalismo dá ao Estado o papel essencial de assegurar a cada indivíduo os meios de realizar seu próprio projeto. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 56)

A pouca intervenção do Estado se dá no âmbito da sociedade moderna em que as relações contratuais econômicas extravasam para as relações sociais que começam a se balizar pelas características das liberdades individuais se sobrepondo à coletividade. O individualismo reflete a concepção de mercado/mercadoria numa livre circulação de bens. Este processo se acirra quando associado ao sistema capitalista de produção, definido e mantido por classes desiguais de quem detém ou não o capital.

O Estado, por intervir o menos possível neste processo e garantir o mínimo atendimento às necessidades coletivas, restringe a sua função reguladora e pública, contribuindo para que a ideologia de mercado prevaleça nas relações e bases da sociedade; o Estado mínimo tem um papel eficaz na promoção desta ideologia, o que é assegurado pelo engendramento das políticas públicas, em si contraditórias. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 58):

Para tanto, é necessário que a natureza e o trabalho se tornem mercadorias, que as relações que o homem mantém com seus semelhantes e com a natureza tomem a forma da relação mercantil. Para que a sociedade inteira se organize de acordo com a ficção da mercadoria, para que se constitua como uma grande máquina de produção e troca, a intervenção do Estado é indispensável, não apenas no plano legislativo, para fixar o direito de propriedade e contrato, mas também no plano administrativo, para instaurar nas relações sociais regras múltiplas necessárias ao funcionamento do mercado concorrencial e fazer com que sejam respeitadas.

A constituição desta “grande máquina de produção” é formada por diversas instâncias da sociedade e regulada pelo Estado que se torna flexível e aderente à lógica de mercado, tanto que é parte importante do seu funcionamento. Ao analisar as políticas educacionais, Tello (2013) questionou justamente o sentido discursivo das reformas que incidem na universidade pública brasileira e na formação docente, por isso, defendeu a importância da base epistemológica enquanto resistência às investidas neoliberais do Estado, muitas vezes utilizando de princípios republicanos e

democráticos, mas que de fato são mecanismos que fortalecem a iniciativa privada e a lógica de mercado, conforme explicitaram Dardot e Laval (2016, p. 61):

Na realidade, é entre os diferentes tipos de intervenções do Estado que é preciso fazer uma distinção. Elas podem dizer respeito a princípios heterônomos à mercantilização e obedecer a princípios de solidariedade, compartilhamento, respeito a tradições ou normas religiosas. [...] Mas também podem ser da ordem de um programa que visa a estender a inserção no mercado (ou quase-mercado) de setores inteiros da produção e da vida social, mediante certas políticas públicas ou certas despesas sociais que vêm proteger ou apoiar o desenvolvimento das empresas capitalistas.

Pontuando com uma nitidez maior a função do Estado no Neoliberalismo:

O “neoliberalismo” vem mais tarde. Em certos aspectos, aparece como uma decantação do “novo liberalismo” e, em outros, como uma alternativa aos tipos de intervenção econômica e reformismo social pregados pelo “novo liberalismo”. Ele compartilhará amplamente a primeira proposição com este último. Mas, ainda que admitam a necessidade de uma intervenção do Estado e rejeitem a pura passividade governamental, os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre interesses privados. A intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 63)

Dentre os impactos nas políticas públicas, as regulamentações concernentes à formação de professores, foram completamente afetadas:

[...] mudança nos currículos dos cursos de formação; adoção de modernas tecnologias e flexibilização da metodologia; incentivo à privatização da formação, bem como o atendimento aos interesses do mercado da educação, a diminuição do tempo e da qualidade epistemológica dos conteúdos, em prejuízo à formação de educadores que têm a docência como base e é desenvolvido de modo articulado à base comum nacional, conforme defende a ANFOPE. (GOMIDE, 2018, p. 114).

Em contraposição ao que vem sendo efetivado nos cursos de formação de professores, Gomide (2018, p. 109) ponderou que: “[...] a UNESCO articulou a função docente à homogeneização do pensamento, à manutenção da ordem econômica, bem como contribuiu para precarizar a educação e desqualificar a formação de professores no Brasil.” Nesse sentido, cita a flexibilização curricular, estabelecida pela LDB, como propulsora dos precários cursos de formação de professores na atualidade.

Freitas (2002, p. 148) em sua análise, defendeu que as atuais políticas para a graduação e pós-graduação retiraram da formação dos professores a formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a no campo do conhecimento da epistemologia da prática.

Permeada pelas intenções da UNESCO e de outros organismos internacionais na educação, especificamente incorporadas às políticas que definem as diretrizes, organização e itinerário formativo dos cursos de licenciatura e pedagogia, Gomide (2018) reitera a crítica sobre as mudanças na função da escola pública que, por consequência fragilizam os processos de formação docente e desqualificam a educação brasileira, o que se pode perceber nitidamente em documento do Banco Mundial, produzido por uma equipe em Washington, cujos principais autores são os economistas Bárbara Bruns e Javier Luque, intitulado *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*.

O documento apresenta a análise das evidências globais e regionais sobre a importância dos resultados da educação para o crescimento econômico e a competitividade, bem como a importância da qualidade do/a professor/a para os resultados da educação, demonstrando o perfil docente da América Latina e do Caribe e como suas características mudaram nas últimas décadas.

Impressiona o modo como o profissional da educação é abordado no documento, ausente de historicidade e das suas condições reais de formação e trabalho, a análise é verticalizada e taxativa sobre o suposto despreparo e apatia desta categoria de trabalhadores. O foco no docente, possui uma intenção clara de desvalorização e responsabilização pelos índices insuficientes de desenvolvimento, a partir da lógica de mercado.

O documento do Banco Mundial, apresenta ainda, pesquisa analítica do desempenho dos professores em sala de aula, e por fim, indicam três áreas principais da reforma da política de formação de professores: políticas para *recrutar* melhores professores; programas para *capacitar* professores e desenvolver a potencial na função e estratégias para *motivar* os professores a demonstrar seu melhor desempenho durante toda a carreira, acusando os sindicatos de professores na América Latina, sobretudo no Brasil, sobre como têm interferido negativamente nas reformas políticas na área da educação.

Nitidamente, o documento trata-se de um relato tendencioso e extremamente neoliberal, preocupa-se em apontar as estatísticas, elaboradas a partir de pesquisa

positivista e com base em avaliações de larga escala, com o intuito de pensar o desenvolvimento econômico do país, a partir de políticas e investimentos que visam a formação de competências, com o foco nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades com vistas ao mercado de trabalho e na “melhoria” da qualidade do trabalho dos professores, por meio de formação continuada, ao que denominam “treinamento”.

Esse se trata, não de uma política que prevê um itinerário formativo para os professores, mas constitui sim uma violência político-ideológica, de acordo com Magalhães (2019, p. 2), “[...] são pensadas organicamente para que os professores percam a especificidade de sua identidade esmaecendo seu vínculo com a coletividade do seu grupo e da escola [...]”.

Nesse sentido, Demerval Saviani, apresenta simetricamente os dilemas que constituem desafios da formação de professores no Brasil hoje e aponta caminhos de necessária transformação nessa área. A partir de uma perspectiva crítica, enfatiza a necessidade de considerar a questão formativa e de valorização da docência na sua complexidade, considerando diversos fatores que precisam ser analisados e tratados em conjunto, dentre eles, as concepções e a organização dos cursos de formação de professores.

Brzezinski (2008), afirma que se estabeleceu um jogo de forças opostas entre os interesses do governo e os da sociedade ao formar o professor. Porém prevaleceu o interesse dos organismos internacionais ao submeter o Brasil em uma política para a educação que:

- a) reproduz as reformas curriculares implantadas em outros países;
- b) institucionaliza preferencialmente a formação de professores fora da universidade;
- c) aparta a licenciatura do bacharelado;
- d) privilegia as dimensões técnica e praticista do trabalho docente;
- e) fundamenta-se no modelo curricular clássico, etapista e fracionado, para o qual o desempenho do estudante tem primazia sobre o conhecimento e a cultura;
- f) proporciona uma reprodução maciça de profissionais com compromisso exclusivo com o mercado de trabalho;
- g) é orientado pela pedagogia das competências que induz um perfil profissional uniforme e homogeneizador;
- h) opta por conceder certificação que se superpõe a uma boa qualidade inicial e continuada dos docentes (BRZEZINSKI, 2008, p. 198-199).

Com ênfase na atuação da UNESCO e as recomendações para a docência, além da sobrecarga de responsabilidades e culpabilização dos professores, Gomide defende:

[...] cumpre-nos o dever de alertá-los para que rejeitem esta culpabilização e, numa ação contra-hegemônica, avancem no domínio do conhecimento específico de sua área e do conhecimento pedagógico que lhes garanta uma formação profissional com qualidade epistemológica, articulada entre a dimensão teórica, prática e investigativa. É importante, também, avançar na compreensão das múltiplas relações que perpassam o trabalho docente, consciente de que sua ação política contribui para a manutenção ou a transformação social. (GOMIDE, 2018, p. 122).

Demerval Saviani, também expressa uma crítica sobre as atuais políticas e a organização dos cursos de formação de professores, apresentando os principais desafios e apontando possibilidades de superá-los. O sociólogo da educação apresenta um panorama histórico das formas de organização dos cursos de formação de professores, desde o século XIX, enfatizando dois modelos:

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Do outro lado se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2011, p. 8).

De acordo com os modelos apontados, Saviani defende a importância de uma formação docente com qualidade epistemológica e que contemple os dois aspectos citados.

Retomando o aspecto histórico que se reflete nas políticas de formação de professores na atualidade, Saviani afirma: “[...] o que se revela permanentemente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.” (SAVIANI, 2011, p. 10).

Sobre a desregulamentação do trabalho do professor, a carreira docente precarizada, consequência dos itinerários formativos atuais, (PREVITALI, 2016) aborda o processo de reestruturação produtiva do capital, como uma reorganização e controle dos processos de trabalho, incluindo a forte inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) em todas as áreas.

Essa reorganização tem provocado a competitividade e o individualismo entre os/as trabalhadores/as e ao mesmo tempo que se vivencia o descompromisso com a proteção social e a desregulamentação do trabalho na esfera do Estado Gestor.

Há contradições que fragilizam o trabalho docente: ao mesmo tempo em que se exige maior dedicação à formação continuada, enfatizando a qualificação e profissionalização do professor, as condições de trabalho, remuneração, materiais e carga horária excessiva e exigências de toda ordem, tornam o trabalho docente precarizado e sem a consistência da coletividade e da consciência de classe.

Quanto mais se investe nas políticas de racionalização do trabalho, de base taylorista, com forte incidência tecnológica e de formação à distância (EAD), mais precário se torna o trabalho docente. “As institucionalizações de novos estatutos jurídicos, sob o princípio do neoliberalismo, normatizam e desregulam o trabalho”. (PREVITALI, 2016, p. 191).

Ao contextualizar as condições atuais as quais se submete o professor, a autora enfatiza o investimento nos ‘novos profissionais’: “Os jovens trabalhadores e trabalhadoras são constrangidos a adaptarem-se à fluidez das relações de emprego.” (PREVITALI, 2016 p. 192). O que implica em contratos frágeis, jornadas longas de serviço, formas individualizadas de avaliação, diretamente relacionadas à produtividade, desempenho e remuneração, o que agrava as condições de trabalho e de vida, ao que a autora denomina precarização estrutural do trabalho.

Há um ideário pedagógico que orienta as ações, as políticas e “a legalização da precarização do trabalho” pelo Estado Gestor, demonstrado a partir de pesquisas realizadas nos últimos anos, o que comprova a crescente “reestruturação do trabalho docente: tendência à proletarização e precarização.

O docente vai sendo transformado, simultaneamente, objetiva e subjetivamente, num movimento histórico e dialético sob três aspectos: 1. A formação e profissionalização; 2. O processo de trabalho e 3. As relações de trabalho. [...] é na esfera do estado que ele é sistematizado e implementado através das políticas educacionais”. (PREVITALI, 2016 p. 199).

As características e consequências são avassaladoras. “[...] resulta no desânimo e na apatia do e da docente e na desvalorização do seu trabalho perante a sociedade. Esta, por sua vez, acaba por responsabilizá-los por toda a estrutura do processo educacional” (PREVITALI, 2016 p. 207).

Entretanto, há posicionamentos frente à crise e resistências dos professores perante a precarização do trabalho docente, dos indícios históricos das mobilizações coletivas como estratégia de conquista e proteção de direitos de trabalhadores e trabalhadoras da educação diante dos desafios e do “aprofundamento e complexificação das relações de exploração do trabalho pelo capital [...] passam a assumir uma dimensão mais estrutural na sociedade brasileira sob o neoliberalismo e o Estado Gestor, configurando-se também na regra do trabalho qualificado e profissionalizado” (PREVITALI, p. 207).

Há muitas questões imbricadas desde a formação inicial docente, os programas de formação continuada de professores, que crescentemente atendem aos índices das avaliações em larga escala e dos relatórios e recomendações dos organismos internacionais e possuem o trabalho cotidiano atravessado de instrumentos de controle.

Dentre os posicionamentos necessários para romper com essa lógica, necessário se torna o desenvolvimento da consciência de classe aliada ao sentimento de solidariedade e pertença, que promova coletivos que desenvolvam, criem, experimentem ousar modos de enfrentamento e resistência, na dialética do contraditório, para que a universidade seja ressignificada, assim como as políticas e os itinerários de formação docente.

Sobre as mesmas reformas e políticas públicas supracitadas, Shiroma afirma terem sido marcadas pela desvalorização e responsabilização da escola pública pela crise econômica e social vivida no país, num movimento de abertura à lógica neoliberal na educação, desde as políticas, reformas instituídas, aos processos escolares e formação de professores: “precisou desqualificar a escola pública denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade” (SHIROMA, 2003, p. 1), para supervalorizar o privado em detrimento do público e implementar a lógica de gestão empresarial das Organizações Multilaterais.

A autora discute o uso que se fez da noção de profissionalização e a centralidade atribuída ao professor, vinculando-as à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera da economia e da política” (SHIROMA, 2003, p. 1).

Nesse sentido, a crítica é sobre como, a partir da indução positiva de alguns sentidos acerca da profissionalização docente, os documentos internacionais pretendem e vão criando consensos entre as escolas, os professores e os

reformadores, sem a compreensão de fato de que a educação esteja sendo usada como solução de problemas sociais e econômicos. Dentre os discursos das agências e do governo, há uma nítida intencionalidade de uma “transformação com equidade”, promovidas pela educação, em que se incutiu a noção de crise, a qual ela própria devia solucionar.

Esse contexto exigiu redefinições nas estratégias de controle por parte do capital. Como permitir aos trabalhadores acesso às informações e ao conhecimento, necessários para produzir mais e melhor, e, simultaneamente, assegurar o controle sobre eles? Como administrar uma força de trabalho qualificada e competente transformando-a em um coletivo inofensivo? (SHIROMA, 2003, p. 4).

Estas questões desencadearam a reforma que se iniciou com a premissa da crise educacional, intervindo primeiro na prática escolar e em todos os elementos que a constitui e em um segundo momento, na formação e profissionalização docente. Com base na centralidade do professor nas reformas e documentos, a autora continua afirmando:

O enunciado presente na documentação oficial indica que a formação do professor é estratégica, dele derivando, como corolário, que é necessário profissionalizar o docente “reconstruindo suas práticas” sem perder de vista as relações entre seu trabalho e seu objetivo educativo. Esse intento foi consolidado pela LDBEN, que organizou o sistema nacional de ensino e criou uma figura institucional especificamente dedicada à formação de professores, os Institutos Superiores de Educação — ISEs. (SHIROMA, 2003, p. 8).

A partir disso, o sistema problematiza o “sistema fechado” de formação inicial e continuada de professores, que contraditoriamente, forma para atender aos interesses do capital, mas defende o *professor reflexivo*. O que a autora define como “novos modos de formar um dócil docente” (SHIROMA, 2003, p. 9).

Nesse mesmo sentido, foram atribuídas funções e exigidas competências do professor, refém das avaliações, que constituíam um mecanismo eficiente de controle, o que suscitaram o individualismo e a competitividade, forçando os docentes a se atualizarem constantemente sob o discurso da profissionalização:

A retórica da competência era portadora da aura positiva do desafio de manter-se atualizado, ao lado das últimas inovações, e tinha também a função de lembrar o professor que estaria submetido ao risco perpétuo de perder o emprego, a posição, o cargo, as benesses e os direitos conquistados. (SHIROMA, 2003, p. 10).

Outro aspecto ressaltado, é a incumbência dos professores em se engajarem nas reformas do governo, de modo a manterem os índices de eficiência a partir de um profissionalismo coletivo, ao que Shiroma critica: “[...] como se a eficiência coletiva fosse mera decorrência da soma de boas performances individuais” (2003, p. 12).

Também a gestão foi alvo da reforma, a demanda pela profissionalização com base nas competências e outras funções foram sendo colocadas à escola pública, o que foi uma crescente:

o processo de mercantilização da educação e empresariamento das instituições públicas de ensino continuou sendo realizado, seguindo orientações de organismos internacionais tais como BID, BIRD, OREALC e CEPAL, para citar os mais importantes e influentes na reforma brasileira (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000 in SHIROMA, 2003, p. 14).

As autoras criticam os processos de avaliação dos professores como mecanismo de (con) formação destes com os interesses governamentais, sob a lógica dos interesses individuais e privados sobre os interesses coletivos; a retirada do aspecto reflexivo da formação e da atuação docente, questionando a “formação para o futuro” designada nos documentos. Parafraseando Chauí, faz o chamado à quebra do que a ideologia dominante tem feito: silenciado as palavras, expressões e sentidos pertencentes às escolas e aos seus sujeitos. Desse modo, defende que se produzam os “contradiscursos”.

O *gerencialismo* vivenciado pela educação, também com a ênfase na década de 1990 em que as reformas tenderam à abertura e investimento no setor privado, ao mesmo tempo em que se “reduziu gastos com os professores e a sua deselectualização”. (SHIROMA, 2018, p. 88).

As autoras apresentam um panorama das agências e Organismos Multilaterais, que possuem um projeto hegemônico para diversos países, abrangendo as diversas instâncias da educação, em relação estreita com os rumos da economia, inclusive pensando e organizando políticas para a (con) formação docente.

Neste sentido, diversos documentos são citados para elucidar como as reformas e a lógica neoliberal – implícita - perpassam toda a educação pública, apresentando análises sobre o Banco Mundial (BM) e a Unesco, percebendo as recomendações, principalmente a partir desta década, sobre as políticas educacionais e a questão do gerencialismo, compreendido como as novas formas de gestão, com

foco na administração pública como ação do estado em “patrocinar a investida no privado”, em setores como educação e saúde.

Aos grandes grupos empresariais, interessa influenciar e definir conceitual e estrategicamente as políticas públicas educacionais, aproveitando conforme Shiroma (2028, p. 102): “a oportunidade de desfrutar das vantagens de ter o estado como cliente”. Ainda de acordo com a autora,

Os reformadores internacionais concorrem para o direcionamento da formação de docentes, de alunos por meio de definições de currículo. Buscam, assim, reconverter os professores (EVANGELISTA, 2008) definindo o que devem saber e podem fazer. Ao estabelecerem os standards docentes, procuram reconfigurar a escola pública, visam enfraquecer os sindicatos e desorganizar as lutas coletivas. (SHIROMA, 2018, p. 102).

2.4 Movimentos de resistência e a epistemologia da práxis

Em contrapartida, ainda que diante de um projeto que busca estrategicamente os consensos e o silenciamento dos professores e de todos os sujeitos que constituem a escola pública:

No Brasil, ao olharmos a escola hoje, também não vemos só seres adaptados, conformados, isolados e individualistas. Vemos, também, indignação, protestos, organização de movimentos coletivos, lutas, greves, ocupações estudantis, reações às medidas autoritárias de reorganização, militarização, terceirização da gestão para iniciativa privada, privatização, precarização, entre outros ataques. [...]. (SHIROMA, 2018, p. 102).

Nesse sentido, não existe a harmonia pretendida, e há vozes que não podem se calar diante da realidade que se constata. Nesse mesmo contexto, Magalhães (2018, 2020) faz uma importante abordagem para a compreensão das concepções postas no processo, ela descreve a importância da epistemologia da práxis, indicando que seus pressupostos teóricos e metodológicos tornaria o processo de formação, profissionalização e atuação docente, nos rumos da dialética, o que também influenciaria na pesquisa e na construção do conhecimento na pós-graduação das universidades públicas.

Com referência em Souza e Magalhães (2018; 2019), assumimos que a epistemologia da práxis, tem no método materialista histórico-dialético, matriz teórica que sustenta uma formação docente apoiada na produção de “conhecimento significativo que conscientiza e emancipa, assegurando a base crítica acerca das

relações entre o epistêmico e o social” (SOUZA e MAGALHÃES, 2018, p. 17). Isso pode, portanto, exprimir os anseios da militância e resistência, por envolver entender a realidade, enquanto processo histórico e considerar a temporalidade e a dimensão de constructo. As autoras trazem essa matriz epistemologia – práxis, para descrever sua importância na produção do conhecimento, o qual permeará a formação e professores:

A produção do conhecimento, pensada como processo, envolve relações entre o antes, o durante e o depois da pesquisa, que dizem sobre as formas como são estruturadas as interrogações, os objetivos, as escolhas metódicas e metodológicas, aspectos que acabam por estruturar os caminhos trilhados para as interpretações dos fenômenos sociais. [...] Por isso, múltiplos e complexos desafios são impostos à essa produção, quer seja no seu sentido teórico-metodológico, quer seja político-ideológico. (SOUZA; MAGALHÃES, 2018, p. 18).

Desse modo, pode se compreender como os sentidos da produção do conhecimento são intrínsecos à realidade histórica e social em que se inserem, expressando os motivos pelos quais foram produzidos, bem como os sujeitos e as contradições: “[...] a história social concreta condiciona as possibilidades e limites do conhecimento produzido, reforçando a existência de contradições na base de sua produção. Nesse sentido, várias teorias estão presentes na história da produção do conhecimento; [...]”, por isso se faz necessário atentarmos para aquelas que se filiam a epistemologia da práxis (SOUZA; MAGALHÃES, 2018, p. 19).

Nesse ponto, as autoras citadas, chamam a atenção para as várias teorias que emergem, em um mesmo período histórico e que podem ser antagônicas e promoverem tanto a manutenção das relações sociais e de poder, assim como estão ou, de modo contrário, transformá-las. Citando Severino (2008), as autoras afirmam que:

[...] somente um conhecimento significativo, construído a partir de um processo epistêmico, pode ser gerador de conscientização e emancipação. Ele afirma que o domínio da epistemologia, entendido como a ferramenta que o homem dispõe para cuidar da orientação da produção do conhecimento, pode assegurar o esclarecimento crítico acerca das relações entre o epistêmico e o social. (SOUZA; MAGALHÃES, 2018, p. 19).

Para as autoras, a escolha epistemológica define o percurso metodológico e o tipo de conhecimento que subsidiará o conteúdo e a análise apresentada na pesquisa,

mas também nos processos formativos, demonstrando a lógica e também os pressupostos teóricos assumidos.

A escolha epistemológica encerra em si mesma, intensas contradições que evidenciam, por um lado, a luta, a resistência e a tentativa de superação das estratégias de cooptação do conhecimento, quer sejam objetivas, quer sejam, e principalmente, subjetivas, dos pesquisadores e suas produções; por outro, ocupa-se da manutenção da hegemonia neoliberal. (SOUZA; MAGALHÃES, 2018, p. 19).

Considerando a epistemologia da práxis, cujo o método que a subsidia é o materialismo histórico-dialético (MHD), teremos como *base dos seus princípios: a matéria, a historicidade e a dialética*, definidas e relacionadas a outras categorias do método, também importantes à compreensão da epistemologia da práxis.

o método materialista histórico assume a pesquisa como *práxis*, a qual, não se restringindo apenas a um possível caminho de compreensão da realidade, devido a sua intencionalidade, sobrepõe-se como perspectiva ontológica e filosófica, expressando-se como teoria do conhecimento. (SOUZA E MAGALHÃES (2016).

Outra definição importante na perspectiva da epistemologia da práxis é a capacidade de reflexão no processo da pesquisa, na interpretação da realidade que se observa ou vivencia. De acordo com Marx (1988), o *concreto pensado* representa a compreensão elaborada do que há de essencial no objeto de estudo, ou seja, é a síntese de suas múltiplas determinações. E ainda, conforme Souza e Magalhães (2014, 2016) “na construção do concreto pensado exige-se apropriação, organização, sistematização, exposição das informações e o esforço reflexivo na análise crítica das informações, para se chegar a ele. Dessa forma, se constitui no movimento dialético do pensamento.”

Isso relacionada à concepção de formação, de acordo com Souza (2014) ao desenvolver as ideias acerca da *bildung*, a partir de Hegel (1988). A autora faz referência à epistemologia da práxis como caminho emancipador no campo da produção do conhecimento.

A premissa é que a produção acadêmica gera pontos de vista que tendem ser amplamente aceitos, particularmente, pelos professores em formação, que, por sua vez, irão acabar reproduzindo os novos conhecimentos. Se essa base formativa deve suscitar possibilidades de conscientização e emancipação, contraditoriamente, em função das escolhas epistemológicas dos próprios pesquisadores, pode-se

gerar a supressão hegemônica do caráter político e ideológico da dominação. (SOUZA; MAGALHÃES, 2018, p. 464).

Retomando a importância da universidade pública brasileira, nos termos de Souza e Magalhães (2018), é o *lócus* onde circulam diferentes abordagens epistemológicas, as quais perpassam a formação de docentes, mas também as pesquisas e a produção e conhecimentos, entretanto, que ela assuma sua função de propiciar o desenvolvimento do pensamento livre, a partir de uma base de conhecimentos socialmente referenciados e de uma perspectiva crítica e contra hegemônica, se faz necessário optar pela epistemologia da práxis. Vejamos as autoras:

Buscamos revalorizar a pós-graduação como espaço de luta e resistência, assumindo a **epistemologia da práxis** como possibilidade de suscitar a superação das contradições históricas, postas à pós-graduação, particularmente, àquela com o foco na educação” A assumimos como categoria emancipatória contra hegemônica, cujos princípios ajudam no enfrentamento das atuais forças regulatórias. ” (SOUZA; MAGALHÃES, 2018, p. 464).

A composição teórica de Souza e Magalhães filiam-se às críticas de Marilena Chauí e de grande parte dos/as autores/as estudados, as críticas expressas às políticas que regem a universidade pública brasileira, as quais influem diretamente na formação docente, inviabilizando as propostas da Educação em Direitos Humanos. Com os autores entendemos que ela é espaço de luta de ideias, posicionamentos e ações, na defesa de que seja uma instituição social mantida pelo Estado e não seja analisada somente pelo prisma do gasto público, mas sobretudo, como um investimento social, cultural e político, enquanto um direito.

De igual modo, a formação e profissionalização docente deveriam se constituir em um movimento emancipatório e de liberdade, para gerar transformação, ao que as pesquisas sobre a formação de professores no âmbito da pós-graduação têm contribuído sobremaneira. Para tanto, essa possibilidade se efetiva, quando se compreende que “A educação é um direito e não um privilégio ou um serviço. ” (CHAUÍ, 2003).

Ao finalizar esse capítulo, entendemos que a universidade pública, a formação de professores e a área das políticas educativas são fundamentais no processo dialético da relação entre as demandas sociais, a garantia e a efetivação da Educação em Direitos Humanos.

Para retomar a Educação no campo dos Direitos Humanos, iniciamos o próximo capítulo a partir de sua construção enquanto um direito. Isso exige compreender as dimensões deste direito, como ele foi concebido ao longo da história, sobretudo no conjunto de direitos humanos, bem como a sua gênese, ao que se propõe discutir no Capítulo 3, embora haja uma linearidade de compreensão de como os direitos vão se estabelecendo na sociedade, a partir da sua positivação, inserção nas constituições dos Estados e portanto, garantidos por lei, se insiste numa compreensão mais abrangente e complexa, numa perspectiva crítica dos direitos humanos. De acordo com Flores (2011) e Santos (2014; 2015; 2020) os direitos vão se efetivando de fato e de acordo com as demandas e as características de cada sociedade, como veremos a seguir com a construção da sua historicidade.

3. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

O terceiro capítulo tem como objetivo apresentar a construção histórica dos Direitos Humanos, a sua institucionalização no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e a sistematização recente da Educação em Direitos Humanos.

Direito, de modo geral, constitui uma ciência social que estuda as normas estabelecidas para regular o funcionamento da sociedade; no caso do tema aqui delimitado, o direito está relacionado aos princípios constitucionais inerentes a toda e qualquer pessoa humana, independente de gênero, religião, classe social, etnia ou nacionalidade e que cada uma deve reivindicar, por serem princípios de justiça e por constarem como garantias legais estabelecidas para essa finalidade, a partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

A definição de DH é recente, se comparada aos postulados filosóficos do direito. O conceito é permeado de contradições e polissemias advindas das diferentes posições de análise do termo, o que causa controvérsia e suscita dúvidas quanto ao seu teor universalista. Do fato de que pela amplitude da área de DH, quase incontornável, pois visa atender às necessidades humanas, individual e coletivamente e se se considera a multiplicidade das diferenças culturais, religiosas, étnicas que compõem a totalidade de seres humanos, que deveriam ser atendidos exatamente sob os mesmos princípios dos DH, estabelecidos de igual modo para todos, emergem sim, muitas dúvidas sobre o caráter de validade e coerência do conceito.

Sobre a polêmica definição dos DH, há uma constatação apresentada por Piovesan (2006, p. 22), pertinente à delimitação do tema aqui desenvolvido, sobre como se estabelecem os DH e a sua proteção, de modo igualitário, para uma diversidade de povos e pessoas, com visões de mundo e necessidades que se diferenciam consideravelmente. Para a autora:

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade destes direitos, acrescidas do valor da diversidade. (PIOVESAN, 2006, p. 22)

O marco temporal em que se situa a discussão sobre Direitos Humanos é a Modernidade (TOSI, 2004), por ser o período em que os direitos naturais são

assimilados na perspectiva jurídica, passando estes a serem positivados e constarem nas constituições dos Estados.

Compreendemos como Direitos Humanos aqueles que todas as pessoas, indistintamente possuem, simples e exatamente por existirem enquanto seres humanos, como por exemplo o direito à vida, à família, ao meio ambiente sadio, à alimentação, à liberdade, à religião, à orientação sexual, à educação, dentre outros direitos.

O Direitos Humanos reconhecidos no âmbito internacional e garantidos no sistema jurídico e social do qual cada pessoa faz parte, são denominados Direitos Fundamentais. Importante explicitar que todos os direitos reconhecidos e que se estabelecem como leis, princípios, normas, são fruto de embates e lutas históricas, nasceram de contextos extremos de opressão, violência e ameaça à dignidade humana.

Historicamente, é no advento da Modernidade em que se percebe o grande enfoque na defesa e garantia dos direitos humanos por meio de sua internacionalização a partir de tratados, convenções e legitimação de documentos universais, surgidos em momentos de crises e grandes rupturas no curso da humanidade. A pessoa e a sua dignidade são centrais na concepção de direitos humanos, que surgem na eminência de resguardar a vida, diante de catástrofes que relativizaram a importância e o sentido “de ser”.

A construção, garantia e a defesa de direitos universais podem ser consideradas a culminância das reflexões sobre determinada concepção de homem no decorrer dos tempos, que passou a ser gradativamente considerado a partir de sua dignidade e direitos imanescentes, o que se pressupõe que independem de contexto geográfico, econômico, étnico e sociocultural para serem efetivados.

A concepção de dignidade humana torna-se uma questão problematizada por muitas/os estudiosas/os da área, assim como por Fábio Konder Comparato (2007), assumindo que as explicações advêm das mais diversas origens, desde as reflexões surgidas com o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade nos campos mitológico, religioso, filosófico e científico.

Embora o fato de que os Direitos Humanos, estabelecidos na forma como conhecemos, tenha raízes na Antiguidade não seja um consenso entre os estudiosos da área, optou-se neste texto, pela abordagem apresentada por Comparato (2007), cujo percurso destaca a influência de povos milenares, o que requer pensar a

condição de ser da pessoa e a sua dignidade também como uma construção histórica e sociocultural.

O autor chama a atenção para o fato de não ser apenas a existência física do homem - o objeto de reflexão de tantas civilizações -, mas a busca por uma profunda compreensão do ser humano, o seu sentido ontológico e também axiológico: a organização de uma escala universal de valores, que foi aos poucos, no decorrer da história, se explicitando. Em outras palavras, tem a ver com a graduação do pensamento do homem sobre si mesmo e as elaborações das ideias e princípios construídos ao longo do tempo, o que se deu com o advento da linguagem e com o desenvolvimento cultural, do mito à religião, da filosofia à ciência e assim sucessivamente.

A construção da concepção de pessoa humana possui centralidade na discussão sobre Direitos Humanos, ainda de acordo com Comparato (2007), se deu em cinco fases: 1. Período axial – Antiguidade; 2. Período Medieval; 3. Filosofia kantiana e a pessoa sob o pensamento de reificação em Marx; 4. “Descoberta do mundo dos valores” Pensamento de Lotze, Brentano e Nietzsche, século XIX - Modernidade: os valores que resguardam a vida humana, compõem a consciência da pessoa e influenciam as suas escolhas; são considerados em uma escala, pela pertinência de assegurarem a dignidade humana e 5. Pensamento existencialista, século XX - Contemporaneidade.

Na Europa Medieval, o período de invenções técnicas que influenciaram decisivamente a estrutura das cidades e a organização produtiva, dentre elas, novas técnicas de irrigação, canais de navegação, dentre tantos outros, marcaram o século XVII, um importante tempo histórico, na medida em que eclodiram questionamentos sobre antigas afirmações arraigadas, o que o autor faz referência a uma época de “profundo questionamento das certezas tradicionais” em todas as áreas.

Entretanto, de acordo com Comparato, “foram necessários vinte e cinco séculos para que a primeira organização internacional a englobar a quase totalidade dos povos da Terra proclamasse, na abertura de uma Declaração Universal de Direitos Humanos, que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” (2007, p. 12). Diante da afirmação tem-se que a positivação dos direitos naturais pode ser considerada um movimento mais recente localizado na Modernidade.

Aprofundando na reflexão acerca da objetificação do ser humano e os lastros dos extremismos pela história, Comparato enfatiza a justiça contida nos postulados de Kant, ao se referir às situações alheias como Gulag soviético e o Lager nazista, como “gigantescas máquinas de despersonalização de seres humanos”:

Ao dar entrada num campo de concentração nazista, o prisioneiro não perdia apenas a liberdade e a comunicação com o mundo exterior. Não era, tão-só, despojado de todos os seus haveres: as roupas, os objetos pessoais, os cabelos, as próteses dentárias. Ele era, sobretudo, esvaziado do seu próprio ser, da sua personalidade, com a substituição altamente simbólica do nome por um número, frequentemente gravado no corpo, como se fora a marca de propriedade de um gado. O prisioneiro já não se reconhecia como ser humano, dotado de razão e sentimentos: todas as suas energias concentravam-se na luta contra a fome, a dor e a exaustão. E nesse esforço, puramente animal, tudo era permitido: o furto da comida dos outros prisioneiros, a delação, a prostituição, a bajulação sórdida, o pisoteamento dos mais fracos. (COMPARATO, 2007 p. 23-24).

Infelizmente, a conquista de direitos e a delimitação das ações humanas por meio de normas e tratados estão atreladas a exemplos sórdidos da depreciação humana, marcados por datas e fatos absurdos, pela descaracterização da pessoa, pela violação à sua dignidade, e o que consideramos pior, se apresenta como um contínuo na história da humanidade. A isso se devem a universalidade dos direitos humanos e a sua constante “evolução”. Acerca disso, serão tratadas mais adiante as denominadas gerações ou dimensões dos direitos humanos, alicerçadas nos maiores documentos que se tem na área.

Analogamente à coisificação da pessoa humana, podemos nos referir também ao sistema capitalista de produção, conforme ideias desenvolvidas por Karl Marx (1818-1883), em específico a *reificação* das pessoas, o que possui o sentido de inversão, conforme Filosofia do Direito, por completo da pessoa-coisa.

Enquanto o capital, é por assim dizer, personificado e elevado à dignidade de sujeito de direito, o trabalhador é aviltado à condição de mercadoria, de mero insumo no processo de produção, para ser, ultimamente na fase de fastígio do capitalismo financeiro, dispensado e relegado ao lixo social, como objeto descartável. O mesmo processo de reificação acabou transformando hodiernamente o consumidor e o eleitor, por força da técnica de propaganda de massa, em mero objeto. E a engenharia genética, por sua vez, tornou possível a manipulação da própria identidade pessoal, ou seja, a fabricação do homem pelo homem. (COMPARATO, 2007, p. 24).

3.1 Direitos Humanos no capitalismo: rumos de uma historicidade

O capitalismo como modo de produção que atravessa todas as relações, ultrapassando e muito o aspecto econômico da sociedade, estabelece as normativas sociais e culturais, suscita o pensamento acerca da oposição ética entre pessoas e coisas - como sustentado por Kant, ou seja, a defesa do valor absoluto da dignidade humana em contraposição ao valor relativo das coisas. Essa reflexão introduz a elaboração do conceito de pessoa que consistiu:

[...] no reconhecimento de que o homem é o único ser vivo que dirige a sua vida em função de preferências valorativas. Ou seja, a pessoa humana é, ao mesmo tempo, o legislador universal, em função dos valores éticos que aprecia, e o sujeito que se submete voluntariamente a essas normas valorativas.

[...] Os direitos humanos foram identificados com os valores mais importantes da convivência humana, aqueles sem os quais as sociedades acabam perecendo, fatalmente, por um processo irreversível de desagregação. (COMPARATO, 2007, p. 26).

Os Direitos Humanos são considerados assim um sistema, com base ao que prevalece de valores universais, segundo uma hierarquia que tem como base as relações sociais e o caráter de valor absoluto da pessoa, a chamada consciência jurídica, em paralelo com aquelas editadas pelo Estado, entre as quais há sempre uma tensão dialética.

De acordo com Comparato, no que concerne à elaboração do conceito de pessoa, os últimos postulados consideram os avanços técnicos, a mecanização e a burocratização das relações sociais na primeira metade do século XX.

A partir do pensamento existencialista nasce a reflexão sobre o sujeito humano, confirmando os princípios da filosofia estoica, “acentuou o caráter único e, por isso mesmo, inigualável e irreprodutível da personalidade individual” - o que a qualifica como cidadã e a função ou papel que realiza, lhe são elementos exteriores. “Cada qual possui uma identidade singular, inconfundível com a de outro qualquer. Por isso, ninguém pode experimentar, existencialmente, a vida de outrem: são realidades únicas e insubstituíveis. (COMPARATO, 2007, p. 24).

Por essa razão, a unicidade de uma vida humana deveria corresponder à dignidade, como subscrito, possuindo um valor absoluto e com um fim em si mesma. O que quando considerada nas relações que estabelece, significaria pensar que não basta não prejudicar alguém, mas favorecer lhe a “felicidade”, neste caso por meio da garantia de direitos fundamentais quais sejam a liberdade, a igualdade, resguardados em lei o que, basicamente permitisse viver com dignidade neste mundo.” A realidade

radical é a pessoa imersa no mundo: *eu sou eu e a minha circunstância*, entendendo-se como circunstância, no sentido do étimo latino, aquilo que envolve e impregna minha vida, e sem o que ela seria propriamente inconcebível.” (COMPARATO, 2007, p. 28).

Outro aspecto fundamental a ser ressaltado nas reflexões filosóficas acerca do humano é o seu caráter de vir-a-ser, de acordo com Heidegger, que atribui como característica essencial da pessoa o “ser-no-mundo”. A personalidade traz uma bagagem de valores coletivos acumulados ao longo da história e que influenciam o ser humano, assim que nasce. E no decorrer da vida, o desenvolvimento de sua personalidade será sempre inacabada, “uma realidade em contínua transformação” e junto às descobertas e evolução biológica, estão os avanços culturais que permitiram à humanidade, influenciar outras áreas: “graças a essa dimensão cultural, já se abriu ao ser humano a possibilidade de interferir sobre a evolução biológica de todas as espécies vivas, inclusive a sua”. Esse aspecto - o inacabamento e o ser em construção, sendo - alterou sobremaneira o pensamento acerca dos direitos humanos, e a singularidade da dignidade humana.

Como exemplo, na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Art. VI ao se afirmar que todo homem tem direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa.

Deste itinerário que considerou toda a longa elaboração histórica do conceito de pessoas, há grande conflitos, em especial de caráter ético acerca de questões genéticas, advindas dos recentes estudos e descobertas, especialmente relacionados ao genoma humano, e a partir de quando o ser humano o assim pode ser considerado.

Desse contexto efervescente são elaborados documentos que influenciariam para sempre a Modernidade no que concerne à percepção e constitucionalização dos direitos naturais, depois positivados como direitos fundamentais, tais como: Magna carta, Lei do Habeas Corpus, *Bill of Rights*; A Independência Americana e a Revolução Francesa; e a Declaração de Virgínia em 16 de junho de 1776.

Ao abordar as grandes marcas históricas na afirmação dos Direitos Humanos, Comparato faz referência à sincronicidade de grandes declarações de direitos em consonância com descobertas científicas, invenções, avanços técnicos e como o sofrimento humano e a sua luta, além dos inúmeros conflitos entre vários povos, foi o que suscitou uma compreensão mais efetiva dos Direitos Humanos: esses dois

elementos coadunam no avanço de modo global. O que tem sido denominado de solidariedade técnica e solidariedade ética.

Para o autor, são elementos interdependentes e igualmente importantes, os avanços técnicos científicos possibilitam às diferentes nações de se aproximarem e compartilharem de benefícios da evolução humana, algo discutido também posteriormente, face às desigualdades.

Pois bem, a compreensão da dignidade suprema da pessoa humana e de seus direitos, no curso da História, tem sido, em grande parte, o fruto da dor física e do sofrimento moral. A cada grande surto de violência os homens recuam, horrorizados, à vista da ignomínia que afinal se abre claramente diante de seus olhos; e o remorso pelas torturas, pelas mutilações em massa, pelos massacres coletivos e pelas explorações aviltantes faz nascer nas consciências, agora purificadas, a exigência de novas regras de uma vida mais digna para todos. (COMPARATO, 2007, p. 28).

Portanto, o reconhecimento dos Direitos Humanos de caráter econômico e social surgem no contexto em que a ênfase dada ao livre arbítrio, às liberdades fundamentais do indivíduo e deliberadamente a todos, sem distinção, o deixou também mais vulnerável, diante de uma situação de extrema dependência da pobreza aos donos do capital, dos que detinham os bens. De acordo com Comparato:

As declarações de direitos norte-americanas, juntamente com a Declaração Francesa, de 1789, representaram a emancipação histórica do indivíduo perante aos grupos sociais aos quais ele sempre se submeteu: a família, o clã, o estamento, as organizações religiosas. (2007, p. 53)

Por outro lado, a sociedade liberal ofereceu a legalidade sem diferenciar se empregador ou assalariado; a lei atendia igualmente as pessoas que se encontravam em diferentes condições de vida, existência, o que deixou os trabalhadores suscetíveis e houve uma brutal pauperização das massas proletárias da classe trabalhadora que se organizou para reivindicar direitos.

A Constituição Francesa de 1848 trouxe o reconhecimento de algumas necessidades exigidas pela classe trabalhadora como direitos sociais e econômicos, o que apenas se confirmou no século XX com A Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919, impulsionados pelos movimentos socialistas da época, iniciados por Marx.

O reconhecimento dos direitos humanos de caráter econômico e social foi o principal benefício que a humanidade recolheu do movimento

socialista, iniciado na primeira metade do século XIX. O titular desses direitos, com efeito, não é o ser humano abstrato, com o qual o capitalismo sempre conviveu maravilhosamente. É o conjunto dos grupos sociais esmagados pela miséria, a doença, a fome e a marginalização. Os socialistas perceberam, desde logo, que esses flagelos sociais não eram cataclismos, da natureza, nem efeitos necessários da organização racional das atividades econômicas, mas sim verdadeiros dejetos do sistema capitalista de produção, cuja lógica consiste em atribuir aos bens de capital um valor muito superior ao das pessoas. (COMPARATO, 2007, p. 54).

Outro elemento se somava aos conceitos de “homem” construídos ao longo da história, foi a materialidade expressa no trabalho e as condições sob as quais as pessoas trabalhadoras estavam submetidas, a precariedade: “miséria, doença, fome, marginalização” eram dados concretos da situação de negligência à dignidade humana tão bem definida nos pressupostos filosóficos, o que para Marx não seriam suficientes para resolver os problemas reais, que eram concretos.

O sistema capitalista de produção e as suas consequências em todas as esferas da vida, difundido em toda a Terra, suscitou paralelamente a necessidade que já havia de resguardar a dignidade humana de modo mais efetivo em todas as sociedades e Estados, sustentando as reflexões sobre Direitos Humanos.

A primeira fase de internacionalização dos direitos humanos se deu numa perspectiva de assegurar o direito humanitário, as quais versam sobre os conjuntos dos costumes e as leis de guerra, a luta contra a escravidão e os direitos trabalhistas do indivíduo assalariado.

Sobre os direitos humanitários, tem-se a Convenção de Genebra, de 1864 que deu origem à Comissão Internacional da Cruz Vermelha, em 1880. O Ato Geral da Conferência de Bruxelas, de 1890, estabeleceu primeiras regras que reprimiam o tráfico de escravos africanos. Seguido pela Convenção de Genebra e a Liga das Nações em 1926.

Na sequência histórica, em 1919, foi criada a Organização Internacional do trabalho (OIT), mas até o início da Segunda Guerra Mundial foram realizadas 67 convenções internacionais, sobre amplos assuntos precípuos de necessidades e exigências da classe trabalhadora assalariada. O que passou a também ser objeto de regulação convencional dos direitos entre os diferentes Estados.

Com relação aos Direitos Humanos na Modernidade, ao emergir da Segunda Guerra Mundial, enuncia-se três grandes massacres e atrocidades, iniciados com o totalitarismo e o seu fortalecimento, e na década de 30, com as Guerras Mundiais, “a

humanidade compreendeu, mais do que qualquer outra época da História, o valor supremo da dignidade humana. ” (COMPARATO, 2007, p. 56)

Terminada a Segunda Guerra Mundial, a necessidade de convenções internacionais e regionais, no âmbito da ONU e da OIT, ampliando a compreensão de resguardar e garantir valores, direitos, não apenas em âmbito social e econômico, mas também outros começaram a compor o âmbito internacional, os quais direitos dos povos, direitos da humanidade.

Como referências importantes temos os *Pactos internacionais de 1966* - conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, os que compõem as diferentes gerações dos direitos humanos. E a *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos* em que “reconheceu-se que todos os povos devem ser tratados com igual respeito, tendo direito à autodeterminação, à livre disposição de sua riqueza e de seus recursos naturais, ao desenvolvimento econômico, social e cultural, bem como à paz e à segurança”.

Chegou-se enfim ao reconhecimento de que a própria humanidade, como um todo solidário, deve ser protegida em sua totalidade. O impasse que se coloca são as contradições da internacionalização, as faces de uma mesma moeda que são antagônicas.

Surge agora à vista o termo final do longo processo de unificação da humanidade. E, com isso, abre-se a última grande encruzilhada da evolução histórica: ou a humanidade cederá à pressão conjugada da força militar e do poderio econômico-financeiro, fazendo prevalecer uma coesão puramente técnica entre os diferentes povos e Estados, ou construiremos enfim a civilização da cidadania mundial, com o respeito integral aos direitos humanos, segundo o princípio da solidariedade ética. (COMPARATO, 2007, p. 58).

Concomitante ao conflito sobre a internacionalização efetiva dos direitos humanos o que suscitou a apresentação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, tem o significado de um grande marco temporal na história da internacionalização dos Direitos Humanos e de acordo com Comparato, está em seu pleno desenvolvimento.

A Declaração se situa em seu posicionamento no sistema normativo e mesmo na doutrina jurídica, concebendo-se como aqueles direitos inerentes à própria condição humana, e para a doutrina jurídica germânica, há uma diferenciação entre

os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais o que estes últimos são aqueles positivados, ou seja, reconhecidos pelas autoridades nas formas de políticas ou no interior do Estado a nível internacional, aqueles resguardados nas Constituições, tratados internacionais, leis, embora também denominados típicos e atípicos. “Sem dúvida, o reconhecimento oficial de direitos humanos pelas autoridades políticas competentes, dá muito mais segurança às relações sociais” e é a busca da ONU e da UNESCO ao terem sido criadas no âmbito internacional.

A partir da década de 2000, em consonância com a Constituição Federal Brasileira de 1988, começam a se estabelecer enquanto políticas públicas com forte incidência na educação.

Importante se faz, delinear a posição do que se entende por DH, antes de adentrar nos documentos e aportes teóricos provenientes da DUDH e consequentemente, da Educação em Direitos Humanos (EDH) e seus desdobramentos. Compreende-se que os DH foram construídos como garantia universal de dignidade humana a todas as pessoas; entretanto, estas não são abstratas e nem os direitos são naturais; tudo decorre de um processo histórico e cada uma das pessoas ou grupos, cujos DH devem preponderar, estão situados em uma realidade sociocultural específica, para tanto, isso deve ser considerado.

De acordo com Norberto Bobbio (1988), a construção dos DH decorre de um processo histórico e embora esses direitos sejam fundamentais ao ser humano, são direitos históricos, resultantes de lutas por novas liberdades, contra o poder, a opressão, a guerra. Os DH nasceram gradualmente, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. Para Oscar Vieira,

A principal distinção entre a moderna linguagem dos direitos, que surge com as declarações e constituições do final do século XVIII, e os privilégios existentes no período medieval, é a ideia de *universalidade e reciprocidade* intrinsecamente ligada aos direitos. Enquanto os privilégios constituem proteção de interesses de um determinado grupo ou classe, os direitos se apresentam como algo que deve a todos proteger. No mais, *os direitos tendem a estabelecer relações horizontais e de reciprocidade, em contrapartida com as relações verticais e hierarquizadas decorrentes de um universo regulado por privilégios*. Evidente que essas características da gramática dos direitos se colocam num plano ideal, e muitas vezes o que chamamos de direitos funcionam na realidade como privilégios. No entanto, ainda no plano ideal, a adoção de um sistema de direitos permite o estabelecimento de relações de reciprocidade entre os diversos sujeitos, ou seja, permite a construção de um mundo fundado na igualdade entre os seres humanos. (VIEIRA, 1993, s/p)

No decorrer da história, na busca pela igualdade dos seres humanos e em denúncia aos privilégios de poucos, alguns direitos foram sendo conquistados pela mobilização e luta do povo, em diferentes períodos e contextos no mundo todo. São eles: os *direitos civis*, que resguardam as liberdades individuais, como o direito de ir e vir, o direito à vida, à liberdade de expressão, à igualdade perante a lei; os *direitos políticos*, que garantem a cidadania por meio da participação do povo no governo, de eleger e ser eleito, de realizar manifestações políticas e fundar partidos, de reunir-se, associar-se e participar ativamente da vida política em todas as esferas; *direitos econômicos, sociais e culturais*, provenientes da luta dos trabalhadores pelas condições dignas de trabalho, ao salário justo, às produções e atendimento das necessidades básicas de cidadania: moradia, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura.

Das conquistas históricas dos direitos da pessoa humana, que como vimos passou pela reflexão e entendimento da dignidade humana, decorre a DUDH. Documento elaborado no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), constituída a partir de um sentimento generalizado da comunidade internacional sobre a necessidade de encontrar uma forma de promover relações de paz entre as nações, momento posterior à degradante Segunda Guerra Mundial. Foi formada uma comissão com representantes de dezoito países, de todos os continentes, que a partir do esboço feito pelo John Peters Humphrey, elaborou em conjunto os direitos fundamentais, inalienáveis e intransferíveis, com base na Carta das Nações Unidas, resultante da Conferência sobre a Organização das Nações Unidas, em 1945, que para todas as pessoas e grupos do mundo devem prevalecer e que constam nos 30 artigos, constituintes da DUDH, assinada em 1948.

Há ainda que se considerar que alguns autores descrevem a efetivação dos direitos humanos em gerações, como apresentamos abaixo:

- Os **direitos de primeira geração**, que tem como marco as revoluções liberais do século XVIII, são os **direitos de liberdade** em sentido amplo, sendo os primeiros a constarem dos textos normativos constitucionais, a saber, os **direitos civis e políticos**. A 1ª geração é dos direitos sociais, são direitos relacionados ao Estado e ao como deve proteger a esfera de autonomia do indivíduo. São denominados também “direitos de defesa”, pois protegem o indivíduo contra intervenções indevidas do Estado (**dever de abstenção**).

Dentre eles, estão os direitos às liberdades, à vida, à igualdade perante a lei, à propriedade, à intimidade, etc.

- Os **direitos de segunda geração**, por sua vez, nasceram a partir do início do século XX, introduzidos pelo constitucionalismo do Estado social (Constituição Mexicana de 1917 e de Weimar de 1919) e compõem-se dos **direitos de igualdade** em sentido amplo, a saber, os **direitos econômicos, sociais e culturais**, cujo adimplemento impõe ao poder público a satisfação de um dever de prestação preponderantemente positiva, consistente num *facere*. São os reconhecidos direitos à saúde, à educação, à previdência, etc.
- Os **direitos de terceira geração** são os **direitos da comunidade**, ou seja, têm como **destinatário todo o gênero humano**, como os **difusos e coletivos**, que se assentam na **fraternidade ou solidariedade**. Dentre eles, destaque-se o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, assim como os direitos ao desenvolvimento, ao patrimônio comum da humanidade e à paz (este último com alguma divergência, conforme se verá).
- **quarta geração** seriam aqueles **resultantes da globalização** e são exemplos o direito à democracia (sobretudo direta), à informação, ao pluralismo e, para alguns (como Norberto Bobbio), a bioética.
- **quinta geração** de direitos fundamentais, tendo como destaque o reconhecimento da **normatividade do direito à paz** – reforço dos direitos de terceira geração (fraternidade).
- **sexta geração** de direitos fundamentais, consistente no **direito à água potável**. – embora esteja junto do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (terceira geração).

As matrizes do documento da DHDH são de caráter iluminista e liberalista, de teor jurídico controverso, criticado por conservadores e progressistas, mas continua sendo um marco fundamental à elaboração das constituições em diferentes países, inclusive no Brasil. Corrobora-se com o pensamento de Oscar Vieira (1993) quando afirma que:

Assim é que surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com o objetivo de estabelecer um novo horizonte ético, a partir do qual a relação dos Estados com seus cidadãos pudesse ser julgada por um paradigma externo ao próprio direito de Estado. [...]. Ao aderir à Carta da ONU os Estados se obrigaram a assegurar os direitos humanos, mesmo que não houvessem acordado sobre quais direitos. Ao

adotarem a Declaração de 1948, deram substância ao compromisso assumido em 1945. Portanto, tecnicamente, a Declaração deveria vincular as condutas dos que participam da comunidade internacional. Diferentemente do que argumentam alguns, *a Declaração de 1948 não constitui um mero exercício de hegemonia ou imperialismo cultural do ocidente*. Embora fundada sobre os alicerces do racionalismo iluminista e das Declarações americana e francesa do final do século XVIII, a participação dos representantes de países do extremo oriente, muçumanos, latino-americanos e africanos, deu a Declaração uma conformação mais pluralista. (VIEIRA, 1993, s/p)

No prefácio da DUDH, orienta-se ampla divulgação do seu conteúdo, na íntegra para todas as pessoas, em todos os Estados do mundo, em diversos contextos sociais, *principalmente nas escolas*. Em seu Art. 26, que trata da Educação em Direitos Humanos, dois aspectos nos interessam majoritariamente nessa pesquisa: que todo ser humano tem direito à educação básica gratuita e que esta será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

A partir da lógica posta, defendida pela própria área do Direito, a educação deverá promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, fomentando a paz. Portanto, é sustentado no Art. 26 da DUDH, que a educação possui papel precípua na formação de uma sociedade a partir do prisma da cidadania.

A educação, enquanto direito subjetivo do ser humano, deveria ser duplamente um campo de garantia e efetivação de direitos, com base nos quais, paulatinamente vão sendo garantidos sob as políticas públicas no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seus Artigos 205 a 214, prevê o direito à educação pública, laica e gratuita, estabelecida como um dever da família e do estado; por consequência em legislações posteriores, das quais convém ressaltar: 1) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 2) Lei nº 8.069, de 13/07/1990; 3) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 4) Lei nº 9.394, de 20/12/1996; 5) Lei nº 11.645 de 10/03/2008, que se refere à inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; Plano Nacional de Educação em sua última versão, 6) Lei nº 13.005/2014.

Dentre os documentos consequentes e complementares para a efetivação das leis que regem a educação, há importantes resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujos se destacam: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as resoluções subjacentes (2013); as Diretrizes

Curriculares Nacionais para Cursos de Licenciatura (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Destes documentos, os quais foram sendo construídos nos últimos trinta anos, dando forma a um sistema nacional de educação, há a hipótese de, em alguma medida se referirem e estarem comprometidos com a EDH em sua composição e finalidades, pois eles estão na base da educação na e para a cidadania.

Paralela à legislação educacional vigente em nosso país, estão as políticas públicas de EDH no Brasil, que foram e estão se constituindo ao longo do tempo, de acordo com o fluxo internacional movido pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário.

A EDH também prevê o trabalho conjunto entre profissionais da educação, sociedade civil, agentes e representantes políticos, com o objetivo de orientar crianças, jovens e adultos ao exercício da cidadania, a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas e do direito ao respeito em todas as circunstâncias, o que deve ser garantido e por todas defendido.

No âmbito da denominada Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004), as políticas em EDH começaram a ser fomentadas no Brasil, a partir da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

Cabe destacar alguns documentos elaborados a partir desse movimento e que constituirão material importante de análise durante a investigação aqui proposta, bem a formulação teórica de: 1) Educação em Direitos Humanos – conceituação; 2) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003); 3) Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 2010), que já consta atualmente em sua terceira versão e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi assinada em 1948 por Estados em Assembleia Geral das Nações Unidas tem atualmente 140 países signatários. A Convenção dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 possuiu 137 Estados signatários e A Declaração de Viena e o Programa de Ação, a partir do consenso dos 171 Estados participantes da Conferência Global sobre os Direitos Humanos de 1993. São documentos complementares e interdependentes que parametrizam a positivação das leis internacionais e universais dos Direitos Humanos. De acordo com Tosi (2004), tais documentos fornecem normas internacionais positivas de DH, e segundo ele, para melhor ou pior – e, em muitos aspectos, considerado para melhor, o significado de DH na sociedade internacional

contemporânea tem sido amplamente definido por estes organismos e consequentemente, por estes documentos.

De acordo com Alves (2012, p. 86)

Com sua natureza cogente e valor referencial abrangente, os direitos humanos não são e não podem representar objetivos em si. Constituem, sim, instrumentos internacionais de conformação normativa, insuficientes, mas úteis, à disposição, em primeiro lugar, da cidadania para a obtenção do avanço social com justiça. Os principais responsáveis por sua garantia são e devem ser os Estados, pois é dentro dos territórios respectivos que eles se realizam e ocorrem violações. Nas democracias, o trabalho de ONGs e ativistas precisa ocorrer junto ao Estado, ou contra ele, quando forem necessárias correções.

Deste modo, na perspectiva dos DH, a legitimidade do Estado está relacionada ao quanto ele considera, promove e efetiva estes direitos, com base na liberdade, igualdade e cidadania democrática. Freitas (2004) e Santos (2013) problematizaram o significado destes termos, sobretudo acerca da igualdade neste contexto da cidadania democrática, afirmaram que não supõem a igualdade como “uniformidade” de todos os seres humanos, que são diferentes entre si de raça, etnia, sexualidade, ocupação, religião, opções políticas.

O contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista. As diferenças não significam, necessariamente, desigualdades, isto é, não existe uma valoração hierárquica inferior/superior na distinção entre pessoas diferentes. [...] Em outras palavras, a diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime. É nesse sentido que se entende porque, no Direito contemporâneo (inclusive na legislação brasileira), manifestações de discriminação ou racismo — no trabalho, no acesso a bens e serviços, nas diversas formas de expressão social — são tipificadas como crime, em alguns casos insuscetíveis de fiança ou prescrição. No entanto, as desigualdades sociais, tão evidentes no Brasil — com sua herança da escravidão sempre presente —, não são ainda entendidas como crime, mesmo quando decorrem de políticas ostensivamente excludentes. (FREITAS, 2004, p. 292).

A questão fundamental da igualdade/diferença entre os seres humanos implica outras indagações acerca de quem seja “humano” ou considerado como tal ao longo da história e ainda as dimensões da igualdade com caráter democrático, sobre o que quer dizer ser humano e em que medida as construções identitárias da diferença não são constituídas historicamente como formas de dominação (PINTO, 1997, p. 14).

Devemos redirecionar a discussão no sentido de buscar formas de redistribuição de poder na sociedade, que tenham como resultado o fim da necessidade de alguns grupos identitários dependerem da tolerância para garantir até mesmo suas vidas. (PINTO, 1997, p. 22)

De acordo com Tosi (2004, p. 24), a história dos DH apresenta a existência de um grande movimento teórico e prático de promoção destes direitos, que não se limita às Declarações das Nações Unidas e de outros organismos internacionais, mas que repercute nas disposições constitucionais de grande parte dos Estados, “[...] constituindo assim, pela primeira vez na história da humanidade, um conjunto de princípios norteadores do direito internacional que alguns juristas definem como um código universal dos direitos humanos[...].”

De acordo com Alves (2012, p. 72):

Os direitos humanos são direitos, reconhecidos internacionalmente na Declaração de 1948 e universalizados pelo consenso da Declaração de Viena, de 1993. [...]. Representavam um mínimo denominador comum a ser observado por todos os Estados. [...]. Por isso mesmo é que foram adotados e reiterados, desde 1948. Embora considerados elementos comprobatórios do verdadeiro progresso social, os direitos em geral não são, nem poderiam ser, pela própria natureza, instrumentos suficientes para a obtenção do desenvolvimento, nem explicação doutrinária e orientação totalizante para o alcance da igualdade efetiva.

Para Tosi (2004, p. 09), os direitos humanos são fruto de uma história. Ainda que existam discordâncias sobre o início desta história, é possível reconstruir a trajetória dos direitos humanos na cultura ocidental tomando por base dois ângulos de análise: a história social e a história conceitual, dialeticamente, considerando que há uma série de questões centrais à discussão dos DH que sempre retornam: a universalidade ou particularidade dos direitos humanos, o conflito entre direitos, o problema da fundamentação jusnaturalista ou juspositivista, a relação entre moral e direito, as gerações de direitos versus a indissociabilidade dos mesmos, a igualdade e a diferença.

Todas estas indagações e outras permearam a construção deste texto, que não extingue as interrogações, mas busca apresentar conceitos, colocá-los em discussão, refletir sobre e para a promoção dos DH. Para Tosi (2004, p. 11):

Os instrumentos e as garantias jurídicas de proteção dos direitos humanos (o que hoje se costuma chamar de *advocacy*) são ferramentas indispensáveis para a efetivação dos DH, e constituem um aspeto fundamental para que os direitos não se tornem meras afirmações retóricas. Enquanto conjunto de normas jurídicas, os direitos humanos tornam-se também critérios de orientação e de implementação das **políticas públicas** institucionais nos vários setores. O Estado assume assim um compromisso de ser o promotor do conjunto dos direitos fundamentais, não apenas do ponto de vista “negativo”, isto é, não interferindo na esfera das liberdades individuais dos cidadãos, mas também do ponto de vista “positivo”, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos. Obviamente, não cabe somente ao Estado a implementação dos direitos; a **sociedade civil organizada** também tem um papel importante na luta pela efetivação dos direitos, não só através dos movimentos sociais, sindicatos, associações, conselhos de direitos e centros de defesa e de educação. É a luta pela efetivação dos direitos humanos que vai levar (Grifos do autor).

3.2. O reconhecimento e a Educação em Direitos Humanos via Organização das Nações Unidas (ONU)

A história mostra que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, posterior à Segunda Guerra Mundial e reafirmada na Declaração de Viena de 1993, iniciou uma discussão a nível global, em torno dos direitos de toda a humanidade, concebidos como universais e indivisíveis.

No Brasil, a Declaração chegou tardiamente; enquanto a Organização das Nações Unidas reafirmava as suas bases, vivíamos no Brasil o período de ditadura militar na década de 70, com embates e uma série de violações aos direitos individuais, civis e políticos de cidadania, sem precedentes. A partir dos anos 80, os movimentos sociais, feministas, trabalhadores/as e outros grupos e comunidades começaram a consolidar as reivindicações dos seus direitos a partir de movimentos organizados.

Buscavam a dignidade humana de exercício da cidadania e lutavam pela igualdade de direito e participação política, no movimento de redemocratização do país, quando em 1985, o movimento pelas “Diretas Já” tomou as ruas. As mídias deram visibilidade à insatisfação da população com o governo vigente, dentre os diversos segmentos da sociedade, diferentes grupos dos movimentos sociais, comunidades de base, se fizeram ouvir e conseguiram representatividade na elaboração da Constituição de 1988, marcando o processo de democratização no

Brasil, inaugurando no início da década de 90 novos tempos no que se referiam também à regulamentação dos Direitos Humanos em nosso país, resguardando-os enquanto Direitos fundamentais.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), em relato sobre os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), afirmou que os desafios atuais eram impensáveis em 1948, os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação, e em decorrência, outros tipos de violência; assim como as mudanças climáticas e problemas ambientais graves, além da estagnação social e educacional da população em extrema pobreza que ainda se apresentam em índices alarmantes.

Conforme a ONU, os princípios que constituem a DUDH, embora generalista, diante da complexa realidade, constitui ainda hoje a base e o documento que assegura, em alguma medida, reflexões e exigências da liberdade humana:

Já se passaram 70 anos desde que líderes mundiais determinaram explicitamente quais direitos todos no planeta poderiam esperar e exigir simplesmente por serem humanos. Nascida do desejo de impedir outro Holocausto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos continua a demonstrar o poder das ideias para mudar o mundo. [...]. Os ideais universais contidos nos 30 artigos da Declaração vão desde os mais fundamentais — o direito à vida — até aqueles que fazem a vida valer a pena, como os direitos a alimentação, educação, trabalho, saúde e liberdade. Enfatizando a dignidade inerente de cada ser humano, seu preâmbulo enfatiza que os direitos humanos são “a base da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. (ONU, 2018, s/p).

Para os membros da ONU, representantes dos Estados que assinam a DUDH, o caráter universalista dos direitos está ligado a algo premente à nacionalidade, quer seja o simples fato de existir do ser humano. Desse modo, os princípios precisavam de fato serem universais e não como cada país interpretasse. A DUDH é o documento mais traduzido no mundo, em 512 idiomas, cujo legado é reconhecido e tem pautado as políticas públicas e legislações de grande parte dos Estados-Nações de todo o mundo:

Por serem inerentes a toda mulher, homem e criança, os direitos listados nos 30 artigos são indivisíveis — todos são igualmente importantes e não podem ser posicionados em uma hierarquia.

Nenhum direito humano pode ser plenamente realizado sem perceber todos os demais. Dito de outra forma, a negação de um direito torna mais difícil desfrutar dos outros. [...] Levou 18 anos até a adoção de dois tratados internacionais vinculantes que moldaram os direitos humanos internacionais de todos os tempos. O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos foram adotados em 1966 e, juntamente com a Declaração, são conhecidos como a Carta Internacional dos Direitos Humanos. (ONU, 2010, s/p).

A DUDH representa não apenas ideais de liberdade e condições de vida dignas no Estado Democrático e a universalização dos Direitos Humanos, do mesmo modo, materializa a luta e o esforço coletivo de “minorias” da sociedade, cujas causas foram historicamente negligenciadas e silenciadas, e que soam no grito por uma tragédia menos uma na história da humanidade. Algumas das características mais importantes dos direitos humanos são: o respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa; a universalidade: são aplicados de forma igual e sem discriminação a todas as pessoas; são inalienáveis, e ninguém pode ser privado de seus direitos humanos; eles podem ser limitados em situações específicas. Por exemplo, o direito à liberdade pode ser restringido se uma pessoa é considerada culpada de um crime diante de um tribunal e com o devido processo legal; são indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes, já que é insuficiente respeitar alguns direitos humanos e outros não; a violação de um direito vai afetar o respeito por muitos outros. (ONU, 2010, s/p).

O documento que subsidia grande parte das discussões atuais sobre várias problemáticas e enfrentamentos necessários, também convive com o contraditório, de acordo ainda com a ONU,

[...] 70 anos depois, racismo, discriminação e intolerância permanecem entre os maiores desafios do nosso tempo. Os direitos à liberdade de expressão, associação e reunião — indispensáveis ao funcionamento da sociedade civil — continuam sendo atacados em todas as regiões do mundo. Os governos muitas vezes estão prontos para contornar ou atropelar direitos na busca do que consideram segurança, ou para manter o poder ou sustentar a corrupção. (ONU, 2010, s/p).

A exemplo do que temos vivido em âmbito nacional, quanto às ameaças aos direitos conquistados e estabelecidos constitucionalmente pelas gerações passadas,

com governos de extrema direita, esse tem sido também uma tendência global, ao que a DUDH repudia. Dos 196 Estados comprometidos com a ratificação dos documentos em seus territórios e sociedades, nenhum cumpre completamente o que declarou. Nesse sentido, a DUDH constitui ainda um campo de luta e de busca incessante pelos direitos básicos de humanidade.

[...] mais que uma promessa não cumprida, o ausente crescimento da educação para a cidadania, segundo a qual o cidadão investido do poder de eleger os próprios governantes acabaria por escolher os mais sábios, os mais honestos e os mais esclarecidos dentre os seus concidadãos, pode ser considerado como o efeito da ilusão derivada de uma concepção excessivamente benévola do homem como animal político: o homem persegue o próprio interesse tanto no mercado econômico como no político. [...] por regime democrático entende-se primariamente um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados. (BOBBIO, 1986, p. 11).

Para Dermeval Saviani (2018), considerando o regime democrático e não menos conturbado, no qual vivemos, em entrevista concedida ano passado e publicada pela revista Educação e Sociedade, sobre a conjuntura do momento atual no Brasil, percebe-se esse movimento imbricado entre economia, política e educação, nos quais estão em jogo os direitos humanos

Atualmente, são as próprias instituições democráticas que estão sendo corrompidas por uma espécie de “Estado de exceção”. Entendo, pois, que essa “guinada ideológica radical” constitui uma reação intempestiva exatamente contra a relativa conscientização das camadas populares e a participação dos movimentos sociais atuando em função de suas demandas específicas. A esse avanço das forças populares no processo de redemocratização do país após a ditadura militar correspondeu a reação das forças conservadoras difundindo versões ideológicas orquestradas pela mídia ancorada nas camadas médias, que tenderam a ver nos programas sociais dos governos do PT um favorecimento dos setores populares em detrimento de seu sentimento de superioridade diante das massas. Criou-se, assim, um caldo de cultura favorável a um conservadorismo que, em suas versões mais radicais, se aproxima de atitudes nazifascistas. E a educação pouco pôde fazer para se contrapor a esse caldo cultural, à vista de sua precarização e das pressões constantes para se ajustar, ela

própria, aos mecanismos de mercado que estão na base dessa onda reacionária. (SAVIANI, 2018, p. 784).

Os direitos humanos estão diretamente relacionados a como se constituem e em que medida são asseguradas a participação e a democracia de fato. No Brasil, pode se considerar 30 anos de desenvolvimento da DUDH, desde o processo de redemocratização do país na década de 1980 e em especial a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988.

A sua importância concorre com o fato dessa área ser também um campo de disputas ideológicas, o que compromete sobremaneira os sentidos, efeitos e efetivação na realidade em que se faz necessário reivindicar direitos. Do mesmo modo em que os discursos neoliberais foram se apropriando e ainda o fazem dos termos e anseios da população e movimento sociais de base, acontece com a educação em direitos humanos, por isso, uma área incipiente, necessária de reflexões.

Como efetivar uma política que se origina em espaços conservadores e de dominação, por representantes pouco próximos à realidade brasileira, mas que dialoga com a necessidade precípua da educação de formação humana e cidadania?

Os Direitos Humanos surgem no contexto Pós Segunda Guerra Mundial, com o intuito de documentar, em âmbito global, quando da reunião entre Estados representantes de todo o mundo afirmam, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os artigos que asseguram os direitos fundamentais à vida e às condições de humanização com dignidade. Do caráter de universalidade, generalizante, paulatinamente as políticas públicas vão delineando espaços e promovendo reflexões importantes em âmbito educacional, pois necessários ao Estado Democrático de direito.

Para Bobbio, a democracia é um processo no qual a população deve participar, decidir e lutar pelos seus direitos, com base nas necessidades e anseios coletivos, podendo intervir nas dimensões políticas e econômicas de seu país. No Estado democrático, o reconhecimento e a Educação em Direitos Humanos será a via de manutenção e promoção da consciência a impulsionar desde os pequenos grupos a reivindicarem e exigirem direitos.

O contexto atual da sociedade brasileira, o que para Saviani reflete um momento de crise global, não sendo o Brasil uma situação isolada, coloca em xeque a legitimidade do processo democrático que se revela frágil diante de situações

complexas de cerceamento e de ataques explícitos à educação e à escola pública brasileira.

3.3. Políticas públicas em Educação em Direitos Humanos (EDH): Programas e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a EDH

Tema emergente no Brasil, a Educação em Direitos Humanos (EDH) é uma área interdisciplinar fundamental ao campo educacional nos seus diversos âmbitos, seja no que se refere às políticas públicas, ao currículo, à didática, à formação, profissionalização e trabalho docente. Não se promove a educação da humanidade e para a cidadania sem que a escola assuma isso em todas as suas dimensões político-pedagógicas. Para tanto, a EDH não se efetiva sem a tomada de consciência sobre os DH, a sua indivisibilidade, interdependência e o como deve ser garantida e promovida em cada uma das esferas da sociedade.

Um conjunto de esforços, tanto por meio da elaboração e estabelecimento das políticas públicas em EDH, quanto na criação da Secretaria de Direitos Humanos, dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e da Rede Nacional de Educação em Direitos Humanos foi empregado a partir da década de 1990.

Houve engajamento das comunidades e movimentos historicamente excluídos das políticas públicas, os quais fortaleceram as lutas, ampliaram e deram visibilidade às diversas causas sociais, religiosas e culturais, bem como, grupos de pesquisadores e intelectuais da educação se propuseram em aprofundar o debate acerca da EDH.

As Revistas DH, publicadas pela Secretaria de Direitos Humanos representam bem este momento, assim como os Relatórios Nacionais sobre os Direitos Humanos no Brasil, resultados de pesquisas aprofundadas do Núcleo de Estudos sobre a Violência (NEV) da USP, que periodicamente apontam as atualidades, notícias que revelam os desafios e os avanços na área dos DH no Brasil.

Como consequência deste movimento, nos últimos vinte anos, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em colaboração com estas outras instâncias, impulsionou o desenvolvimento da área no Brasil. Entre 2005 e 2007, foi elaborado o Plano de Ação correspondente à EDH voltada para a Educação Básica. Entre 2010 e 2014, o Plano, em sua segunda fase, foi direcionado ao Ensino Superior

e outras instâncias: servidores públicos, forças de segurança, militares; este publicado em 2012.

Como desdobramento da *Constituição Federal (1988)*, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, *Plano Nacional de Educação (PNE)* e *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Nacionais para a EDH (DNEDH)*, foram designadas e fundamentadas a partir dos seguintes princípios: “Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Laicidade do Estado; Democracia na educação; Transversalidade, Vivência e globalidade; Sustentabilidade socioambiental. ” (BRASIL, 2012, p. 9 e 10).

Para além da definição sobre o campo de atuação docente e da escola - que pela primeira vez aparecem como espaços de aprendizagem específicos sobre os DH, considerando a cultura, a cosmovisão e os conhecimentos que lhes são próprios, há menções no decorrer do documento, indiretamente sobre a EDH, o que carece de análise mais aprofundada para ser melhor compreendido, inclusive estabelecendo as necessárias relações que possivelmente revelarão os sentidos nos quais se baseiam as políticas de formação de professores no Brasil no que tange aos DH e que é condição precípua da efetivação destes no processo educativo escolar.

Aparentemente, é uma área em que se apresenta avanços políticos e conceituais. Nos últimos anos, a partir do processo de redemocratização do país, os DH, foram amplamente divulgados e iniciou-se um processo de regulamentação daqueles que ainda não estavam previstos em lei; há uma ênfase no que se refere à EDH, pois se situa no âmbito das políticas educacionais e garante que outros direitos sejam conhecidos e respeitados.

Neste contexto, diversas abordagens e pressupostos teóricos foram se desenvolvendo, de modo interdisciplinar e também conflituoso; há o pressuposto universalista que considera os DH como decorrentes da dignidade e inerentes à condição humana, deste modo, o “direito” está para todas e quaisquer pessoas, independente das condições reais de vida; de um outro lado, há um pressuposto relativista que considera os DH como elementos estritamente relacionados com o contexto sociocultural, político, econômico e moral vigente em determinada sociedade. (PIOVESAN, 2006, p. 22).

A realidade contemporânea está, portanto, permeada de discursos e ações contraditórios ao respeito e cumprimento dos Direitos Humanos, sejam eles civis,

políticos e sociais; e ao mesmo tempo, desvelam as entrelinhas dos discursos e das políticas estabelecidas de modo hegemônico, constantes em documentos internacionais, em que a base dos interesses é econômica.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, a década de 1930 foi importantíssima na tomada de consciência acerca da sobrevivência da humanidade que exigia uma reorganização da vida em sociedade em escala planetária, com base no respeito absoluto à pessoa humana (COMPARATO, 2007, p. 528). Entretanto, seguidos os anos de crescimento econômico, aumento da empregabilidade e independência de nações ainda subordinadas ao processo de colonização, a partir de 1970, o cenário muda drasticamente, em que “ a humanidade em seu conjunto vem sendo submetida a um processo fortemente contraditório de unificação técnica e desagregação social” (p. 529).

Ao abordar “em que direção se encaminha a humanidade” no século XXI, o autor Fábio Comparato constata as contradições do sistema capitalista - enfatizando-o como um modelo civilizatório - o que possibilita avanços técnicos e tecnológicos, ao mesmo tempo em que regula todos os tipos de relações sociais e aprofunda as desigualdades entre os que podem e os que não podem utilizar-se das “maravilhas do engenho humano”. Para COMPARATO (2007, p.530-537):

Assistimos, pois, neste início do terceiro milênio da era cristã, à ruína dos grandes ideais, sobre os quais os países que lutaram contra a barbárie nazista erigiram a ONU. [...] O que predomina hoje, em lugar da solidariedade internacional contra a guerra e a miséria é a subordinação da humanidade aos interesses exclusivos das grandes potências. [...]. Chegamos neste início do século XXI, ao apogeu do capitalismo, no preciso sentido etimológico do termo, isto é, à fase histórica em que ele se coloca na posição de maior distanciamento da Terra e da Vida.

Neste contexto, à escola é imputado o papel de se colocar politicamente diante da “bifurcação histórica” apresentada, reproduzindo ou buscando transformações diante da adversidade e contradições do capitalismo, decidindo pela defesa da dignidade humana e, portanto, pelo desenvolvimento da EDH. Sobre o desenvolvimento profissional docente, este deve proporcionar uma formação para além da racionalidade técnica, mas que reconheça a capacidade das/os professoras/es de decidirem e de interferirem na realidade social.

Considerando a importância da/o professor/a, como referência fundamental da formação do estudante nos processos educativos, como agente sociocultural e político (CANDAU *et al.*, 2013), e ainda, a centralidade que lhe é conferida nos últimos anos, tanto como alvo do apontamento das falhas e responsabilização pelo baixo desempenho da escola (SAVIANI, 2011), quanto pelo papel focal que assume nas reformas educacionais, claramente a serviço das exigências e lógica neoliberal do Banco Mundial e outros organismos, e que incidem diretamente sobre o processo de formação e profissionalização docente (GOMIDE, ; BALL, 2002; BALL, 2012; TELLO, 2012; SHIROMA, 2018), é que defendemos a conscientização docente enquanto possibilidade primordial da EDH.

O ensino, atividade característica da/o professor/a, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valores e que exige opções éticas, políticas e compromisso com a realidade. Ser professor/a requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana das/os estudantes, questionando os modos de pensar, sentir, agir, de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade. (CANDAU *et al.*, 2013, p.14).

Analisando também as contradições entre os documentos que preveem uma formação docente capaz de atuar em contextos socioculturais específicos, no caso do Brasil e, em contrapartida, continuam adotando o sistema de gestão e avaliação do trabalho docente homogêneo e com base em indicadores neoliberais: individualidade, competitividade, produtividade, nos perguntamos: como tem se relacionado a EDH à realidade da formação de professores, e quais os enfoques sobre os conceitos de DH, diversidade e diferença estão presentes no processo de profissionalização docente?

Conforme a *Constituição Federal (1988)*, no que se refere ao direito à educação, especificamente o que preveem os Artigos 205 a 214, parte-se da premissa de que a educação em si é um direito da existência humana: social, histórica e cultural. É o meio pelo qual se humaniza e se conscientiza sobre os direitos de humanidade, se acessa os bens culturais, os conhecimentos sistematizados e se exercita o pensamento crítico, o que permite, individual e coletivamente, reconhecer-se na sociedade e reivindicar a condição de igualdade de direitos e respeito às

diferenças. O processo educacional pautado na EDH é o que possibilita a formação política de todos os sujeitos da educação para a defesa e usufruto de todos os outros direitos e incute a indignação diante das mais variadas formas de violação dos direitos humanos.

Na Constituição de 1988, quando instituído o Estado Democrático de Direito: “ 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, CF, 1988, s/p). De acordo ainda com a Constituição:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar 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;

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.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, CF, 1988, s/p. Grifo nosso).

Dentre os princípios, ressalta-se aqueles que constituem direitos fundamentais ao ser humano, à toda e qualquer pessoa, previstos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, quais sejam a igualdade do direito à escola, o seu acesso gratuito e a permanência com qualidade; estes não se mensuram estritamente pelas avaliações de larga escala ou pelo número de matrículas, mas precipuamente pelas condições reais de efetivação do direito à educação, o que confere a importância tanto ao Custo Aluno Qualidade (CAQ) quanto à valorização dos profissionais da educação, por meio da garantia do piso salarial e da formação inicial e continuada das/os professoras/es, ambos previstos também como ações para que se cumpram as metas do Plano Nacional de Educação (PNE -2014/2024).

Assumidos os princípios que garantem o efetivo direito à educação pelos órgãos competentes, quais sejam a família e o Estado em regime de colaboração com estados e municípios, para o cumprimento deste importante direito, o PNE, para além de uma política pública construída democraticamente, é um dispositivo fundamental de cumprimento e acompanhamento deste processo, a partir de cada uma das metas estabelecidas. De acordo com a CF:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A intenção de investigar a Educação em Direitos Humanos emerge das preocupações com os rumos dos processos educativos na contemporaneidade. Há um jogo de forças e interesses postos nos sentidos discursivos que também compõem as políticas e documentos que regulamentam a educação contemporânea nos mais diferentes âmbitos, em especial e no caso deste projeto de pesquisa, busca compreender as políticas de Educação em Direitos Humanos considerando quais as contradições postas nos textos e concepções, muitas vezes divergentes e contraditórias, e o como elas perpassam os cursos de formação de professores da FE/UFG.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, se refere às matrizes formativas do ser humano como uma premissa, na qual devem se basear todos os documentos que a sucedem e regulamentam a educação em todos os níveis, etapas e modalidades.

Em seu Art. 1º apresenta a abrangência da formação, que se trata de processos 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”; ao considerar a educação como prática social que se dá em diferentes âmbitos e espaços sociais, faz pensar no caráter emancipatório do sujeito de modo integral, desde a sua inserção em contextos socioculturais diversos, à sua participação na vida e em seu próprio processo de formação, como estabelece o Art. 2º que se refere ao princípios e finalidades da educação: 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, 1996, s/p. Grifo nosso).

Garantindo elementos substanciais à formação humana, a LDB assegura ainda e sobretudo, o direito à educação, como dever da família e do Estado, o que envolve outras importantes garantias, conforme assumido em seu Art. 5º:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (Brasil, 1996, s/p. Grifo nosso)

Ao apresentar o acesso à educação básica, hoje compreendida desde a etapa da Educação Infantil ao Ensino Médio (dos 4-17 anos) e ampliada para a aprendizagem ao longo da vida, como o meio de efetivação do direito à educação, a LDB reitera a definição desta como um direito social público subjetivo, já defendido na Constituição federal de 1988.

De acordo com Bobbio, os Direitos Humanos estão sabidos e conhecidos, e o necessário é articular o como torná-los possíveis, como efetivar as condições para a sua mínima garantia; e o *Plano Nacional de Educação (PNE -2014/2024)*, ao prever e definir meios e estratégias, tem servido para concretizar, aos poucos, por meio das diretrizes, metas e estratégias, o direito à educação.

São diretrizes do PNE (2014-2020), de acordo com o Art. 2º:

- 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, PNE, 2014, s/p, grifo nosso)

As diretrizes compõem as 20 metas estabelecidas no PNE, que preveem estratégias para serem atingidas em prazos definidos, de modo processual e progressivo. O documento possui organicidade ao abordar desde problemas de base, como o analfabetismo, a ampliação de vagas na Educação Infantil e a sua qualidade, perpassando pelo Ensino Fundamental e as questões de permanência e qualidade, o Ensino Médio e a Graduação e Pós-Graduação, com estratégias incisivas no que concerne ao financiamento da educação pública. Se considerado em seu conjunto, pode se depreender que o PNE possui uma visão articulada ao considerar a intersectorialidade, tão necessária quando se pensa processos educacionais que constituem um sistema nacional de educação. O que pode se perceber no decorrer da Lei e no seguinte trecho, por exemplo que trata da estratégia 12.5, relacionada à meta de ampliação das matrículas na educação superior:

ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; (BRASIL, PNE, 2014, s/p. Grifo nosso).

Uma Lei fundamental na defesa e promoção efetiva do direito à educação, e este na dimensão de um direito humano. Embora não seja citada explicitamente a educação em direitos humanos, enquanto uma das diretrizes nacionais da educação, percebe-se que ela está implícita no objetivo de “reduzir as desigualdades”, considerando os principais sujeitos excluídos do ensino superior por exemplo, dentre os indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiências e a insuficiência da educação em si dizimar as desigualdades.

O maior documento que nos serve de referência no Brasil atualmente acerca da educação em direitos humanos é o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, previsto também em âmbito estadual e municipal.

Para criação e a elaboração do Plano Nacional de Educação nas suas três versões foi instituído um comitê gestor diversamente constituído dos Direitos Humanos que mapearam iniciativas já existentes e o estabelecimento de relações entre elas.

Neste contexto, houve ações importantes do MEC como a proposição do Pacto foi incentivar cursos de formação continuada em níveis de especialização, Lato Sensu e Stricto Sensu e em cursos de aperfeiçoamento para professores da Educação Básica onde de fato a educação em Direitos Humanos deve-se iniciar na mesma medida em que o conhecimento histórico e socialmente construído em Direitos Humanos deve chegar.

Esse acesso é fundamental e imprescindível à Educação em Direitos Humanos e também na perspectiva de que o ensino, a pesquisa e a extensão aproximam conhecimento técnico-científico com as causas de grupos específicos, populações vulneráveis ao ambiente educacional da Educação Básica e está ao Ensino Superior, que é como todo espaço de prática social, expressão também de múltiplas violências e problemas da sociedade que se revelam nas relações sociais que produzem e reproduzem tradições e as perpetuam também o papel da universidade pública brasileira.

Desse modo, o PNE assegura, no âmbito dos objetivos, meios para alcançá-los e acompanhamento anual, especificando o alcance por estado brasileiro de todos os direitos relacionados ao processo de educação. O PNE (2014), corrobora, portanto, para a conscientização e projeção de metas condizentes com a EDH. Do mesmo

modo, influenciou as Diretrizes dos Cursos de Formação de Professores: Resolução nº 02 de 01/07/2015. Dentre o que define a Resolução, há uma ênfase sobre a garantia do direito à educação de qualidade para a criança, o jovem e o adulto, em todas as etapas e modalidades, o que se percebe no Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Os princípios e objetivos postos nas ***Diretrizes Nacionais para a EDH*** constituíram parte das Diretrizes Curriculares nas diversas etapas e modalidades de educação. Se estabeleceram, no conjunto das Diretrizes, aquelas específicas às diversidades étnico-raciais e culturais, que atendessem às necessidades de grupos que foram por muito tempo, invisibilizados e portanto, marginalizados do sistema nacional de educação, por exemplo: a Educação de Jovens e Adultos (EJA); a Educação Indígena; a Educação Quilombola; a Educação do campo; a Educação Ambiental; A Educação das relações Étnico-Raciais, com base na história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; a Educação Especial e a própria EDH. Assim como, compuseram as metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014). Subentende-se que as diretrizes da EDH estão nele presentes, por projetarem ampliação do atendimento nas diversas etapas da educação, a universalização da educação básica, a formação de professores e valorização da carreira do magistério, com ênfase na alfabetização, dentre outras garantias, o que remete ao direito à educação, previsto na Constituição Federal, do Art. 205 ao 214.

3.4 Universidade Pública e a Educação em Direitos Humanos (EDH)

A universidade como um lugar complexo e contraditório onde se expressam todas as problemáticas e desigualdades sociais, é também o espaço de se questionar e de realizar aberturas ao novo ao pensamento crítico e à organização de estratégias

e ações eficazes no sentido de combater o que viola os direitos humanos e ao mesmo tempo ações afirmativas no sentido de construir possibilidades e que principalmente os grupos mais vulneráveis tenham perspectivas e vislumbrem uma vida com dignidade de fato e não apenas prescrita como bem resguarda a DUDH.

Os Direitos Humanos vêm sendo considerados centro de uma grande disputa. A importância de a universidade assumir a agenda destes, também possui uma dimensão estratégica, pois eles são fundantes para pensar a formação da humanidade e das próximas gerações humanas com menos desigualdade; desse modo, na universidade pode-se reivindicar a formação em e para os DDHH a partir de cursos, disciplinas seminários, projetos de extensão. Esses são os meios pelos quais o Pacto sugeria que a Educação em Direitos Humanos constituísse o trabalho das universidades, em especial as universidades públicas brasileiras.

Flávia Piovesan, respeitada jurista brasileira, ocupou a Secretaria Nacional de Cidadania do Ministério dos Direitos Humanos por um tempo, enfatizou os compromissos da universidade pública com desenvolvimento humano, a emancipação dos sujeitos que a constituem considerando os princípios de cidadania, de respeito, de diversidade, de tolerância e de um importante espaço de construção de novos modos de viver construção de uma cultura de paz.

Os eixos do Pacto Universitário são cinco: - ensino: visa apoiar e orientar a inclusão nos projetos pedagógicos dos cursos, na formação Inicial e em suas atividades curriculares a temática dos direitos humanos, promovendo a formação continuada; -pesquisa: busca promover uma política de incentivo que institui a realização de estudos e pesquisas nas temáticas da diversidade, e foco na análise da situação de discriminação e intolerância com grupos em situação de vulnerabilidade; a extensão tem nesse conjunto a responsabilidade de ser apoio no desenvolvimento de atividades junto às comunidades com foco na educação em direitos humanos;- a gestão deve ter como objetivo principal incorporar os direitos humanos na cultura e nos processos de gestão organizacional e institucional desde a mediação de conflitos na formação de lidar e reparar processos de violações; a convivência Universitária e Comunitária deve conjugar esforços para o respeito à diversidade em suas inúmeras vertentes para o desenvolvimento de uma ética de respeito a alteridade. Há também como parte da política de EDH, o Prêmio de Educação em Direitos Humanos.

De acordo com a assessoria de comunicação social do MEC, atualmente (2017), 326 instituições de ensino superior participam do Pacto. Dessas 80% já estão

efetuando iniciativas, e 20% se encontram na fase de criação do comitê gestor do pacto ponto final no conjunto destas instituições, a turma pacto 47 universidades federais, 16 institutos federais, 30 universidades estaduais e municipais, 38 universidades privadas, 30 centros universitários e 165 faculdades.

O Pacto Universitário deu abertura também para além das instituições de ensino superior, para organismos, Associações, ONGs e entidades da sociedade civil que desejassem compor em parceria com as instituições de ensino superior este Pacto.

Por meio do Relatório sintético de iniciativas de EDH e Diversidade (2018) é possível identificar as ações realizadas sobretudo no âmbito das Universidades públicas em todas as unidades federativas do Brasil, dentre as iniciativas se incluem a institucionalização da diversidade e da EDH, por meio de criação de coordenadorias próprias que articulassem:

- Políticas afirmativas e diversidade (programas, editais de cotas, nome social, auxílios);
- Núcleos e grupos de estudos e projetos especiais; programas ou projetos especiais; cursos ou disciplinas com foco em direitos humanos e diversidade; rede de instituições; pesquisas e pós-graduação; projetos de extensão que se organizam majoritariamente nas áreas de ciências humanas e Ciências Sociais;
- Coletivos e Observatório de DDHH.

Na UFG, por exemplo, existem várias destas iniciativas, como o Observatório Goiano de Direitos Humanos (p.78) o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos; reconhecidos coletivos. "Atualmente a universidade tem aproximadamente 34 linhas de pesquisa e 24 grupos de pesquisa sobre diversidade, direitos humanos e educação em Direitos Humanos. Entre 2013 e 2017 identificou-se a defesa de 20 teses e 23 de dissertações sobre Diversidade, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos na universidade".

Há um hiato entre o Pacto Universitário, como política de Estado e as atuais políticas de governo, entretanto confirmam se a continuidade das ações e o fortalecimento da EDH no interior das instituições como movimento de resistência, o que cabe também à universidade pública.

Como parte do Pacto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) promoveu editais acerca da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, em cooperação com estados e municípios, como por exemplo o projeto "escola que protege" e do edital de formação de profissionais da educação básica para a Educação em Direitos Humanos e a Diversidade, de 2017, que selecionou quatro propostas: educação em Direitos Humanos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Formação Continuada de Professores em Educação em Direitos Humanos: interdisciplinaridade; transversalidade e intervenção pedagógica na Educação Básica no estado do Tocantins (UFT); Aprendendo a Conviver: Estratégias de enfrentamento à violência na escola, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Ser Diferente, Ser Igual, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Destas informações disponíveis no Portal do MEC, após 2017, não foram localizados editais ou ações governamentais relativas ao Pacto Universitário sobre a Educação em Direitos Humanos, o que indica a descontinuidade do programa e do incentivo à rede de instituições que se formou. No site, o link disponível sobre a Educação em Direitos Humanos: *sdh.gov.br* não existe, não é localizado.

Uma iniciativa de formação de professores anterior ao pacto em 2010, foi entre a SECADI e a Universidade Aberta do Brasil que realizou por meio da Rede de Educação para a diversidade, de modo semipresencial, um grupo permanente de instituições de ensino superior públicas que ofertaram por meio de cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão estudos que previam a formação na perspectiva do desenvolvimento de metodologias didático-pedagógicas que contemplassem a diversidade manifesta em sala de aula, como por exemplo, as relações étnico-raciais, questões de gênero e a diversidade humana em si; questões relacionadas à juventude e educação das pessoas jovens e adultas ; educação do campo; educação integral e integrada educação ambiental e cidadania; os cursos de extensão tinham de 30 a 120 horas; os de aperfeiçoamento, no mínimo 180 horas e os cursos de especialização no mínimo 360 horas, essas informações estão disponíveis no site portal.mec.gov.br/rede.

O Programa de Educação em Direitos Humanos no âmbito do MEC implementou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, inicialmente o programa na página do MEC entre 2008 e 2010, apresentava a Rede de Educação para a Diversidade; o Projeto Escola que Protege; de Educação Indígena; todas foram

iniciativas, que ao se abrir a página digital referente a elas, percebe-se uma descontinuidade, uma não realização de ações que ficaram limitadas à criação, naquele período específico em que havia o Ministério de Direitos Humanos.

Embora se perceba ações e programas instituídos, consolidados nas universidades públicas brasileiras e também o estabelecimento de relação com organizações do terceiro setor relativas a educação, cultura e arte, se percebe a fragilidade dos comitês, das comissões, dos fóruns, dos conselhos Estaduais de educação em direitos humanos. No relatório síntese do pacto publicado em 2018, pode-se observar como esta política pública que deveria ser garantida pelo Estado não vem sendo efetivada.

Há um descaso e uma negligência publicitada em relação à necessidade de efetivação da política para que as ações de educação em direitos humanos se efetivem e constituam os processos de formação de professores da Educação Básica tanto em nível estadual quanto em nível municipal, haja vista a importância de serem os órgãos diretamente responsáveis pela educação básica pela oferta e pelo desenvolvimento da Educação Básica.

Há então uma ausência da discussão atualmente na educação em direitos humanos; o atual Ministério que se ocupa dos direitos humanos no Brasil denominado a partir de 2019, sob o atual governo como Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, tem como atual diretor de Promoção e educação em Direitos Humanos Jailton Almeida; é importante observar o organograma da instituição para perceber como os direitos humanos se situam hoje em âmbito político e institucional do estado brasileiro assim como compreender as formas de se operar da educação em Direitos Humanos atualmente.

Dentre as ações específicas de educação em direitos humanos, estas não estão ativas, embora haja descrição sobre o conselho e o comitê, as datas disponíveis das últimas reuniões são entre 2016 e 2017; a Lei número 12.986 de 2 de junho de 2014, sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff, cria o Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH); a lei define a finalidade, composição; competências; prerrogativas estrutura organizacional do CNDH; das finalidades estipula o artigo segundo:

o CNDH tem por finalidade a promoção e a defesa dos Direitos Humanos, mediante ações preventivas, protetivas, reparadoras

e sancionadores das condutas em situações de ameaça ou violação desses direitos.

§1º Constituem direitos Humanos sobre a proteção do CNDH os direitos e garantias fundamentais, individuais, coletivos ou sociais previstos na Constituição Federal nos tratados e atos internacionais celebrados pela República Federativa do Brasil.

§2º A defesa dos direitos humanos pela CNDH independe de provocação das pessoas ou das coletividades ofensas.

Importa saber que na Constituição do CNDH se estabelece a participação de membros dos órgãos públicos, na sua maioria de magistrados, alguns com cadeiras fixas como a Organização dos Advogados do Brasil (OAB), com possibilidade de participação de 9 organizações da sociedade civil que atuam no Brasil; nenhum referente às instituições de educação.

Não se percebeu, portanto, a atenção devida à participação de instituições educativas predominantemente públicas para constituir um importante conselho, que pensa tanto as políticas de formação quanto à articulação de ações em contextos escolares e de formação docente e profissionalização dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação; sem a participação destes sujeitos, dificilmente o conselho se aproxima de questões relativas especificamente à área que requerem olhar especializado e conhecimentos de base pedagógica para compreensão e para pensar efetivamente em ações e desenvolvimento de metodologias didático-pedagógicas de inserção direta da EDH nos espaços educativos.

Desse modo, compreende-se o caráter judicializado dos Direitos Humanos no Brasil e as distâncias percebidas destes órgãos colegiados no âmbito do Ministério da Mulher da Família e dos Direitos Humanos das instituições de educação em si e de políticas mais efetivas na Educação em Direitos Humanos. Também não se visualiza a participação de importantes associações de educação como é o caso da Associação Nacional de pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); para cada órgão colegiado do Ministério, há uma secretaria, o Conselho Nacional de Direitos Humanos se localiza na Secretaria Nacional de Proteção Global (SNPG) e pelo organograma dessa secretaria pode-se perceber que não há vínculo estabelecido com secretarias do MEC, por exemplo, para se estabelecer um trabalho conjunto e garantir a efetividade da Educação em Direitos Humanos.

No estado de Goiás pode-se perceber que o Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos de Goiás foi criado em 2005 pela Comissão de Direitos Humanos

da Assembleia Legislativa do Estado. Reconhece-se as atividades dos comitês, mas sem uma continuidade do trabalho.

Ainda convém ressaltar em âmbito da pós-graduação, o papel da Associação Nacional de Direitos Humanos Pesquisa e Pós-Graduação, que realiza fórum frequentemente em defesa dos Direitos Humanos repudiando as mais diferentes formas de violência e denunciando violações como em nota divulgada por exemplo em junho de 2020, sobre as violações dos direitos dos povos indígenas, durante a pandemia causada pela covid-19, uma denúncia sobre a omissão genocida do governo brasileiro em relação aos indígenas.

A Associação possui uma publicação *Aracê* Direitos Humanos em Revista, sendo a mais atual publicado em 2018, em que destacam-se o primeiro Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos em 2006 como importante momento histórico de encontro entre pesquisadores e pesquisadores, professores e professoras para se pensar as políticas e as metodologias de ação em Educação em Direitos Humanos, com forte enfoque nas universidades públicas como um importante espaço de formação, especialmente em EDH.

Sobre o Ministério da Mulher da Família e dos Direitos Humanos, retomando aqui, é importante destacar os campos de atualização de dados relativos aos direitos humanos com ícone disponível logo na primeira página do site: Em 10 de dezembro de 2020 foi lançada pelo Ministério a campanha Direitos Humanos para todos. Com objetivo de divulgar os princípios da declaração universal dos direitos humanos: o vídeo e texto de apresentação não refletem de fato a construção histórica e social no Brasil da compreensão e da inserção dos direitos humanos em todas as esferas, seja do governo ou da sociedade civil, o vídeo e o texto da campanha referida são generalistas e superficiais.

Há um forte enfoque na perspectiva de fortalecimento da rede de proteção por meio de divulgação dos canais de denúncia: *disque 100* e o *ligue180*; além do forte apelo ao uso de programas, aplicativos e números telefônicos, colocando o foco da proteção aos direitos humanos simplesmente nos atos de denúncia quando da violação dos direitos humanos, o que pode ser reforçado pelos índices apresentados por meio de gráficos tabelas e imagens disponíveis no site referentes às violações e as denúncias realizadas em 2020, não apresentando, entretanto, a partir da ouvidoria dos Direitos Humanos, os encaminhamentos realizados pela Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos.

Sem nenhuma ação educativa na página virtual do Ministério mencionado, a campanha *Direitos Humanos para Todos* é vazia de sentidos e ações; todas as atividades mencionadas de Educação em Direitos Humanos no site, tais como a propaganda do Primeiro Colóquio Internacional de Educação em Direitos Humanos; os 15 anos do PNDH, de 27 de novembro de 2018; uma Mostra de Cinema de 2018 a 13ª mostra de Cinema e Direitos Humanos publicado em 26 de novembro de 2019 e o 3º Prêmio Ibero-Americano de EDH de 29 de Abril de 2019, demonstram a desatualizada e ineficiente atuação governamental na área.

A parte mais consistente que foi analisada no site do ministério é aquela que apresenta os documentos que normatizam a EDH no Brasil, quais sejam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2006; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, publicada em 2012.

O Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos, além do já mencionado Pacto Nacional Universitário, além de apresentados os links, permitem acessar os documentos que os regulamentam, mas além deles não há atividades e/ou ações específicas que deem continuidade ao cumprimento dos princípios, metas, objetivos e diretrizes que os compõem.

Diante do exposto podemos já inferir o que há de conquistas e contradições nas políticas de Educação em Direitos Humanos, entretanto, a nossa base de dados se constitui das publicações acadêmicas da ANPEd apresentadas no quarto capítulo, que tem também como objetivo trazer a análise dos sentidos discursivos da EDH que está intrinsecamente relacionada aos Direitos Humanos e ao Direito à Educação, o que poderemos constatar no texto a seguir.

4. DIREITOS HUMANOS, DIREITO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SENTIDOS DISCURSIVOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOCIALIZADAS PELA ANPED

O objetivo do quarto capítulo é apresentar a análise dos sentidos discursivos atribuídos à Educação em Direitos Humanos nas produções acadêmicas publicadas e socializadas pela ANPEd, por meio da identificação do posicionamento epistemológico, político e ideológico das concepções que foram se revelando a partir da leitura dos artigos.

4.1 Os sentidos discursivos: aporte teórico e metodológico

Compreendemos a análise, partindo da concepção dialética de ser humano, social e historicamente constituído por meio da linguagem, que é o processo de mediação que possibilita a formação do pensamento e a sua externalização. Como afirmaram Aguiar e Ozella, (2006, p. 225) “os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas também como meio de atividade interna.” No âmbito das ciências humanas, a concepção de homem e humanidade a qual se referencia é fundamental, de acordo com Bakhtin apud Freitas (2002, p. 24):

Para Bakhtin, não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos, signos criados ou por criar. Nesse sentido, o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão “sínica”, que é por nós recriada.

Nesta parte do texto em que analisamos os sentidos discursivos, compreendemos a “expressão sínica” dos termos investigados nas publicações, como parte de um todo. A dialética neste intento está ligada ao fator pensamento como atividade interna individual e simultaneamente ao fator sociocultural da construção de significados e sentidos que são expressos pela linguagem. Maria Teresa de Assunção Freitas (2002), afirmou que estudar o ser humano significa lidar com um sistema simbólico infinito, analisando o ato humano, em todas as partes buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender seu significado, uma cientificidade das ciências humanas que possui um conjunto interno de leis e critérios próprios.

De acordo com o que escreveram Aguiar e Ozella, (2006, p. 226),

[...] os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito. Como afirma Vigotski, “O Pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (2001, p. 409), podendo, muitas vezes, “o pensamento fracassar”, não se realizando como palavra. Dessa forma, para que se possa compreender o pensamento, [...] temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento. Temos, assim, que a relação pensamento linguagem não pode ser outra que não uma relação de mediação, na qual, ao mesmo tempo em que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, onde um constitui o outro. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p.226. Grifo nosso)

Ao realizarmos o aprofundamento das leituras nas publicações da ANPEd, em que as palavras/termos indutores, os *signos*, nos forneceram a materialidade da pesquisa empírica, fomos nos aproximando dos significados construídos deles e sobre eles, por meio dos pensamentos das pesquisadoras e pesquisadores, sujeitos que nos apresentaram os sentidos que tanto buscávamos sobre a temática. Entendemos, portanto a importância da relação entre a palavra, o signo e o pensamento que veicula ideias, significados e sentidos que podem revelar a hegemonia e a contra-hegemonia.

Aguiar e Ozella, (2006, p. 226) ao especificarem as relações entre significado e sentido, subsidiaram-nos na compreensão da formação dos discursos, o seu conteúdo e as mensagens que veiculam.

O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido. Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido.

Nestas relações, cada afirmação selecionada nos Quadros dos Sentidos Discursivos apresentados neste capítulo, trouxe concepções que revelaram significados, que concluímos terem vínculo com as políticas educacionais, mas também como construções instituídas e preponderantes nos discursos dos Direitos Humanos, sobretudo com o protagonismo do Estado, que as vezes é controverso e até contraditório.

Ainda conforme Aguiar e Ozella, (2006, p. 226) os significados são produções históricas e sociais, possibilitam a manifestação de nossas ideias por meio da comunicação e a socialização das nossas experiências:

Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. Os *significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades*. [...] os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que *eles contêm mais do que aparentam* e que, *por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido*. (Grifo nosso)

Se a apreensão dos significados nos exigiu atenção e “rigor epistemológico” durante a pesquisa, o que dizer dos sentidos que constituíram as entrelinhas do objeto investigado? Algo mais complexo, o que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006) conseguimos nos aproximar de algumas “zonas de sentido”.

O contato com os textos por meio de sucessivas leituras, os recortes para análise das partes e suas relações, nos possibilitaram identificar, de acordo também com Amorim, (2002, p. 08):

[...] quais são as vozes que se deixam ouvir no texto, em que lugares é possível ouvi-las e quais são as vozes ausentes. [...] uma tentativa de identificar os limites, os impasses e a riqueza do pensamento e do saber que são postos em cena no texto. Preocupação epistemológica, mas também ético-política, na medida em que alguns textos de pesquisa nos dão a perceber a relação entre o pesquisador e o seu outro num contexto cuja dimensão política se impõe a qualquer reflexão.

Os sentidos identificados nos fizeram ampliar a nossa percepção sobre as “vozes e os silêncios” e nos colocaram em contato com elementos internos a esta perspectiva de análise que correspondem aos critérios de cientificidade, como ressaltou Marília Amorim em “Vozes e Silêncios no texto de pesquisas em ciências Humanas” e que se referem aos conceitos bakhtinianos: *enunciado; polifonia; polissemia; alteridade; discurso monológico e dialógico*.

Para Tosi (2004, p. 12), como “cada linguagem cria um mundo próprio”, a linguagem dos Direitos Humanos cria (no sentido literal, na medida em que aponta para uma sua efetivação) o mundo dos direitos do homem, enquanto ideia reguladora e horizonte a ser perseguido.

Nos subsidiou ainda nesta parte do texto, o que pontuou Cesar Tello ao analisar as políticas de formação docente na América Latina (TELLO, 2013, p. 68):

Es necesario considerar que la categoría sentido discursivo es entendida como la construcción histórica y política en la cual determinados actores adquieren un rol fundamental en términos de performatividad a través de las políticas de subjetividad “como una tecnología, una cultura y un modo de regulación” (BALL, 2002, p. 3). Considérese que los sentidos discursivos no son sólo palabras sino un conjunto interrelacionado de creencias y normas denominadas “ideología” (ZIZEK, S., 1992; VAN DIJK, T., 1989).

Retomamos o percurso metodológico apresentado no primeiro capítulo, em que fundamentamos o caminho deste trabalho de pesquisa, a partir do Materialismo Histórico-Dialético, método que nos conduziu teoricamente na compreensão da Educação em Direitos Humanos a partir de sua historicidade e das relações que estabelece com a temática dos Direitos Humanos e com o Direito à Educação; delimitado o objeto de estudo, a escolha pelas metodologias da pesquisa bibliográfica, conforme Severino (2009); Lima e Mioto (2007) e da pesquisa documental, de acordo com Cellard (2008), fomos buscando alcançar os objetivos que sofreram influências no decorrer da investigação, porém possibilitaram sim aproximações importantes sobre os discursos que prevalecem acerca da temática e nos indicam as conquistas e contradições.

Nesta parte do texto, apresentamos o material empírico levantado a partir do Instrumento de Coleta e Sistematização de Informações – EDH/ANPEd, que teve como base de elaboração o Instrumento de Análise 3 da Redecentro (SOUZA; MAGALHÃES, 2014). O instrumento consiste em duas partes: *Identificação* e *Coleta de Informações para a Composição das Categorias de Análise* e se refere ao momento de “investigação das soluções”, conforme (LIMA E MIOTO, 2007) em que realizamos o levantamento das publicações que constituem parte importante de nossa bibliografia e a materialidade desta pesquisa, por meio da busca sistemática na plataforma da ANPEd onde estão indexados digitalmente os artigos selecionados, por Reunião Nacional e por Grupos de Trabalho.

A Educação em Direitos Humanos, como política pública educacional instituída no Brasil e objeto desta pesquisa foi investigada em trabalhos provenientes dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, publicados e socializados pela ANPEd, sendo caracterizada, portanto, como uma metapesquisa.

As buscas ocorreram nas Reuniões Nacionais (RN) de 2008, cujo tema era especificamente *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação* e depois naquelas que aconteceram de 2012 a 2019, somando 6 (seis) RN. Sigamos para a exposição das informações coletadas, sua sistematização e análise.

4.2 Produção acadêmica socializada nas Reuniões Nacionais da ANPEd: artigos sobre Direito à Educação, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos

Foi identificado um total de 41 (quarenta e um) artigos que apresentavam no título um dos termos: *Direito à Educação; Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos*, em 6 (seis) RN da ANPEd, a partir de buscas simples nos arquivos/anais disponíveis de modo *on-line* em plataformas próprias a cada RN realizada pela Associação.

O Quadro 2 apresenta a sistematização do quantitativo de artigos identificados a partir do Instrumento 1 de Coleta de Dados – Quadro 1 que consta no Capítulo 1. Foi necessária a busca em 12 (doze) Grupos de Trabalho (GT's), o que inicialmente eram apenas 6 (seis), para conseguirmos uma quantidade razoável de artigos para serem analisados.

O levantamento foi feito e logo em seguida, as leituras dos 41 (quarenta e um) artigos selecionados. No universo dos 12 (doze) GT's pesquisados em 6 (seis) Reuniões Nacionais da ANPEd, se somaram ao todo, 1377 (uma mil, trezentas e setenta e sete) publicações. Destas, em 41 (quarenta e uma) houve a identificação dos termos indutores: *direito à educação; direitos humanos e educação em direitos humanos*. O que representa 3% da totalidade de trabalhos publicados.

De acordo com Salvador (1986) apud Lima e Miotto (2007, p. 41), a pesquisa bibliográfica requer sucessivas leituras para que possamos obter as informações necessárias a cada momento da investigação que visa cumprir os objetivos traçados, na busca por respostas à questão inicial. Para tanto, propõem alguns níveis de leitura denominadas: *leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva ou crítica e a leitura interpretativa*.

As informações apresentadas no Quadro 2 foram provenientes deste primeiro momento de leitura do reconhecimento do material bibliográfico, em que identificamos a ANPEd: *tema, local e data da RN; título do artigo; autoras/es; resumo e palavras-chave*. Para tanto, utilizamos a parte 1 do Instrumento de Coleta e Sistematização de Informações, quando numeramos 41 (quarenta e um) trabalhos.

Quadro 2: Total de artigos sobre Direito à Educação, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos nas RN da ANPED em 2008 e de 2012 a 2019.

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOCIALIZADA NAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED: TOTAL DE ARTIGOS SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS							
GTs	31ª ANPED /2008 Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação	35ª ANPED /2012 Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI	36ª ANPED /2013 SNE e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais	37ª ANPED /2015 PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira	38ª ANPED /2017 Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência	39ª ANPED /2019 Educação Pública e Pesquisa ataques, lutas e resistências	TOTAL
GT 03 - Movimentos Sociais e Educação	01	---	01	---	---	04	06
GT 04 - Didática	01	---	---	---	---	---	01
GT 05 - Estado e Política Educacional	02	01	03	03	01	01	11
GT 07 - Educação de Crianças	---	---	---	01	04	---	05
GT 08 - Formação de Professores	---	---	---	01	---	---	01
GT 12 – Currículo	---	---	---	---	---	01	01
GT 13 - Educação Fundamental	---	02	---	02	---	---	04
GT 15 - Educação Especial	01	01	---	01	---	03	06
GT 18 - EJA	---	---	---	03	02	---	05
GT T 22 - Educação Ambiental	---	---	---	---	---	01	01
TOTAL DE TRABALHOS	05	04	04	11	07	10	41

Fonte: Pesquisa elaborada pela autora. Dados obtidos no site: <http://www.anped.org.br> (Acesso: Setembro/2019-Outubro/2020).

Sobre este momento da pesquisa: “É o estudo dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico. Deve-se salientar que os resultados da pesquisa dependem da quantidade e da qualidade dos dados coletados”. Houve de nossa parte, a preocupação com uma amostragem representativa considerável, para que pudéssemos compreender os sentidos discursivos da temática pesquisada, veiculados pela ANPEd.

Tínhamos inicialmente, uma expectativa acerca do *GT 08 - Formação de Professores*, um dos mais consolidados na ANPEd e pela pesquisa ter sido projetada no âmbito desta linha: Formação, Profissionalização e Trabalho Docente. Entretanto, foi identificado apenas 1 (um) trabalho neste GT, na 37ª RN ANPEd, onde também mais se identificou artigos acerca da temática; ela aconteceu em 2015, com o tema *PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*.

O GT que somou mais trabalhos com os termos indutores foi o *GT5- Estado e Política Educacional*, com 11 (onze) trabalhos, seguido do *GT15-Educação Especial* com 06 (seis) trabalhos; dos *GT7 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos* e *GT18 - Educação das Pessoas Jovens e Adultas*, ambos com 5 (cinco) trabalhos cada.

A preponderância de artigos no GT5, apontou a ênfase das temáticas relativas aos Direitos Humanos estarem vinculadas às discussões concernentes às políticas públicas educacionais do Brasil, especificamente após a Constituição Federal de 1988, período em que se constatou um grande número de Leis, Planos e Diretrizes que objetivaram organizar, regulamentar e estruturar o Sistema Nacional de Educação.

Embora os *GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais*; *GT22 - Educação Ambiental* e *GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação* não tenham entrado na composição do Quadro 1, por não terem sido identificados os termos indutores em artigos destes GT's, consideramos que a ANPEd, por meio da constituição destes Grupos de Trabalho, aborda de modo transversalizado os conhecimentos provenientes das pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos, ainda que não os denomine assim.

Consta nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH, 2012), que estes podem ser tratados em sua transversalidade e/ou interdisciplinaridade; como conteúdo específico disciplinar ou ainda de maneira mista, desde que rompa com a dualidade conceitual dos direitos universais/relativos e que seja numa perspectiva crítica dos Direitos Humanos.

De certo modo, suspeitamos desde o início da investigação, a quase ausência da discussão dos Direitos Humanos na ANPEd, entretanto, com base em como vem se dando a interseccionalidade dos temas no Brasil, percebemos que a Associação assume sim o desafio da "efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural" concebendo a realidade e as condições concretas da sociedade brasileira, ao contemplar o debate e o crescente desenvolvimento dos GT's mencionados acima.

Concluimos que a composição destes GT's na ANPEd são também, conquistas históricas de pautas e dimensões da educação negligenciadas ao longo do tempo e que na atualidade se refletem em políticas públicas educacionais. Por meio delas, pode-se inferir que a Associação promove o diálogo intercultural "de modo a garantir o reconhecimento e a valorização das diversidades socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade, a construção de uma cultura em direitos humanos capaz de constituir cidadãos e cidadãs comprometidas com a democracia, a justiça e a paz. (DCNEDH. Res. 01- 2012, s/p).

Ainda sobre as informações do Quadro 2, a próxima parte do texto delinea e caracteriza as 6 (seis) Reuniões Científicas Nacionais pesquisadas.

4.3 Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd: o universo da pesquisa

Optamos, no momento do levantamento de dados, selecionar os trabalhos publicados nas últimas cinco Reuniões Científicas Nacionais, porém, ao analisarmos os arquivos/anais das acontecidas desde 1978, em Fortaleza - CE, identificamos a 31ª RN (2008) como muito pertinente a esta pesquisa. O outro recorte se deu considerando as 5 (cinco) últimas Reuniões Científicas Nacionais (RN), apreendendo o movimento mais recente da área investigada.

Definimos então, 6 (seis) Reuniões Científicas Nacionais (RN) da ANPEd, cujos anais de trabalhos publicados constituíram o universo da pesquisa. A 31ª Reunião (2008) e as últimas cinco edições, da 35ª à 39ª ocorridas entre os anos de 2012 e 2019.

A primeira foi a 31ª Reunião, que aconteceu em 2008 e a nossa escolha se deu pela temática afim a esta pesquisa: *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. Nesta edição, estavam envolvidos 84 Programas de Pós-Graduação, 22 Grupos de Trabalho e um Grupo de Estudo. Aconteceu em Caxambu-MG. Por meio de conferências, comunicação de trabalhos em formatos de artigo, pôsteres, sessões

especiais, rodas de conversas, minicursos e um intenso intercâmbio de pesquisas. No texto de apresentação desta Reunião, o que nos chamou a atenção foi a afirmação da comissão organizadora:

Nesses espaços serão celebrados e discutidos os Direitos Humanos e a Constituição Brasileira, cujos parâmetros podem ser apreendidos no conjunto da produção científica da área, e, cada vez mais, afirmados e defendidos nas manifestações político-acadêmicas dos grupos que constituem a ANPEd. [...]. Comemorar a passagem de mais uma década da promulgação dos Direitos Humanos e da Constituição Brasileira traz novos desafios para a ANPEd na efetivação de ações que traduzam o compromisso com a qualidade da educação e com a melhoria das condições de vida da população brasileira. (Trecho do texto de abertura da 31ª Reunião Nacional da Anped. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/inicio.htm>, assinado pela Diretoria. Texto completo: <http://31reuniao.anped.org.br/docs/apresentacao.pdf>)

Pelo texto de abertura desta 31ª RN, percebemos o compromisso político assumido pela Associação, que ao se dedicar ao trabalho qualificado de formação em educação, vislumbra-a como uma área potencial de concepção sobre condições melhores de vida, extrapolando a academia e o espaço da escola, estabelecendo vínculo com a realidade da população brasileira.

A 31ª RN (2008) coincidiu com a década dos DH, em que no Brasil acontecia a efervescência do processo de instituição dos direitos fundamentais e sociais, por meio da concepção e promulgação de importantes políticas públicas educacionais: Plano Nacional de Direitos Humanos; Programa Nacional de Direitos Humanos (três versões) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos; garantias que pautavam os direitos da sociedade brasileira, reivindicados pela classe das/os trabalhadoras/es em educação em consonância com as pautas dos movimentos sociais, culminando na efetivação de documentos especificamente sobre os DH, sob orientação de tratados e orientações internacionais, a partir da Organização das Nações Unidas (ONU).

Da 31ª RN da ANPEd, selecionamos cinco (5) trabalhos para análise, que apresentaram os termos indutores. Havia a expectativa de serem encontrados mais artigos sob o enfoque dos DH, considerando a temática deste encontro, porém, constatamos que não foram muitas as publicações específicas ao tema da 31ª RN, o que nos fez pensar que os temas gerais possuem mais relação com as Conferências e os Trabalhos Encomendados, do que os trabalhos aprovados e publicados pela

Associação em cada um dos GT. Ou seja, nem sempre o conjunto de trabalhos corresponde diretamente à temática do evento.

Nesta mesma RN houve inconsistências: títulos que não correspondiam ao texto arquivado, trabalhos anunciados no título e não identificados e até não disponíveis. A busca foi se dando, além do uso dos termos indutores, artesanalmente GT a GT, com a intenção de que nenhum dos trabalhos que nos interessasse ficasse sem ser identificado.

O modo como os arquivos estão disponibilizados na plataforma da ANPEd foram se diferenciando ao longo do tempo; das últimas RN, por exemplo, foi possível uma busca mais segura a partir dos termos indutores; percebemos um modo de organizar as publicações mais célere e objetivo. As duas últimas RN, por exemplo, apresentaram uma base de dados mais simples e que facilitou a busca.

Da 31ª RN em que foram selecionados inicialmente cinco (5) artigos, apenas de três (3) destes foram analisados os sentidos discursivos, pois apresentavam abordagens pertinentes: sobre as instituições as quais competem assegurar o direito à educação e a EDH. Os dois (2) artigos descartados, um com enfoque no processo de inclusão e outro na Reforma Protestante, apenas mencionavam “direito” sem abordar em seu conteúdo de fato.

As outras RN que investigamos foram as cinco últimas ocorridas, de 2012 a 2019, pelo motivo de tentar apreender os sentidos expressos nas publicações mais recentes. A 35ª Reunião Científica Nacional da ANPEd (2012) aconteceu em Porto de Galinhas, PE, sob o tema *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*, como afirmou a diretoria à época:

O tema expressa a preocupação de que a *educação como política pública social* deve contribuir para reduzir as desigualdades que marcam este país em um contexto de grande diversidade no qual a cultura pensada em sentido plural deve ser respeitada, ao mesmo tempo o tema expressa e põe em discussão os vínculos que a educação tem com as políticas econômicas e os projetos de desenvolvimento em disputa na sociedade. (Disponível em: 35reuniao.anped.org.br. Acesso em novembro/2020). (Grifo nosso)

Neste excerto da 35ª RN, pudemos observar a contradição da educação como política pública, que enquanto fenômeno social localizado no tempo e no espaço, deveria favorecer a redução das enormes desigualdades, por meio do reconhecimento das diferenças culturais e da diversidade da sociedade brasileira, mas que tem se

alinhado aos interesses das políticas econômicas, que conforme sabemos, são ditadas pelo capital. Esta discussão foi um apontamento importante para a análise dos sentidos discursivos.

A 35ª RN seguiu o acordo de que a partir de 2011 estas aconteceriam de forma itinerante, com atenção às regiões Norte e Nordeste do Brasil, no movimento de "desconcentração" da pós-graduação brasileira, ao mesmo tempo que uma ação de fortalecimento desta área no país. Nesta Reunião, um assunto de extrema relevância foi a ampliação dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) no Brasil e a sua expansão, fazendo crescer quantitativa e qualitativamente a Associação, o seu número de pesquisadoras/es e conseqüentemente publicações. Neste período, haviam 118 PPGE's no país.

Outra discussão da 35ª RN foi o Plano Nacional de Educação (PNE), que desde dezembro de 2010 tramitava no Congresso Nacional sem avançar no processo de aprovação; estes e outros assuntos emergentes à época deixam evidente que o papel da ANPEd extrapola o espaço da academia e tem os seus contornos por questões mais amplas da existência concreta da humanidade. A diretoria afirmou que:

[...] por meio de intercâmbios e articulações políticas com outras entidades, associações e movimentos, a ANPEd tem-se firmado como um importante interlocutor no cenário nacional e internacional, tanto na defesa de políticas mais adequadas à pós-graduação em educação, quanto na defesa de interesses mais amplos, de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade para todos. (Disponível em: 35reuniao.anped.org.br. Acesso em novembro/2020).

Na 35ª RN pesquisamos doze (12) GT, totalizando 204 trabalhos publicados, dos quais quatro (04) apresentaram em sua identificação: título, resumo e/ou palavras-chave os seguintes termos indutores: *Direitos Humanos*, *Direitos*, *Direito à Educação e Educação em Direitos Humanos*. Nos respectivos: *GT5 - Estado e Política Educacional* (1); *GT13 - Educação Fundamental* (2) e *GT15 - Educação Especial* (1). Destes 4 (quatro) trabalhos identificados, apenas 3 (três) constituíram o material para análise dos sentidos discursivos de modo mais aprofundado, os três com enfoque no *Direito à Educação* e esta como condição de sistemas educativos mais inclusivos.

A 36ª RN da ANPEd (2013) inaugurou a temporalidade bienal das Reuniões Científicas Nacionais que desde o princípio aconteciam anualmente e que a partir daquele momento passava a ser intercalada por Reuniões Regionais da Associação.

A 36ª RN Foi sediada no Campus Samambaia da Universidade Federal de Goiás (UFG) em Goiânia-GO, sob o tema *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas nacionais*.

Desta 36ª Reunião Nacional fizemos o levantamento de 157 trabalhos em 12 GT e a seleção de 4 (quatro) deles para leitura e análise a partir dos termos indutores já mencionados, sendo: *GT3- Movimentos Sociais e Educação* (1) e *GT5- Estado e Política Educacional* (3). Destes, excluímos 1 (um) trabalho por apresentar uma discussão do legalismo do direito, o que fugia à discussão principal desta pesquisa. A análise dos sentidos discursivos foi feita então dos 3 (três artigos) que enfatizavam de fato o *Direito à Educação* e este em relação ao conjunto dos *Direitos Humanos*.

A 37ª Reunião Nacional da ANPEd (2015) ocorreu no Câmpus Florianópolis da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e teve por tema o *Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*, pautando o PNE (2014 a 2024), cuja aprovação ainda estava em suspenso a época.

Dos 281 trabalhos publicados nos 12 GT pesquisados, houve a identificação de 11 (onze) artigos com os termos indutores no título, resumo e ou palavras-chave: *GT5- Estado e Política Educacional* (03); *GT7- Educação de Crianças de 0 a 6 anos* (01); *GT8- Formação de Professores* (01); *GT13- Educação Fundamental* (02); *GT15- Educação Especial* (01) e *GT18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas* (03).

Na 37ª RN ANPEd foi em que mais encontramos trabalhos com os termos indutores utilizados nesta investigação; a partir dela as duas próximas RN também apresentaram mais publicações em relação às três primeiras Reuniões Nacionais pesquisadas. Dos 11 (onze) artigos que tratam do *Direito à Educação*, estes problematizam a educação domiciliar, a educação especial, políticas e processos de inclusão, a educação de crianças relacionada ao direito de brincar e à infância e a própria EDH, 2 (dois) destes trabalhos foram descartados por abordarem a discussão acerca do direito tangenciando o foco da presente investigação, portanto, 9 (nove) trabalhos foram selecionados para o aprofundamento da análise dos sentidos discursivos.

Democracia em Risco: a Pesquisa e a Pós-graduação em Contexto de Resistência foi o tema da 38ª Reunião Nacional da ANPEd (2017). Em seu texto de apresentação, a diretoria explicitou o quanto a Associação ao longo dos anos tem se empenhado para o fortalecimento da Pós-Graduação em Educação por meio das pesquisas, em sintonia com a realidade e a luta pela democracia da sociedade

brasileira. Por este motivo e por justificar a escolha da ANPEd como universo desta investigação, que nos importa a transcrição do texto:

Em primeiro lugar destacamos a preocupação com a *defesa do direito à educação* como elemento constituinte de uma sociedade democrática e, neste contexto, a crise política de 2016, o afastamento da presidente da república sem a devida comprovação de crime de responsabilidade, tal como prevê a constituição federal, e a manutenção dos direitos políticos de Dilma Roussef no Senado Federal marcam o cenário em que se coloca um novo governo no poder em agosto de 2016. Que riscos este quadro oferece à democracia? Em que medida isso poderá impactar a sociedade? *A ação do governo que chega ao poder já evidencia a desconstrução de direitos sociais com uma série de propostas que inviabilizam o financiamento das políticas públicas. Um exemplo que sintetiza este conjunto de medidas é a PEC 241 que propõe o congelamento dos investimentos em políticas públicas por 20 anos.*

Em segundo lugar, ressaltamos que este processo de mudança no âmbito do governo federal se fez numa *conjuntura de disputas sobre o sentido de justiça social no país, junto ao crescimento de posições que expressam fundamentalismo religioso, homofobia, machismo e preconceitos de classe que marcaram o processo e explicitam fissuras na sociedade brasileira que precisam ser compreendidas e enfrentadas.* (Disponível em <http://38reuniao.anped.org.br/reuniao>. Acesso em novembro/2020, s/p) (Grifo nosso)

A democracia como modo de operar de uma sociedade deve garantir, como endossa a ANPEd, "a justiça social, os direitos humanos, o respeito, a alteridade e a diversidade". E, de algum modo, as pesquisas em educação, o pensamento e a ação de nós professoras/es pesquisadoras/es devem estar imbuídas do comprometimento com a defesa radical da democracia.

No caso desta pesquisa particularmente, parece inevitável não aderir ao movimento de luta em defesa dos direitos humanos e sociais conquistados até aqui, que, embora sejam constitucionais, e portanto, resguardados, a nossa Carta Magna vem, numa sequência espantosa desde o golpe de 2016, sofrendo sérios ataques, restrições, e sendo simplesmente negligenciada.

O contexto pandêmico da Covid-19 agrava a crise de direitos que já vinha ocorrendo; e a emergência de temas dados por superados como a fome, a dignidade humana, as condições mínimas de trabalho e de vida da/o trabalhadora, a moradia, bem como temas mais difíceis de serem enfrentados no Brasil, porque recorrentes, como por exemplo, o infanticídio de crianças e adolescentes negras e negros, o feminicídio, o racismo escancarado e perverso, o aumento das manifestações de ódio

e de violência, e a grave lacuna destes temas não serem abordados na totalidade em que ocorrem, na qual as questões estruturais da sociedade brasileira muito explicam.

Nos situamos neste processo marcado por conflitos e contradições e somos uma das "múltiplas resistências que se colocam e se colocarão em movimento". Respondendo a própria pergunta que Associação se faz: "como fazer pesquisa neste contexto e o que pesquisa revela sobre esta realidade?".

Da 38ª RN também foram 12 (doze) os GT pesquisados, totalizando 218 trabalhos publicados sobre os quais, 7 (sete) apresentaram os termos indutores em sua identificação, sendo (01) trabalho no *GT5- Estado e Política Educacional*; *GT7- Educação de Crianças de 0 a 6 anos* (4) e *GT18- Educação das Pessoas Jovens e Adultas* (2).

Da Leitura realizada dos 7 (sete) artigos, foram selecionados 4 (quatro) para aprofundamento da análise dos sentidos discursivos sobre os quais versam o *Direito à Educação* das crianças no contexto das legislações recentes da educação infantil e sobre o direito à justiça cognitiva na educação das pessoas jovens e adultas.

A 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019) teve por tema a *Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências*, "o que provoca análise crítica dos ataques que são de múltiplas dimensões, mas também inspira pensar que as lutas e as resistências são intensas e plurais". Desse modo, a ANPEd se coloca como o espaço de renovação da capacidade de analisar criticamente a conjuntura, tornando visível a potência da pesquisa educacional brasileira. A 39ª RN aconteceu na Universidade Federal Fluminense, em Niterói - RJ. Desta Reunião, a partir dos termos indutores foram identificados 10 (dez) trabalhos respectivamente nos: *GT3- Movimentos Sociais e Educação* (4); *GT5- Estado e Políticas Educacionais* (01); *GT12- Currículo* (01); *GT15- Educação Especial* (03) e *GT22- Educação Ambiental* (01).

Destes 10 (dez) trabalhos analisados, considerou-se 6 (seis) para aprofundar a compreensão dos sentidos discursivos, sendo dois (02) sobre o direito à educação no contexto da Educação do Campo; dois (02) sobre o direito à educação das pessoas com deficiência e outros dois (02) que atendem em grande medida o objetivo da investigação que é identificar a Educação em Direitos Humanos na produção acadêmica socializada pela ANPEd, quais sentidos sobressaem e se revelam conquistas nas políticas educacionais.

4.4 Leitura exploratória e seletiva da produção acadêmica identificada e a ênfase dos termos indutores

Após identificarmos os 41 (quarenta e um) trabalhos por meio da busca dos termos indutores nos títulos: *Direito à Educação*; *Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos*, realizamos o que Salvador (1986) apud Lima e Mito (2007, p. 41) afirmam que “se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo; requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas.”

No momento da leitura exploratória identificamos a quase ausência da discussão acerca da *Educação em Direitos Humanos* – já encontrando respostas à nossa questão de pesquisa; também a pouca relação entre educação e *Direitos Humanos*, entretanto, uma ênfase no *Direito à Educação*, conforme podemos conferir no Quadro 3, onde apresentamos a frequência e prevalência dos termos indutores, relacionadas aos GT's e às RN's, tendo como base as 41 (quarenta e uma) publicações.

De acordo a leitura exploratória, constatamos que o *Direito à Educação* foi a concepção preponderante, dos 12 (doze) GT's investigados, o termo apareceu em 6 (seis) deles, totalizando 33 (trinta e três artigos) que mencionam e desenvolvem o conceito do *Direito à Educação*; e também é o que tem a sua quantidade mais expressiva no GT 05 – *Estado e Política Educacional*, com 9 (nove) abordagens.

Direitos Humanos enquanto concepção específica em relação à educação, apareceu apenas em 4 (quatro) dos 12 (doze) GT's. Respectivamente no GT 04 – *Didática*; GT 05 – *Estado e Política Educacional*; GT 08 – *Formação de Professores*; GT 15 – *Educação especial* e GT 18 – *EJA*, sendo abordada em 7 (sete) artigos.

O termo indutor *Educação em Direitos Humanos* foi o menos encontrado, em apenas 5 (cinco) artigos o conceito é desenvolvido, sendo que em apenas dois há o enfoque sobre o que de fato corresponde a EDH enquanto política pública educacional.

Identificamos, portanto, no conjunto dos 41 (quarenta e um) artigos, das 6 (seis) RN's, 11 (onze) artigos que mencionaram e apresentaram a discussão dos *Direitos Humanos* e da *Educação em Direitos Humanos*, parte deles, incluindo o *Direito à Educação* como um Direito Humano e este como premissa para a efetivação da EDH, enquanto política pública educacional no país.

Quadro 3: Frequência dos termos indutores nos artigos selecionados – *Direito à Educação; Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos*

ARTIGOS PUBLICADOS NA ANPED: FREQUÊNCIA DOS TERMOS INDUTORES DIREITO À EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS								
GT	TERMO INDUTOR	31ª Reunião ANPED 2008	35ª Reunião ANPED 2012	36ª Reunião ANPED 2013	37ª Reunião ANPED 2015	38ª Reunião ANPED 2017	39ª Reunião ANPED 2019	TOTAL
GT 03 – Movimentos Sociais e Educação	Direito à Educação	01	—	01	—	—	03	05
	Direitos Humanos	—	—	—	—	—	—	—
	E. Direitos Humanos	—	—	—	—	—	—	—
GT 04 - Didática	Direito à Educação	—	—	—	—	—	—	—
	Direitos Humanos	01	—	—	—	—	—	01
	E. Direitos Humanos	01	—	—	—	—	—	01
GT 05 – Estado e Política Educacional	Direito à Educação	01	01	02	03	01	01	09
	Direitos Humanos	—	—	01	01	—	—	02
	E. Direitos Humanos	—	—	—	01	—	—	01
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 Anos	Direito à Educação	—	—	—	01	03	—	04
	Direitos Humanos	—	—	—	—	—	—	—
	E. Direitos Humanos	—	—	—	—	—	—	—
GT 08 - Formação de Professores	Direito à Educação	—	—	—	—	—	—	—
	Direitos Humanos	—	—	—	01	—	—	01
	E. Direitos Humanos	—	—	—	01	—	—	01
GT 12 - Currículo	Direito à Educação	—	—	—	—	—	—	—
	Direitos Humanos	—	—	—	—	—	—	—
	E. Direitos Humanos	—	—	—	—	—	01	01
GT 13 - Educação Fundamental I	Direito à Educação	—	02	—	02	—	—	04
	Direitos Humanos	—	—	—	—	—	—	—
	E. Direitos Humanos	—	—	—	—	—	—	—
GT 15 – Educação Especial	Direito à Educação	02	01	—	01	—	03	07
	Direitos Humanos	—	—	—	—	—	01	01
	E. Direitos Humanos	—	—	—	—	—	—	—
GT 18 – EJA	Direito à Educação	—	—	—	02	02	—	04

	Direitos Humanos	—	—	—	01	01	—	02
	E. Direitos Humanos	—	—	—	—	—	—	—
GT T 22 – Educação Ambiental	Direito à Educação	—	—	—	—	—	—	—
	Direitos Humanos	—	—	—	—	—	—	—
	E. Direitos Humanos	—	—	—	—	—	01	01
TOTAL		06	04	04	14	07	10	45

Fonte: Pesquisa elaborada pela autora. Dados obtidos no site: <http://www.anped.org.br> (acesso: Setembro/2019- Outubro/2020).

A leitura exploratória foi seguida da seletiva, quando realizamos escolhas, delineando o foco das publicações e se o conteúdo delas nos fornecia elementos para compreensão dos conceitos investigados e os seus sentidos; se dialogavam com os objetivos propostos inicialmente, se nos ajudariam a “responder” a nossa questão/problema da pesquisa. Foi um momento muito importante para que conseguíssemos fazer uma seleção, a mais apurada possível e que apresentamos no Quadro 4, sob os títulos e autoras/es.

Quadro 4: Títulos e autoras/es dos artigos selecionados

TÍTULO E AUTORAS/ES DOS ARTIGOS SELECIONADOS				
DIREITO À EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS				
ANPED / ANO	GTS	AUTORES/AS	N.	TÍTULOS
31ª ANPED 2008	GT 03 – Movimentos Sociais e Educação	Sônia Pereira Barreto	01	Direito à educação , movimentos sociais e ONGs: discernindo no imbróglio semântico lógicas e atribuições do Estado e da sociedade civil
31ª ANPED 2008	GT 05 – Estado e Política Educacional	Dirce Nei Teixeira de Freitas; Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	02	Gestão local e efetivação do direito à educação
35ª ANPED 2012	GT 05 – Estado e Política Educacional	Sinara Pollom Zardo; Wivian Weller	03	Concepções dos gestores estaduais sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio: a perspectiva do direito à educação e do dever da oferta
35ª ANPED 2012	GT 13 – Educação Fundamental	Alceu Ravanello Ferraro; Allene Carvalho Lage	04	A questão do direito à educação em Pernambuco à luz das constituições brasileiras e dos censos demográficos
35ª ANPED 2012	GT 13 – Educação Fundamental	Shirley Silva	05	Ensino fundamental e Educação especial - a (de) composição de um direito
36ª ANPED 2013	GT 15 – Educação Especial	Katia Regina Moreno Caiado; Adriana Lia Frizzman de Laplane	06	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade . Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo
39ª ANPED 2019	GT 05 – Estado e Política Educacional	Kellcia Rezende Souza; Elizangela Alves da Silva Scaff	07	O direito à educação básica nos países do Mercosul
36ª ANPED 2013	GT 05 – Estado e Política Educacional	Sergio Stoco	08	Educação como direito de todos: construindo um sistema nacional de indicadores em direitos humanos
36ª ANPED 2013	GT 05 – Estado e Política Educacional	Simone Alves Cassini; Gilda Cardoso de Araújo	09	As concepções de educação como serviço, direito e bem público: contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação
37ª ANPED 2015	GT 05 – Estado e Política Educacional	Shirley silva	10	Faces do direito à educação - trajetórias escolares de pessoas com deficiência.
37ª ANPED 2015	GT 05 – Estado e Política Educacional	Yrama Siqueira Fernandes	11	Direito à educação e qualidade educacional: relações possíveis entre justiciabilidade, avaliações de larga escala e educar em direitos humanos
37ª ANPED 2015	GT 15 – Educação Especial	Valdelúcia Alves da Costa; Erika Souza Leme	12	Educação Inclusiva e Plano Nacional de Educação: percurso entre direito e experiência formativa

37ª ANPED 2015	GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Marcia Soares de Alvarenga	13	Plano nacional de educação: contrapontos à forma sujeito de direito na Educação de Jovens e Adultos
38ª ANPED 2017	GT 12 – Currículo	Andrea Cristina Versuti; Giovana Scareli	14	Direito à educação ou educações?
38ª ANPED 2017	GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Aline Dantas	15	Direito à EJA e justiça cognitiva: o PROEJA como estratégia
38ª ANPED 2017	GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Valdenir Batista Veloso	16	O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná
39ª ANPED 2019	GT 03 – Movimentos Sociais e Educação	Salomão Antônio Mufarrej Hage; Hellen do Socorro de Araújo Silva; Dileno Dustan Lucas de Souza	17	Movimentos sociais do campo e educação na Amazônia: as lutas e resistências num cenário de negação de direitos
39ª ANPED 2019	GT 03 – Movimentos Sociais e Educação	Vandreia de Oliveira Rodrigues; Eraldo Souza do Carmo	18	O direito à Educação no Campo: reflexões teóricas para o debate da superação de desigualdades na educação
31ª ANPED 2008	GT 04 – Didática	Cínthia Monteiro de Araújo	19	Ensino de história como lugar de emancipação? Concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos
37ª ANPED 2015	GT 08 - Formação de Professores	Ana Carolina Reis Pereira	20	Violência, cidadania e formação de professores em direitos humanos : uma articulação possível?
39ª ANPED 2019	GT 12 – Currículo	Guilherme do Nascimento Pereira	21	O lugar da sensibilização no currículo da Educação em Direitos Humanos : refletindo sobre a formação
39ª ANPED 2019	GT T 22 – Educação Ambiental	Natalia Tavares Rios-Ramiarina	22	Articulação entre educação ambiental e direitos humanos na formação inicial de professores de Ciências e Biologia: potencialidades e limites.

Fonte: Pesquisa elaborada pela autora. Dados obtidos no site: <http://www.anped.org.br> (Acesso: Setembro/2019- Outubro/2020).

A sistematização do Quadro 4 apresenta a quantidade de artigos que selecionamos para realizar as leituras de aprofundamento. Organizamos por *Reunião Científica Nacional; Grupo de Trabalho; Autoras/es; Número de identificação do artigo*, o qual seguiu sendo utilizado nas leituras subsequentes e o *Título* com os termos

indutores em negrito, que foram agrupados, sendo que a numeração corresponde à ênfase no *Direito à Educação; Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos*.

A partir das leituras exploratória e seletiva, conseguimos definir em 22 (vinte e dois) o número de artigos para o próximo momento da pesquisa, sendo: 31ª RN (2008) – 3 (três) artigos; 35ª RN (2012) – 3 (três) artigos; 36ª RN (2013) – 4 (quatro) artigos; 37ª RN (2015) – 4 (quatro) artigos; 38ª RN (2017) – 3 (três) artigos e a 39ª RN (2019) – 5 (cinco) artigos.

Seguimos para a leitura seletiva dos artigos, o que gerou um agrupamento pelos termos indutores e os sentidos que se aproximavam, possibilitando identificar o material relevante, que interessaria ao alcance dos objetivos da pesquisa e também uma análise pertinente. Durante este momento da investigação, fizemos a opção por aprofundarmos nas leituras reflexiva e crítica, fazendo os recortes pertinentes e considerando-os como categorias de análise.

4.5 Leitura reflexiva, crítica e interpretativa da produção acadêmica da ANPEd: os sentidos discursivos e as intersecções entre Direito à Educação, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos

Nesta parte do texto nos dedicamos a apresentar as principais ideias investigadas a partir das leituras crítica e interpretativa, considerando as categorias de análise:

1. *Direito à Educação*
2. *Direitos Humanos e*
3. *Educação em Direitos Humanos*

De acordo com Salvador (1986) apud Lima e Mioto (2017, p. 41) a leitura reflexiva ou crítica, consiste em: “[...] estudo crítico do material orientado por critérios determinados. [...] tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa”.

Consiste também em um momento de compreensão do material selecionado, reflexão sobre as afirmações e os seus porquês, os conceitos e concepções, os posicionamentos políticos e epistemológicos que elas carregam; os discursos que veiculam. Como afirmou Gonzalez Rey (2003) apud Aguiar e Ozella, (2006, p.227):

[...] o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que,

muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída. Como coloca Namura, “A análise da relação do sentido com a palavra mostrou que o sentido de uma palavra nunca é completo, é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência. [...] o sentido da palavra é inesgotável porque é contextualizado em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo” (2003, p.185).

Buscamos no esforço dialético da análise dos sentidos discursivos, realizá-la por meio da leitura interpretativa, que de acordo com Salvador (1986) apud Lima e Mioto (2007, p.41):

[...] é o momento mais complexo e tem por objetivo *relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta*. Implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do pesquisador. Requer *um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar*. (Grifo nosso)

Neste momento da pesquisa, realizamos a leitura e releitura dos artigos, levantando o estado da arte sobre a temática e também relacionando ideias, agrupando-as de acordo com as concepções que apresentavam, os conceitos abrangidos e simultaneamente interpretando os significados e sentidos que expressavam. O que conseguimos reunir nos Quadros que sucedem, em ordem decrescente de ocorrências. No Quadro 5 apresentamos as concepções identificadas sobre o *Direito à educação*.

Quadro 5: Sentidos Discursivos do Direito à Educação.

SENTIDOS DISCURSIVOS DA CONCEPÇÃO DIREITO À EDUCAÇÃO	
Nº ARTIGO	DIREITO À EDUCAÇÃO
01	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • para além do aparato legal, embora esse seja considerado e valorizado; • somente se institui se disputado na esfera pública, pelas classes sociais e pelos grupos que buscam sua efetivação; • se institui na interação entre a sociedade civil e o Estado; • requer políticas públicas contundentes e medidas de natureza econômica, social, política, além das educacionais; • as leis versam, mas os direitos não são exercidos • a inscrição e o reconhecimento formal do direito à educação Constituição de 1988, na LDB ou no Plano Nacional de Educação, não asseguram a efetividade de seu exercício.
02	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • previsto na Constituição de 1988 que expressa o momento histórico de redemocratização da sociedade brasileira, que demandou dos constituintes compromissos com o alargamento dos direitos sociais para o conjunto da população. • representa um contraponto com o Estado Mínimo e com a orientação neoliberal dos governos brasileiros do pós-1988; • prosseguiu coexistindo com situações de restrição e negação do direito da população ao acesso e atendimento, com qualidade, em todas as etapas da educação básica. • desafiante, pela heterogeneidade da sociedade brasileira marcada principalmente pelas desigualdades regionais; • receberam proteção jurídica diferenciada no ordenamento legal brasileiro, sendo o instituto do “direito público subjetivo”; • regulado por normas internacionais em cada aspecto, no entanto, as leis internacionais de direitos humanos são autorreguláveis pelos governos nacionais e podem tanto refletir como substituir o compromisso assumido por esses governos; • um direito de todos e elemento da proteção integral da criança e do adolescente, determinando a qualificação e universalização do ensino, com prioridade ao fundamental; • apresenta alto grau de generalidade, sendo princípios e não regras; • exigem que se faça algo, tanto mais quanto possível diante dos limites concretos encontrados; • apontam a direção, mas não determinam a decisão possível; • demandam de cada contexto decisões sobre possibilidades e alternativas que podem ser sinalizadas pela legislação complementar; • para a sua real efetivação, há a necessidade de fazer surgir na esfera municipal capacidades político-institucionais e técnico-administrativas; • tutelado pelo Estado que persegue eficiência e resultados e sob a perspectiva da lógica mercantil, os sistemas educacionais reduzem o direito à educação a mero serviço; • para sua efetivação há de se estabelecer um sistema de proteção articulado, intervenções sistemáticas e consistentes no sentido da qualificação e democratização educacional.
03	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem como fundamento as normativas nacionais e internacionais que tratam dos direitos humanos; • as normativas afirmam a educação como direito social imprescindível para o desenvolvimento de todas as pessoas e como condição para o acesso aos demais direitos;

	<ul style="list-style-type: none"> • pertence ao debate dos direitos humanos em cenário mundial e repercute na esfera da formulação das políticas públicas que tratam dos direitos das pessoas com deficiência; • segue a lógica do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos; • refere-se aos direitos fundamentais e ao papel do Estado Democrático de Direito de garantir a dignidade da pessoa humana, na sua individualidade; • diz respeito à positivação, ou seja, à igualdade jurídica das pessoas, pelo fato de pertencerem à mesma condição humana; • pressupõe a igualdade das pessoas com deficiência como um valor que tem como base a dignidade ontológica do ser humano e que, portanto, legitimam o direito à educação; • pressupõe uma educação inclusiva configurada como processo construído com base no princípio da diferença humana e não da deficiência; • prevê o tratamento igualitário dos seres humanos mediante o juízo prático do direito, definido constitucionalmente e garantido como dever do Estado; • como aspecto inerente à organização democrática do país, o dever sinaliza para os princípios da generalização, do tratamento igualitário e da não discriminação; • embora seja garantido e reconhecido, as concepções da educação inclusiva como um direito e sua efetivação em escolas comuns do ensino regular ainda é uma meta a ser alcançada no sistema de ensino brasileiro.
04	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estritamente ligado ao conceito de cidadania que se compõe por três elementos: civil, político e social; • um direito inspirado pela ótica da cidadania, radicado nos direitos dos cidadãos: é sob a perspectiva dos direitos que se afirma o Estado e não sob a perspectiva do Estado que se afirmam os direitos; • previsto pela Constituição de 1988 que assegura direitos individuais, coletivos e difusos, amplia os direitos sociais, econômicos e culturais; • é um <i>direito social à educação</i> e integra os direitos fundamentais, material e formalmente; • prevê o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, permanência e qualidade, como um direito público subjetivo; • não sendo cumprido, estabelece a possibilidade de responsabilização da autoridade competente pelo não-reconhecimento ou oferta irregular deste ensino obrigatório gratuito.
05	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • assegurado pela Constituição Federal do Brasil de 1988 a todos e todas; • previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; • compreendido no contexto dos direitos humanos, assegura às pessoas o exercício dos outros direitos; • é fundante da cidadania, princípio indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos; • um direito fundamental e subjetivo que deu visibilidade à ausência de acesso à educação escolar da maior parte das pessoas com deficiência e à função da escola com ensino de qualidade para todos e todas; • tem suscitado debates no âmbito da educação básica e do processo de inclusão, por sua obrigatoriedade constitucional e especialmente, pela importância desta etapa no desenvolvimento integral do ser humano; • a igualdade prevista neste direito não se dá apenas no acesso, mas também nos processos e nos resultados, respeitadas e incentivadas as características individuais das pessoas; • o seu usufruto amplia o significado da inclusão escolar: acesso, permanência na escola comum com aprendizagem, avanços na trajetória escolar, acesso a níveis mais elevados de ensino e a conclusão dos estudos; • deve ser alvo de atenção e investimento político, financeiro, pedagógico;

	<ul style="list-style-type: none"> é um direito público subjetivo, o que confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio.
06	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> é garantido pela: Constituição Federal de 1988; Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação e Decreto 3.956/2001, dentre outros; resultado de um movimento, consequência de ações de grupos organizados que assumem a luta pelo direito à educação e que ele reflete, também, as políticas implementadas em todos os níveis administrativos; expõe que o acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente e que o processo de exclusão educacional não se dá apenas no âmbito do acesso à escola, mas sim dentro dela.
07	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> contemplado nos documentos oficiais do Mercosul como um dos elementos chave para o processo de integração regional entre os países; importante para a superação das disparidades regionais e para a consolidação da democracia; concebe a educação como obrigatória e gratuita; um direito público subjetivo, pelo qual o indivíduo possui uma esfera de ação inviolável, na qual o poder público não pode penetrar; como direito público subjetivo é uma norma jurídica constitucional assegurada a todo cidadão, investido legitimamente de seu direito, o poder para exigir o cumprimento da legislação e, ao Estado, a obrigação de promovê-lo; é um instrumento jurídico de controle estatal; é uma condição necessária para se usufruir de outros direitos decorrentes do estatuto da cidadania; é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação de praticamente todos os países; consiste na obrigatoriedade e na gratuidade da educação, resguardada também nos principais documentos internacionais, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; um direito social resguardado em nove artigos da Constituição Federal que envolvem a sua concretização; direito de todos e dever do Estado e da família; regido pelos princípios da oferta de ensino que garanta: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais; será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos e outras proteções estabelecidas pelo artigo 208 da CF incorpora direitos da personalidade, quando assegura a educação como pública e subjetiva, dotada de proteção civil e sendo um direito social; resguardado pelo modelo constitucional brasileiro que se apresenta inovador em relação a outras Constituições.
08	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> entendido como direito humano é uma prerrogativa ainda incipiente; se desenvolve a partir do reconhecimento dos direitos sociais como direitos humanos e segue os caminhos dos tratados e pactos internacionais; sua consolidação depende do movimento político de aceitação social de seus princípios éticos, do compromisso estatal de sua promoção e partilha com as iniciativas de diagnóstico e monitoramento uma maior disseminação de sua defesa;

	<ul style="list-style-type: none"> • considera a ontologia e filosofia do processo educativo, ensinar e aprender faz parte de um mesmo processo vital (biológico e sociológico) que produz e reproduz as condições necessárias da manutenção da vida; • compreende a indissociabilidade da vinculação do conceito de educação com o conceito de trabalho entendido como prática humana de sobrevivência, e nessa determinação, de transformação do espaço social; • é uma demanda social levada pelos grupos organizados da sociedade civil que garantiram estas prioridades na carta constitucional; • ratificado como preceito na LDB, no PNE, no PNEDH e no PNDH-3; é destaque em vários tratados internacionais de que o Brasil é signatário; • é premissa do sistema nacional de educação, previsto no PNE que se compõe das diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação; • se efetiva pelo PNE ao assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas; • só pode ser alcançado se integrar ações de toda a sociedade (educação formal, não formal e informal); • não pode ser caracterizada como sendo apenas um problema de oferta de condições (igualdade de oportunidades), pois depende dos valores e expectativas construídas nas relações sociais mediadas pela existência material; • resulta dos ideais progressistas (movimento liberal do final do século XIX): Associação Brasileira de Educação; Conferências Brasileiras; Congressos Brasileiros de Educação, fóruns e entidades científicas presentes na discussão e formulação da constituição brasileira de 1988 e da lei de diretrizes e bases - LDB de 1996. • se apresenta em todos os textos constitucionais (no Brasil), desde o império; • funciona como organização e regulação do sistema de ensino e também como expressão de uma sociedade almejada; • amplifica o desafio da transformação da educação como direito humano; • a luta do direito à educação para todos ainda é um passo a ser conquistado.
09	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • direito público subjetivo, assumido pela positivação do Estado; • tratado pela Constituição Federal de 1988 como um direito social fundamental (art. 6º), público e subjetivo; • direito do cidadão – dever do Estado; • tem atrás de si um longo caminho percorrido desde o Império, a Velha República, a Constituição de 1934; de 1967; de 1988; • traz em si a concepção de educação como direito social público e subjetivo, juridicamente protegido no âmbito do ensino obrigatório, e da educação escolar erigida em bem público de caráter próprio, por ser ela em si cidadã; • ainda tem como limite a garantia circunscrita ao ensino obrigatório; • o problema não está em justificá-lo, mas em desenvolver modos de protegê-lo em âmbito jurídico e político; • é considerado também como direito da personalidade, inscrito na categoria de direitos com características intransmissíveis e irrenunciáveis, não podendo o seu exercício sofrer limitação voluntária; • um direito natural, imanente, absoluto, oponível erga omnes, inalienável, impenhorável, imprescritível, irrenunciável, não se sujeitando aos caprichos do Estado ou à vontade do legislador; • se trata de algo ínsito à personalidade humana desenvolver, conforme a própria estrutura e constituição humana.; • é uma previsão tanto constitucional quanto infraconstitucional. • tem se constituído de forma gradativa e à brasileira, nos limites do legalmente possível, não havendo esforço orçamentário para ampliação e aperfeiçoamento da atuação do Estado; • tem se limitado à educação obrigatória, dentro dos limites estabelecidos pelo Estado, sendo constituído o seu modo de atuação como opção política ordenada pelo princípio da

	<p>reserva do possível, mecanismo insuficiente para materialização dos direitos fundamentais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • sendo a educação proclamada como direito público, o que não poderia se confundir com serviço nem com bem público; • é compreendido pela prestação positiva do Estado, que concebe a educação como serviço público, como direito público e o atual discurso em defesa da educação como bem público; • é influenciado em sua garantia pelos modos de atuação do Estado; • pressupõe a defesa da educação como bem público e a luta em defesa da escola única; • necessita de estudos teóricos para aprofundamento do tema e que estabeleçam interfaces com outras áreas do conhecimento; • necessita mecanismos que aproximam o Estado dos deveres constitucionais, de forma a garantir a todos iguais direitos, com iguais serviços, sem qualquer distinção; • significa valorizar a questão do público em detrimento da livre iniciativa, colocando a educação sob os princípios do direito público que se destina a proteger direitos coletivos; • é um modo de concretização dos direitos fundamentais; • é um serviço público; deve-se limitar a livre-iniciativa ao interesse da justiça social e aos princípios maiores de nossa Constituição; • para garantir o desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária.
10	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inclui o direito à educação de pessoas com deficiência, (re) nomeado de educação inclusiva; • de todos e todas, uma referência que busca incorporar positivamente os expulsos ou excluídos da educação formal, que tais pessoas estejam incluídas; • sua garantia às pessoas com deficiência no ensino comum estão longe de sua concepção “inclusiva” nos quais se sustentam seus discursos e diretrizes para as Redes de Ensino; • não se resume à matrícula no ensino fundamental; • não pode ser analisado fora da compreensão de que a política educacional está inserida nas configurações das políticas sociais e estas nos enredamentos de um contexto social marcado pelo alto grau de desigualdade; • deve ser confrontado com a acomodação falso-includente, dos dados estatísticos considerados a partir do ingresso no ensino formal; • deve ser perguntado sobre os limites e limitações de um direito, que ainda é negado, não pela falta de acesso, mas pelo que se produz em seu interior; • supõe o conceito de inclusão; a escola produz acesso de fato ao estatuto da cidadania?
11	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • positivado como um direito social, público e subjetivo de todos e todas, pela Constituição de 1988, sendo uma possibilidade de formação para o exercício da cidadania; • sob o conceito de justiciabilidade, é um direito público subjetivo, irrenunciável e que pode ser passível de exigibilidade de cumprimento a quem tem o dever de fornecê-lo; • sob o conceito de judicialização, pode ser requerido por meios judiciais, no caso de ser negado pelo Estado e/ou família; • insere o padrão de qualidade desta educação a que se tem direito; • por seu caráter de justiciabilidade abarca não somente o acesso à matrícula da criança na escola e sua permanência, como também a qualidade educacional que está sendo oferecida; • refere-se também à qualidade, por mais polissêmico que o conceito de qualidade seja, ele está mencionado no direito positivo; • também considerado na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente como efetivação da educação de qualidade; • está relacionado à qualidade e esta já está sendo conectada aos resultados avaliativos [<i>accountability</i>] pela sociedade;

	<ul style="list-style-type: none"> • com qualidade educacional que está sendo almejada é uma educação que envolve a formação para a cidadania, uma educação reflexiva e para a dignidade humana. Esta perspectiva é fundamental para a democratização real da educação.
12	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • possui uma grande função prática, ao fortalecer as reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros condições dignas de vida; • pode enganar ao obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido; • sua conquista está diretamente vinculada à rede de relações de poder; não é algo dado, muito menos uma conquista fixa; • é um processo impregnado de interesses confrontados, que vão determinar tanto a legitimidade quanto a potencialidade de sua realização; • não somente expressa os interesses políticos como também reflete valores culturais da sociedade; • extremamente relevante, porém, sua concretização entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade capitalista, cujos valores e princípios não estão sustentados pelos princípios de igualdade e de justiça; • como garanti-lo, considerando a diversidade humana, em uma sociedade homogeneizadora, fria, preconceituosa e competitiva? • defendê-lo abre a possibilidade de avançar em relação à dialética entre o direito e o dever que implica aos interessados; • a sua conquista, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, representa a via de acesso aos bens culturais e à luta política e, por conseguinte, à possibilidade de emancipação do indivíduo; • na sociedade capitalista, ao invés de universalizar o acesso ao conhecimento e à sua produção, se converteu em massificação e com isso passou a oferecer aos indivíduos a pseudoformação; • possui importância no processo de universalização dos direitos sociais; • na contemporaneidade se encontra sob o clima cultural da educação inclusiva, resta-nos problematizar sobre as condições efetivas de sua materialidade; bem como das condições subjetivas do indivíduo; • são instituídos sobre valores antagônicos e bases sociais excludentes, transformando a possibilidade da inclusão em exclusão; • na prática do cotidiano da escola pública, implica em assegurar a presença da totalidade dos alunos na sala de aula, o que tem implicações objetivas e subjetivas que precisam ser problematizadas e enfrentadas pelos profissionais da educação atuantes na escola pública.
13	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • é um direito social que não pode ser reduzido à lei; • sugere a forma “sujeito de direito” e faz refletir sobre o fundamento jurídico nas condições sociais de vida dos sujeitos do direito; • implica no direito à educação de jovens e adultos, tomado como direito público subjetivo e cuja oferta pelo poder público não pode ser compreendida fora da forma de relação social; • é objeto da relação jurídica para a realização da igualdade; • necessita, como função do Estado distribuí-lo a todos sem distinção para que não haja discriminações; • conceber, mas não gerar desigualdade por razões das diferenças entre os sujeitos, que são iguais perante a lei maior outorgada, regulando o sistema de equidade; • cumprir a tendência universalizante da educação para fins de bem-estar social e, assim, realizar justiça social; • pressupõe a igualdade; • terá validade ou não, se ao ser reconhecido em lei vincular-se às condições sociais do sujeito de direito;

	<ul style="list-style-type: none"> • na EJA implica o reconhecimento pelo Estado de uma injustiça histórica, devendo reparar aqueles e aquelas que não foram incluídos pelo escopo das legislações sociais, firmando este direito no sistema de justiça para a promoção da equidade; • tem identificação com o Estado que deve cumprir o dever de provê-lo dentro do ramo do direito público; Porém, há muito sabemos que o Estado não é uma instância neutra o que faz concordar com que o direito à educação também não seja neutro, assumindo uma função social na relação jurídica, ou seja, no valor de troca desta relação social; • através da democracia os sujeitos são sujeitos de direito e se posicionam como iguais no Estado Democrático de Direito; • reconhecido pelo ordenamento jurídico, se estabelece como superação da exclusão social e das desigualdades; • se respalda no O PNE que resguarda as metas e estratégias em diferentes instâncias administrativas do poder público e dos movimentos sociais; • este deve ser compreendido à luz do modelo de Estado Democrático e Social; sugerindo ruptura epistemológica quanto à concepção desta forma por conta de existirem dados empíricos que nos convocam pensá-la a partir das condições sociais que estes dados refletem, a partir de uma perspectiva relacional e histórica. • envolve relações de sentidos, produzidas nas relações sociais, não é um signo autônomo, mas social, construído ao longo de percursos temporais, não necessariamente dentro de uma cronologia histórico-linear do projeto liberal; • discutido no âmbito das Conferências Nacionais de Educação como fóruns de debates e mobilização, nos atentam às desigualdades sociais que interpelam a democracia liberal de que esta não pode ser definida independentemente da sorte dos excluídos e desiguais na relação social jurídica.
14	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas; • no Brasil é reconhecido na Constituição Federal de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996; • garantido por este conjunto de mecanismos no plano do ordenamento jurídico, por meio do acesso à escola pública fundamental a todos os brasileiros; • implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. • deve ser concebido como a responsabilidade do Estado pela garantia de um sistema educacional público, gratuito, universal e de qualidade, em que o elemento quantitativo possibilite a universalidade de acesso, atendimento, continuidade e percentual mínimo de evasão, e o elemento qualitativo possibilite uma formação que associe a teoria à prática (<i>praxis</i>) para formar/construir cidadãos críticos, politizados, autônomos e conscientes de si e do mundo ao seu redor, tanto no aspecto científico como no aspecto sócio/histórico/cultural; • como tentativa de visibilizar outros tipos de discurso e formas de produção do conhecimento.
15	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • é fruto de um processo histórico, criado para atender necessidades reais e concretas dos sujeitos, passíveis às mudanças, devido às transformações nas condições de vida em sociedade; • intrínseco ao princípio democrático, tem sido assumido pelas Constituições de Estados-nação das sociedades modernas; • é um dos direitos humanos fundamentais, como sinalizado na Declaração Universal de Direitos Humanos; • possibilita a materialidade da dignidade humana, no que tange às condições mínimas de existência, asseguradas pelo conjunto de direitos sociais dos quais faz parte;

	<ul style="list-style-type: none"> sendo um dos importantes direitos sociais, considera o princípio da dignidade da pessoa humana como: <i>o valor intrínseco, a autonomia, o mínimo existencial e o reconhecimento.</i>
16	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> para jovens privados de liberdade não é uma tarefa simples numa sociedade contemporânea marcada pela globalização e pela exclusão; de jovens <i>delinquentes</i> nesta sociedade que impõe paradigmas dentro de uma lógica capitalista e de processos de marginalização e de invisibilidade social, torna-se um difícil desafio, diante também das reiteradas situações de desrespeito aos direitos humanos e da banalização da própria vida dos jovens; para ganhar concretude nos ambientes socioeducativos de privação de liberdade precisa resgatar uma escola que possibilite a emancipação do interno; em ambientes de reclusão se faz para além dos insumos mínimos necessários, pois o elemento fundante são professores bem formados e valorizados que produzam práticas pedagógicas capazes de desvelar e desmascarar todas as contradições e elementos opressores da estrutura capitalista vigente; sob o princípio da universalidade deveria extinguir toda e qualquer forma de discriminação, bem com a redução das desigualdades sociais; tem um papel preponderante na redução das desigualdades; e a igualdade de condições não compreende uma ação uniforme para todos os sujeitos, mas sim ações específicas que considerem as condições sociais de cada indivíduo; somado ao ECA gerou mudanças significativas nos processos educacionais das unidades; em 2006, com a criação do SINASE, se estabeleceu o caráter pedagógico das medidas socioeducativas, além de estabelecer que a privação de liberdade não deve significar a privação da dignidade dos internos, nem muito menos os direitos de cidadania que devem ser assegurados pelo Estado.
17	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> vinculado às lutas pelo direito à terra envolve enfrentar a desigualdade histórica no atendimento aos direitos humanos e sociais dos povos tradicionais e camponeses; ligado ao Movimento da Educação do Campo, afirma a defesa de uma educação pública em escolas públicas e com gestão pública; como legitimidade de desenvolver seu projeto político-pedagógico - Educação do Campo - na construção da escola que lhes interessa como classe, tendo como base as matrizes do trabalho, da cultura e da luta dos movimentos sociais e sindicais; implica assegurar aos sujeitos do campo de estudar nas próprias comunidades rurais onde vivem e produzem sua existência, lutando contra o movimento intenso de fechamento de escolas no campo em todo território nacional; significa assumir o desafio da afirmação da diversidade social, cultural, territorial, política, ambiental, pedagógica e curricular indispensáveis na construção de uma escola do campo; conforme um projeto com uma matriz pedagógica que reconheça os movimentos sociais como sujeitos da educação do campo;
18	<p>Direito à educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> tem se materializado no campo levando-se em consideração a diversidade territorial da Amazônia; legítima a educação como um direito público social; reconhecido, desde 1948 pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, como um direito básico e fundamental de todos; para se efetivar, é necessário que se crie as condições para que o/a camponês/a acesse a escola e possa nela permanecer, sendo valorizadas as práticas sociais do campo; no/do campo, para que possa se firmar como política pública educacional, onde historicamente os sujeitos foram “ocultados e subalternizados”, há de se efetivar um conjunto de garantias; no/do campo se fortalece ainda mais quando ganha espaço nos marcos regulatórios, o que tem sido fundamental para materializar outros elementos que constituem os direitos dos/as camponeses/as;

	<ul style="list-style-type: none"> requer considerar o contexto do campo, o que envolve as florestas, os rios e a biodiversidade que junto aos aspectos culturais e sociais constituem os sujeitos do campo e que lutam por seus direitos sociais dentro dessas especificidades.
19	Não apresenta.
20	Não apresenta.
21	Não apresenta.
22	Não apresenta.

Fonte: Pesquisa elaborada pela autora. Dados obtidos no site: <http://www.anped.org.br> (acesso: Setembro/2019- Outubro/2020).

O Quadro 5 apresenta o compilado que realizamos acerca das concepções e posicionamentos sobre o *Direito à Educação*; são as ideias prevalentes em 18 (dezoito) artigos. Em todos eles, com maior ou menor ênfase, há a definição do conceito a partir de sua historicidade, materialidade, positivação e tensões entre o que versam as leis e a sua efetividade.

O *Direito à Educação* é concebido como elemento importantíssimo à proteção integral da criança e do adolescente pela família e pelo Estado; determina a universalização da educação básica de qualidade, por meio do acesso, da oferta obrigatória, pública, gratuita, laica e permanente para todas as pessoas.

O *Direito à Educação* se constitui por princípios e pressupõe a exigibilidade, coordenação e acompanhamento; ainda que esteja garantido constitucionalmente e seja resultante dos anseios da sociedade democrática brasileira; é uma conquista proveniente de lutas sociais; os fatores que o definem não são determinantes nem suficientes; o direito se delineia mesmo é nos processos de decisão, os que se inserem em contextos concretos e situados, entre as tensões políticas, as ações pedagógicas que vislumbram possibilidades e também apontam os desafios e problemas da sua (in)efetividade; carece dos desdobramentos da legislação por meio de planos, projetos, regulamentos e diretrizes, ou seja, por meio das políticas educacionais.

É considerado um *direito social*, integrando o conjunto dos direitos fundamentais, garantidos pela Constituição Federal de 1988, por serem intrínsecos ao exercício da *cidadania* que apenas é possível se resguardados e cumpridos todos os direitos humanos e igualitários, pela lei e por meio das condições materiais de existência.

Para melhor compreensão do conceito de *cidadania*, apresentamos a explicação de Marshall (1967) apud Ferraro e Lage (2012) no *Artigo nº 04*:

O **conceito de cidadania** se divide em três partes ou elementos: **civil, político e social**: O **elemento civil** é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...]. Por **elemento político** se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e os conselhos do Governo local. [...]. O **elemento social** se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por exemplo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. **As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais.** (MARSHALL, 1967, p. 63 apud FERRARO e LAGE, 2012, p. 3. Grifo nosso)

A *cidadania* é apresentada, portanto, como um conjunto de elementos relacionados a todas as esferas da sociedade democrática e à própria concretização da democracia, assegurada pelas instituições sociais, dentre as quais está a educação. Para Cury apud Silva, no *Artigo nº 05*:

A compreensão de que a educação no contexto dos direitos humanos faculta às pessoas o exercício dos outros direitos humanos, impõe uma dimensão à educação escolar como fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos. (CURY, 2002, p. 246 apud SILVA, 2012, p. 2)

Cidadania é um conceito, um exercício e um status construído socialmente e que assume inúmeras formas, a depender dos diferentes contextos sociais. Por ser um conceito historicamente situado, só pode ser compreendido com uma análise do contexto social e político de sua época.

Assim, cidadania é uma noção construída socialmente e ganha sentido nas experiências sociais e individuais. Por isso, será aqui compreendida com uma identidade social política. Ora, se identidade pessoal/individual é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo, a identidade social são as características que o identificam perante as demais comunidades. E, em certa medida, a consciência de pertencer a algo maior, a um coletivo, a uma sociedade. Os traços de uma identidade social e política caracterizam uma dada coletividade perante as demais. É o conjunto dessas características sociais que orienta a interação dos membros dessa sociedade com relação às demais sociedades, bem como a diferencia das outras: são as características culturais, linguísticas, religiosas, musicais,

culinárias, dentre outras, que representam os hábitos de uma comunidade. A identidade social é política porque está vinculada ao pertencimento a uma comunidade política, formada/ expressa por um Estado-Nação, com bases legais próprias que regulam a interação do cidadão perante seu Estado e com os demais membros da comunidade. É daí que vem a ideia de direitos e deveres do cidadão. Dessa forma, a cidadania, nesta pesquisa, é compreendida como identidade social e política também por partir do princípio de que o conjunto de práticas políticas, econômicas, jurídicas e culturais definem o indivíduo como membro de uma comunidade. Sob essa perspectiva, a concepção de cidadania como identidade social e política é constituída por alguns elementos: a) pelos vínculos de pertencimentos; b) pela participação política/coletiva; e c) pela consciência de ser portador de direitos e deveres.

A educação escolar como prática social de exercício e formação para a *cidadania* preconiza o conhecimento dos direitos, a conscientização, a sua garantia por meio e nas relações de participação; neste sentido, a educação é um dos direitos sociais fundamentais a toda e qualquer pessoa e o seu acesso com estas qualidades promove outros direitos. Como *direito social à educação*, identificamos a preponderância do que estabelece a Constituição Federal de 1988, expressa dentre outros, no *Artigo nº 04* que destaca:

[o direito social à educação]

a) que **“o direito fundamental social à educação obteve reconhecimento expresso no art. 6º. da Constituição, integrando, portanto, o catálogo dos direitos fundamentais...”**; b) que pelo menos os **artigos 205 a 208 podem ser considerados como “integrantes da essência do direito fundamental à educação, compartilhando, portanto, a sua fundamentalidade material e formal”**; c) que **a educação é um “direito fundamental social”**; d) que **“o art. 208, em seu §1º., contém a inequívoca declaração de que ‘o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo’**”; e) que o §2º. Do mesmo art. 208 **“estabelece a possibilidade de responsabilização da autoridade competente pelo não-reconhecimento ou oferta irregular deste ensino obrigatório gratuito”**. (SARLET, 2005, p. 336 apud FERRARO e LAGE, 2012, p.1. Grifo nosso)

Direito à educação também se expressou como *direito público subjetivo*, garantido a todas e a cada uma das pessoas simplesmente pela condição humana;

um direito que nos é próprio; inviolável por qualquer poder, inclusive pelo Estado. *Público* pelo caráter igualitário do ser humano que pertença indistintamente a um grupo social, nação, sociedade, país; operando com um mesmo conjunto de regras e ordenamento jurídico, sob as mesmas regulações de direitos e deveres. *Público* também pela obrigatoriedade constitucional do Estado e da família de proverem. *Subjetivo*, ou seja, um direito de personalidade que é um atributo de toda pessoa e ligado à dignidade intrínseca ao ser humano; absoluto e inviolável.

E sendo um *direito público subjetivo*, caso não seja cumprido, pode ser reclamado sob a pena de responsabilização das partes competentes que não o cumprirem, como o Estado ou a família quando não oportunizam o acesso, mas não apenas, o acompanhamento do processo individual e coletivo, a efetivação da aprendizagem e a garantia de resultados que visam a continuidade dos estudos ao longo da vida e à permanência de todas as crianças, adolescentes, juventudes e adultos na escola pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

O que pudemos identificar no *Artigo de nº 05*: “[...] direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio”. (DUARTE 2004, p. 113 apud SILVA, 2012, p. 16) e no *Artigo de nº 07*:

A educação, na Constituição Federal de 1988, foi concebida como obrigatória e gratuita e, quando ofertada pelos poderes públicos, tornou-se **um direito público subjetivo**, pelo qual o indivíduo possui uma esfera de ação inviolável, na qual o poder público não pode penetrar (DUARTE, 2004). **O direito público subjetivo é uma norma jurídica constitucional que assegura a todo cidadão, investido legitimamente de seu direito, o poder para exigir o cumprimento da legislação e, ao Estado, a obrigação de promovê-lo.** [...] instrumento jurídico de controle estatal. (SOUZA e SCAFF, 2013, p. 11)

A premissa de “algo que possua como próprio” permitiu a abertura para a discussão sobre a pluralidade da Educação ou até mesmo *Educações*, como parte da esfera de ação inviolável do *direito subjetivo* que considera a *diferença* e tudo o que dela desencadeia nos processos escolares, questionando a educação reprodutora e homogênea “para todos” o que foi percebido especialmente no *Artigo de nº 14*:

[...] *Educações* em tempos de Democracia em Risco, como tentativa de visibilizar outros tipos de discurso e formas de produção do conhecimento, por mais Diferença e menos Repetição (DELEUZE,

2000), por mais fissuras no pensamento simplificador/arbóreo e homogeneizante de uma Educação que preconiza ser PARA TODOS, mas que desconsidera as experiências, as diferenças entre os sujeitos e seus diferentes repertórios culturais para ACESSAR os conteúdos disponibilizados de forma pouco ou nada flexível. (VERSUTI e SCARELI, 2017, p. 12-13)

O *Direito à Educação* na perspectiva do *direito público subjetivo* suscitou então a visibilidade da diferença e a sua positivação; a inserção das identidades de grupos sociais marginalizados ao longo do tempo em nosso país, aos processos escolares, aos quais não eram assegurados nem o acesso, muito menos a permanência e continuidade dos estudos, tais como as pessoas com deficiências, comunidades ribeirinhas, camponesas, quilombolas, indígenas; adolescentes e juventudes privadas de liberdade, grupos LGBTQI+, dentre outras.

Os *Artigos de nº 06 e de nº 09* ponderaram sobre o *direito público subjetivo* que nos parece abranger estas identidades subalternizadas, ampliando o debate sobre a necessidade de criar mecanismos de inclusão, a partir do que é considerado direito de personalidade, dentro da escola:

O problema não se restringe simplesmente à concepção da educação como direito, pois este parece estar efetivamente caracterizado na legislação, e não restrito exclusivamente à concepção prescrita na Constituição, (direito social fundamental, público e subjetivo) pois **é considerado também como direito da personalidade, ou seja, inscrito na categoria de direitos com características “intransmissíveis e irrenunciáveis, não podendo o seu exercício sofrer limitação voluntária”** (art. 11 do Código Civil), e é nessa perspectiva que Bittar (2001, p. 158) argumenta tratar-se de um direito natural, imanente, absoluto, oponível erga omnes, inalienável, impenhorável, imprescritível, irrenunciável, não se sujeitando aos caprichos do Estado ou à vontade do legislador, pois **se trata de algo ínsito à personalidade humana desenvolver, conforme a própria estrutura e constituição humana**. A previsão tanto constitucional quanto infraconstitucional. (CASSINI e ARAÚJO, 2013, p. 9)

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que **o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela**. (SADER, 2005, p. 11 apud CAIADO e LAPLANE, 2008, p. 11. Grifo nosso)

Ao considerar as questões de inclusão/exclusão e de diversidade que a ampliação do acesso à escola suscitou, as autoras revelaram que o *Direito à*

Educação não se efetiva pelo *simples acesso* ou a visibilidade de “milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”, mas que este mesmo direito tem sido negligenciado dentro das escolas, quando estas desconsideram os contextos sociais, culturais das/os estudantes que chegam, os seus saberes e principalmente, não se mobiliza com vistas à qualidade das aprendizagens, tendo estas questões como referência e trabalhando no intuito de diminuir as grandes desigualdades existentes.

O que nos levou a pensar que a universalização da educação básica não basta; este movimento mexeu e vem mexendo com a reconfiguração das concepções e práticas de *escola, educação, qualidade e inclusão* e a educação como processo de emancipação humana. Parece nos urgente esta compreensão na formação, trabalho e prática docente considerando a integralidade do desenvolvimento e formação do ser humano para reivindicar e usufruir dos outros direitos sociais, econômicos e culturais.

Desse modo, como um direito humano, percebe-se que a efetivação devida do *Direito à Educação* assegura o acesso, a garantia e o exercício de outros direitos. Por outro lado, constitui um grande desafio elaborar estratégias sobre o processo educativo, sobre a função da escola e sobre a natureza e objetivos do ensino e da aprendizagem. Também se ampliou a compreensão de que a inclusão está para além da questão do acesso e que a exclusão se dá muito e intensamente no interior da escola. Ou seja, efetivar o *Direito à educação* como *política pública educacional* requer investimentos em mecanismos de acompanhamento, financiamento, pesquisas e tecnologias pedagógicas e educacionais.

No que se refere à *historicidade* do *Direito à Educação*, constatamos que ele está previsto em todas as constituições brasileiras, entretanto com as características discutidas até aqui, apenas na Constituição de 1988 e como ordenamento internacional, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, não sendo possível dissociar a história das conquistas políticas que se dão no âmbito das tensões entre a sociedade, os movimentos sociais e o Estado.

[...] se constroem historicamente os sentidos do direito e das questões que o envolvem como condição para a efetivação da cidadania e consolidação de uma sociedade mais justa. O autor [Bobbio, 1992] afirma que os direitos são fruto de um processo histórico, criados para atender necessidades reais e concretas dos sujeitos. Essas necessidades de um tempo, inegavelmente, passarão por mudanças, devido às transformações nas condições de vida em sociedade. (DANTAS, 2017, p. 2)

Podemos perceber uma grande incidência nas publicações da ANPEd sobre a Constituição Federal de 1988 como marco nas conquistas do *Direito à Educação* e de modo especial nos *Artigos de nº 02; 04; 05 e 06* respectivamente:

Essa configuração do **direito à educação na Constituição de 1988 expressa o momento histórico de redemocratização da sociedade brasileira**, que demandou dos constituintes compromissos com o **alargamento dos direitos sociais para o conjunto da população**. (FREITAS e FERNANDES, 2008, p.1. Grifo nosso)

[...] a Carta de 1988 reflete mudança paradigmática da lente *ex parte principis* para a lente *ex parte populi*, a saber, “de um direito inspirado pela ótica do Estado, radicado nos deveres dos súditos, transita-se a um **Direito inspirado pela ótica da cidadania, radicado nos direitos dos cidadãos**”. [...] o ponto de partida da Constituição passa a ser “a gramática dos direitos”, de sorte que, agora, “é sob a perspectiva dos direitos que se afirma o Estado e não sob a perspectiva do Estado que se afirmam os direitos”. Por fim, **além dos direitos individuais, a Constituição de 1988 prevê direitos coletivos e difusos, amplia os direitos sociais, econômicos e culturais e institui o princípio da aplicabilidade imediata dessas normas**, conforme o art. 5º, § 1º. (PIOVESAN, 2001, p. 33-35 apud FERRARO e LAGE, 2012, p.8. Grifo nosso)

A Constituição Federal do Brasil de 1988 assegurou o direito à educação a todos e todas, direitos reescritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. A compreensão de que **a educação no contexto dos direitos humanos faculta às pessoas o exercício dos outros direitos humanos**, impõe uma dimensão à **educação escolar como “... fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos”** (CURY, 2002, p. 246 apud SILVA; 2012, p.2. Grifo nosso)

No contexto dos marcos legais brasileiros, o direito à educação é garantido pela Constituição Federal, 1988; Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação e Decreto 3.956/2001, dentre outros. ” (CAIADO e LAPLANE, 2008, p. 1)

No Brasil, a **Constituição Federal de 1988 assegurou**, em seu artigo nº 6, a **educação como um direito social**. Especificamente sobre esse direito foram incluídos nove artigos, nos quais se encontram explícitos uma série de aspectos que envolvem a sua concretização. No artigo 205 consta que **a educação é direito de todos e dever do Estado e da família**. O artigo 206 estabelece os princípios que fundamentam a oferta do ensino no país, quais sejam: “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** [...] IV - **gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais**”. O artigo 208 apresenta

especificamente o direito à Educação [...]. (BRASIL, 1988 apud SOUZA e SCAFF, 2013, p. 10-11)

De modo nítido, a Constituição de 1988 é considerada um marco importante de garantia e explicitação dos direitos. A partir dela, as leis subsequentes tiveram o papel de promover a sua efetivação. Assim, revela tanto o discurso do Estado que visualiza a legislação e a judicialização, explicitando relações de poder e ideias hegemônicas, quanto os anseios da população brasileira.

De acordo com Santos (2015), é um processo de cima para baixo e de baixo para cima. Nestes cruzamentos de ideias e concepções, os mesmos termos parecem indicar sentidos contraditórios, a própria CF apresenta contradições que expressam o momento histórico, político e econômico do Brasil na década da redemocratização. Conforme o que asseverou o *Artigo nº 02*:

Essa configuração do direito à educação na Constituição de 1988 expressa o momento histórico de redemocratização da sociedade brasileira, que demandou dos constituintes compromissos com o alargamento dos direitos sociais para o conjunto da população. Todavia, a concepção minimalista de direito social (VIEIRA, 2004), conveniente à orientação neoliberal dos governos brasileiros do pós-1988, fez com que o necessário esforço de priorização do ensino obrigatório prosseguisse coexistindo com situações de restrição e negação do direito da população ao acesso e atendimento, com qualidade, em todas as etapas da educação básica. (FREITAS e FERNANDES, 2008, p. 1. Grifo nosso)

O *Direito à Educação* não se efetiva simplesmente por força de lei, embora esta tenha a sua importância e seja defendida, mas é considerado em esfera pública que seja ampla, que compreenda as relações de poder da sociedade de classe e as demandas dos diferentes grupos sociais. É no processo de interação entre a sociedade e o Estado democrático que o *Direito à Educação* se instituiu efetivamente, entretanto em um momento político contraditório, de aprovação da constituinte popular e de grandes investidas no desenvolvimento econômico do país, com viés neoliberal. As políticas públicas educacionais foram gestadas neste cenário conflituoso, de participação da sociedade pela pauta dos direitos econômicos, sociais, culturais e o Estado reconfigurando os serviços públicos de acordo com uma lógica neoliberal.

Refletem os interesses políticos, o modo de produção capitalista e os valores da sociedade, na busca pela conjugação e atendimento das diferentes necessidades.

Ampliar o acesso, universalizar a educação básica requer compreender os sujeitos na sua constituição objetiva e subjetiva, com base na materialidade e na totalidade das pessoas atendidas, as suas características, necessidades, cultura.

Alguns desafios se colocam como elementos de reflexão e emanam os sentidos discursivos ponderando o papel do Estado: a heterogeneidade da sociedade brasileira demarcada pela disparidade social e econômica, o que gera um fosso de desigualdades; a ausência de formação na área, desencadeando limite das capacidades político-institucionais e técnico-administrativas de lidar com as questões do direito e ainda, orquestrado à lógica neoliberal, o Estado anuncia a educação enquanto direito, mas atua como prestador de serviço, sob a perspectiva mercadológica de eficiência, monitoramento e resultados e ainda que pode ser compartilhado com a iniciativa privada.

De acordo com o *Artigo de nº 02*:

Perseguindo eficiência e resultados com a “modernização conservadora” **esse Estado, ao mesmo tempo em que regula os sistemas educacionais sob a perspectiva da lógica mercantil, tende a reduzir o direito à educação a mero serviço a prestar.** Na gestão local, os desafios da efetivação do direito à educação ainda estão à espera do **estabelecimento de um sistema de proteção articulado**, bem como de intervenções sistemáticas e consistentes no sentido da qualificação e democratização educacional. (FREITAS e FERNANDES, 2008, p. 15. Grifo nosso)

Esta mesma grande contradição é expressa no *Artigo de nº9*, apontando os sentidos da educação enquanto direito, serviço e bem público:

Em termos de concepções **a educação é proclamada como direito público, o que não poderia se confundir com serviço nem com bem público** (ABICALIL, 2013), embora sejam concepções que se interpenetrem no atual discurso acadêmico e político. [...] conclusões apontam para a necessidade de novos debates em torno da concepção da educação não só como direito, mas fundamentalmente, **como os modos de atuação do Estado influenciam para a garantia desse direito**, ponderando para os riscos que se corre ao recorrermos à concepção de educação como bem público. (CASSINI e ARAÚJO, 2013, p. 1 Grifo nosso)

Na leitura interpretativa dos sentidos discursivos que realizamos, a questão de como o Estado atua na garantia do *Direito à Educação* é muito importante; compreender por meio das políticas educacionais as intencionalidades, se serviço ou bem público, possibilita interpretar a lógica e perceber os reais objetivos e metas.

Resta evidente a necessidade de mecanismos que aproximam o Estado dos deveres constitucionais, de forma a garantir a todos iguais direitos, com iguais serviços, no sentido de que deve ser prestado a todos, sem qualquer distinção. Isso significa **valorizar a questão do público em detrimento da livre iniciativa** e tratar a educação como serviço público, colocando-a **sob os princípios do direito público que se destina a proteger direitos coletivos**, concebidos como modo de concretização dos direitos fundamentais. [...] Dessa forma, pensar em educação como um direito e um serviço público é **limitar a livre-iniciativa ao interesse da justiça social e aos princípios maiores de nossa Constituição, ou seja, garantir o desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária.** (CASSINI e ARAÚJO, 2013, p. 15 Grifo nosso)

Para Marilena Chauí, p. 01

A Reforma do Estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado[...]. Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, entendidas como "organizações sociais" prestadoras de serviços que celebram "contratos de gestão" com o Estado.

A Reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república. Esse pressuposto leva a colocar *direitos* sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de *serviços* definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível - nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível - no campo dos direitos sociais conquistados.

De acordo ainda com o *Artigo de nº 9*,

Se atentarmos para as questões que tornam controversa a educação concebida como serviço, direito público subjetivo e bem público, [...] **os discursos atuais em defesa da educação como bem público (pressupondo proteção e garantia de direito) desconsidera o risco que se corre ao possível (e não desejável) retrocesso na histórica luta em defesa da escola única.** Por isso, urge a necessidade de estudos teóricos para aprofundamento do tema e que estabeleçam interfaces com outras áreas do conhecimento, evitando a propagação de concepções endógenas. (CASSINI e ARAÚJO, 2013, p. 14)

O Estado é responsável pelas políticas educacionais, declarando os direitos e garantindo-os por meio do acompanhamento e promoção; contraditoriamente, este

mesmo Estado viola os direitos, na medida em que não consegue atender às especificidades educativas dos diferentes grupos sociais e nem a realização dos processos democráticos, que pressupõem o princípio da igualdade de direitos a todas as pessoas, pois é engendrado por uma neoliberal, em que os direitos individuais e os interesses particulares, como verdadeiros privilégios, se sobrepõem aos coletivos e um modo de operar que não considera a dimensão da educação enquanto direito social conquistado, mas como um serviço e bem, que possui valor monetário e por isso, pode ser vendido e comprado, como uma mercadoria, como asseverou Chauí (2003).

Há, portanto, um discurso da educação enquanto direito assegurado como o caminho possível para vivência e construção da cidadania necessária à sociedade democrática, entretanto, os Estados democráticos modernos possuem as políticas educacionais alinhadas aos interesses econômicos de desenvolvimento; com duplo sentido, que serve à manutenção de privilégios e se estrutura pelo sistema desigual de distribuição de renda. Neste contexto, o desejo pela realização da escola unitária de Gramsci e pela utopia da educação emancipadora convivem com as extremas contradições do Estado; a premissa da democracia que é a igualdade de direitos políticos e sociais que pressupõe igualdade econômica é o oposto das bases que sustentam a nossa sociedade capitalista

Como a escola não ser o dispositivo do Estado neoliberal, conservador, mas um espaço de tensões, lutas e reivindicação pela igualdade radical entre as pessoas e que o acesso ao conhecimento científico, cultural e histórico seja comprometido com a cidadania? Como construir a escola unitária a partir de políticas educacionais que continuam a sustentar a manutenção do “dualismo perverso da escola pública brasileira”, de acordo com Libâneo (2012)? Como alinhar as políticas educacionais aos sujeitos de direitos e às suas necessidades de desenvolvimento e emancipação? Na análise do *Artigo nº 13* compreendemos a gênese do “sujeito de direito” e as suas contradições:

[...] não temos dúvidas **de que forma social sujeito de direito é tributária do nascimento do Estado Moderno, do modelo liberal de Estado e como discorremos neste trabalho, o liberalismo em sua forma econômica, não superou o descompasso entre liberdade e as condições sociais dos sujeitos que articulam esta forma.** Outro aspecto importante a ressaltar é o papel das Conferências Nacionais de Educação como fóruns debates e mobilização que nos ajudam a não esquecer que as desigualdades

sociais interpelam a democracia liberal de que esta não pode ser definida independentemente da sorte dos excluídos e desiguais na relação social jurídica.” (ALVARENGA, p. 16 Grifo nosso)

A noção sujeito de direito envolve relações de sentidos, produzidas nas relações sociais, não é um signo autônomo, mas social, construído ao longo de percursos temporais, não necessariamente dentro de uma cronologia histórico-linear do projeto liberal. O núcleo organizador do Estado de Direito, é o cidadão, o sujeito do direito, sendo necessário, dentro do próprio circuito dos pensadores liberais, entre os quais destacamos Merquior (1991) ao descrever que a discussão sobre a origem do termo do Estado do sujeito do direito, ou seja o Estado de Direito, remonta à época de Kant e nasce da disputa teórica dentro do movimento do liberalismo do século XIX. (ALVARENGA, 2015, p. 2 Grifo nosso)

Outro aspecto importante da análise dos sentidos discursivos é o fato de as narrativas sobre o *Direito à Educação* se vincularem sempre a contextos concretamente situados, como é o caso da Educação Inclusiva, da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação do Campo e dos Sistemas Socioeducativos, como garantias também dos *Direitos Humanos*. Um exemplo é a abordagem sobre a educação inclusiva como parte do *Direito à Educação, nos Artigos de nº e nº 10*, respectivamente:

A educação inclusiva na perspectiva do direito é configurada como um tipo de orientação identificada a partir da **lógica do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos**. Refere-se, portanto, aos **direitos fundamentais e ao papel do Estado Democrático de Direito de garantir a dignidade da pessoa humana, na sua individualidade**. Pode-se acrescentar, ainda, que a perspectiva do direito diz respeito à **positivação, ou seja, à igualdade jurídica das pessoas, pelo fato de pertencerem à mesma condição humana**. Nesse sentido, tem relação com elementos das narrativas que pautaram **a igualdade das pessoas com deficiência como um valor que tem como base a dignidade ontológica do ser humano e que, portanto, legitimam o direito à educação**. (ZARDO e WELLER, 2012, p. 06 Grifo nosso)

Os dados apresentados nessa pesquisa reforçam a urgência de uma confrontação, e não acomodação falso-includente, dos dados estatísticos considerados a partir do ingresso no ensino formal com o que as escolas e as Redes públicas realmente apresentam em seus cotidianos. **Permite perguntar sobre os limites e limitações de um direito, que ainda é negado, não pela falta de acesso, mas pelo que se produz em seu interior**. (SILVA, 2015, p. 14 Grifo nosso)

Inclusão. Talvez, quando este assunto não for da alçada, exclusivamente, da educação especial, mas de **uma análise profunda do que significa as classificações em uma sociedade fundada em um Estado de direitos; de quais propostas**

educacionais podem existir para além desta concepção de escolarização nos bancos escolares; da compreensão de que as diferenças, aceitas do ponto de vista da convivência, têm seus limites e contornos dados pelos próprios momentos da vida das pessoas – não se permanece infante a vida toda; da pergunta concreta: **o que o “todos”, e suas implicações na vida de cada uma das pessoas com deficiência, irá contribuir para uma vida adulta com autonomia e independência; e ainda, em uma sociedade regida pela política do capital, é possível não haver exclusão?** Não estaria o conceito de inclusão mascarando situações-limite vividas por parte da população, a quem estar incluído na escola não produz acesso de fato ao estatuto da cidadania? (SILVA, 2015, p. 15 Grifo nosso)

As questões suscitadas a partir da contradição posta, inquietam e também promovem reflexões sobre os avanços do *Direito à Educação*. “Em uma sociedade regida pela política do capital, é possível não haver exclusão?” Os avanços das políticas educacionais apontam algumas perspectivas neste sentido, desde a ênfase na qualidade dos processos educacionais; a nitidez das tensões e relações de poder envolvidas nas conquistas e na efetivação dos direitos, dentre as quais podemos observar nas abordagens dos *Artigos de nº 11 e nº 12*:

[...] um novo olhar sobre a qualidade educacional para além de resultados quantitativos. A qualidade educacional que está sendo almejada é uma educação que envolve a formação para a cidadania, uma educação reflexiva e para a dignidade humana. Esta perspectiva é fundamental para a democratização real da educação. (FERNANDES, 2015, p. 12).

A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas **ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido**. (BOBBIO, 2004, p. 9). Em síntese, a conquista de um direito está diretamente vinculada à rede de relações de poder, ou seja, o direito não é algo dado, muito menos uma conquista fixa. Antes, se trata de um processo impregnado de interesses confrontados, que vão determinar tanto a legitimidade quanto a potencialidade de realização das declarações, leis, decretos e, assim por diante. ” (COSTA e LEME, 2015, p. 2 Grifo nosso)

O direito à educação parece sintetizar a justiça social da igualdade preconizada pela escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todas as pessoas; pressupõe repensar concepções e práticas com base na diversidade da população brasileira e se reconfigurar na compreensão desta totalidade, incluindo a qualidade da aprendizagem, a dignidade humana, a cidadania e a democracia como marcos

teórico-práticos, considerando a diferença como central e o compromisso com o enfrentamento das desigualdades fundamental. De acordo com os *Artigos nº 16 e nº*

As políticas sociais, principalmente as educacionais, tem um papel preponderante na redução das desigualdades. Ademais, é importante enaltecer que **a igualdade de condições não compreende uma ação uniforme para todos os sujeitos, mas sim ações específicas que considerem as condições sociais de cada indivíduo.** (VELOSO, 2017, p.10)

A partir de uma perspectiva crítica de análise, o direito à educação deve ser concebido como a responsabilidade do Estado pela garantia de um sistema educacional público, gratuito, universal e de qualidade, em que o elemento quantitativo possibilite a universalidade de acesso, atendimento, continuidade e percentual mínimo de evasão, e o elemento qualitativo possibilite uma formação que associe a teoria à prática (*praxis*) para formar/construir cidadãos críticos, politizados, autônomos e conscientes de si e do mundo ao seu redor, tanto no aspecto científico como no aspecto sócio/histórico/cultural. (BORGES, 2016 apud VERSUTI; SCARELI, 2017, p. 6 Grifo nosso)

As políticas educacionais do *direito à educação*, ainda que contraditórias, são consideradas um avanço histórico na área, efetivadas no dia-a-dia a partir do Projeto Político-pedagógico da escola, a sua construção, com base nos referenciais de cada contexto sociocultural, sua história e objetivos almejados coletivamente.

A conquista deste direito se expressa como a abertura da luta pela efetivação de outros direitos, ultrapassando a categoria de receptores para sujeitos de direitos, que influem na realidade, pensam, reivindicam, transformam. Em que medida esta conquista está consolidada? Para Bobbio, ao se referir ao problema fundamental em relação aos direitos, aponta que [...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico, e num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual a sua natureza [...] mas sim, *qual é o modo mais seguro para garanti-los*. Bobbio (1992, p. 24-25. Grifo nosso).

O modo para garantir os direitos, de acordo com as abordagens dos *Artigos de nº 15 e nº 17*, respectivamente:

O direito à educação para ganhar concretude nos ambientes socioeducativos de privação de liberdade precisa resgatar uma escola que **possibilite a emancipação do interno, contribuindo significativamente com seu processo de hominização**. A educação de qualidade em ambientes de reclusão se faz para além dos insumos mínimos necessários, pois **o elemento fundante são professores bem formados e valorizados que produzam práticas pedagógicas capazes de desvelar e desmascarar todas as contradições e**

elementos opressores da estrutura capitalista vigente. Sob esta análise, não se pode perder de vista que o interno já foi, na maioria das vezes, vítima de uma educação ideologizada e desprovida de senso crítico que pode ter contribuído significativamente para levá-lo à condição de cárcere. (VELOSO, 2017, p. 10 Grifo nosso)

O Movimento da Educação do Campo segundo Santos (2018, p.3), elaborou os princípios de sua própria educação, [...] para afirmar a defesa de **uma educação pública em escolas públicas e com gestão pública, como também a legitimidade de desenvolver seu projeto político-pedagógico na construção da escola que lhes interessa como classe, tendo como base as matrizes do trabalho, da cultura e da luta dos movimentos sociais e sindicais,** sustentados naquilo que a própria Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 instituiu no âmbito da política educacional, como matrizes formativas do ser humano. (HAGE; SILVA; SOUZA, 2019, p. 1 Grifo nosso)

Outro fator importante que incide na qualidade da ação educativa das escolas nucleadas refere-se aos desafios quanto à **afirmação da diversidade social, cultural, territorial, política, ambiental, pedagógica e curricular indispensáveis na construção de uma escola do campo,** conforme os princípios da formação humana vinculada à educação do campo. [...] **um projeto com uma matriz pedagógica que reconheça os movimentos sociais como sujeitos da educação do campo, e considere o trabalho e a cultura como fundantes para a compreensão da escola** enquanto espaço principal da educação do campo a ser transformada (CALDART, 2004 apud HAGE; SILVA; SOUZA, 2019, p. 3. Grifo nosso)

Da análise do *Direito à Educação* nas publicações ANPEd, identificamos o posicionamento crítico das autoras e autores que explicitaram a importância dos avanços da positivação deste direito, desde a Constituição de 1988, entretanto, apontaram as contradições que geram muitos questionamentos e impulsionam pensar modos de garanti-los e principalmente, efetivá-los.

A análise que segue apresentada no Quadro 5: Composição dos Sentidos Discursivos sobre Direitos Humanos, corresponde a 9 (nove) dos 22 (vinte e dois) artigos selecionados para este momento da leitura interpretativa. O objetivo continuou sendo o de identificar se as abordagens possuíam um viés crítico e contra-hegemônico a partir dos discursos veiculados pelas publicações.

Quadro 6: Composição dos Sentidos Discursivos sobre Direitos Humanos

SENTIDOS DISCURSIVOS DA CONCEPÇÃO DIREITOS HUMANOS	
Nº ARTIG O	DIREITOS HUMANOS

01	Não encontrado.
02	Não encontrado.
03	<p>Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> têm avançado nas discussões em âmbito acadêmico e governamental; vêm contribuindo ao processo de democratização da educação e ao movimento social das pessoas com deficiência, impulsionando a organização desta modalidade de ensino na esfera pública; possibilitam compreender o direito à educação em sua amplitude; são compreendidos, no âmbito da militância, como o envolvimento dos sujeitos em grupos ou coletivos que têm como objetivo a luta pela defesa e pela promoção dos direitos humanos, com vistas à cidadania e ao exercício da democracia.
04	Não encontrado.
05	Não encontrado.
06	<p>Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> fundamentam filosoficamente uma concepção de educação em que escola deve garantir o processo de aprendizagem de cada aluno/a, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. evidenciam uma concepção ampla de educação inclusiva, que extrapola os limites da educação destinada a pessoas com necessidades especiais e características que as definem como pessoas com deficiências (mentais, físicas, visuais, auditivas), altas habilidades ou como portadoras de condutas típicas e outros distúrbios do comportamento; promovem a reflexão sobre a necessidade de espaços formativos que propiciem o estudo e a pesquisa sobre as práticas pedagógicas denominadas “inclusivas”.
07	Não encontrado.
08	<p>Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> designam uma perspectiva do direito à educação: “Toda pessoa tem direito à educação”; são constituídos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 26 (ONU, 1948), que consolida o conceito de educação como processo inerente à experiência social humana; foram sendo ratificados por diversos tratados (Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas; Declaração de Dakar, 2000 e Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jontiem, 1990) que primaram por dar justiciabilidade, materialidade e condições de implementação para tal conceito; na educação, propriamente como um direito humano, é inalienável, indivisível, inter-relacionado e interdependente; remetem-se a princípios educacionais que são constitutivos de uma visão social de educação que se pretende partilhada como ideal da condição humana; a educação como direito humano é uma prerrogativa ainda incipiente, como no plano internacional ela se desenvolve a partir do reconhecimento dos direitos sociais como direitos humanos e segue os caminhos dos tratados e pactos internacionais; possui uma bibliografia nacional (direitos humanos, educação e indicadores) ainda bastante restrita e segmentada, dependendo em grande parte do interesse de pesquisadores se vincularem aos temas no desenvolvimento de suas linhas de pesquisa; e os seus vínculos epistemológicos podem explicar as dificuldades metodológicas de avanço na iniciativa de construir um sistema de indicadores em direitos humanos; compõem uma área de interesse que está vinculada aos processos éticos e valorativos dos traços culturais e da diversidade como componente da organização humana, localizada nos estudos antropológicos; outra área são as ciências políticas e jurídicas desenvolvendo o tema a partir da noção do direito ou de temas como cidadania, violência e proteção a grupos sociais específicos;

	<ul style="list-style-type: none"> • se associa a área educacional também na interface com esses temas e na discussão sobre a justiciabilidade do direito à educação; • imprescindíveis à área educacional que objetiva incidir sobre os processos pedagógicos os ideais de uma sociedade que respeita os direitos humanos; • poucos são os trabalhos que abordam o tema do direito à educação como um direito humano e menos ainda aqueles que procuram construir um diagnóstico ou monitoramento da educação como direito humano; • há pouco desenvolvimento dos indicadores educacionais como campo de pesquisa na área da educação e a fragmentação e incipiência dos trabalhos que tem como tema os direitos humanos e, particularmente, o direito à educação como direito humano; • o DHESCA Brasil e a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE) se constitui na única referência específica de indicadores de direitos humanos no país; • estão expressos nos princípios fundamentais da Constituição Federal, particularmente, nos fundamentos da cidadania, da dignidade da pessoa humana e dos valores sociais do trabalho; • expressam o objetivo de atender à necessidade fundamental de assegurar que a educação seja um direito de todos, e assim, respeitar a determinação de indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; • necessitam que se reconheça a realidade educacional brasileira e identifique que elementos possibilitariam a garantia plena da educação como direito; essa é uma tarefa político-pedagógica, o que significa a difusão e socialização da educação em direitos humanos, o que representa educar segundo os valores identificados a esses direitos.
09	Não encontrado.
10	Não encontrado.
11	<p>Direitos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dentro da concepção crítico-materialista de caráter histórico-estrutural, são considerados como resultados de lutas históricas e sociais. O direito à educação discutido aqui também se encontra dentro desta perspectiva; • à educação é um direito social; • são ilusórios os fundamentos absolutos em sua definição; os Direitos Humanos são historicamente relativos; • e os direitos e valores considerados fundamentais variam, assim, de acordo com o modo de organização da vida social e o contexto histórico; • são fruto de uma luta histórica; • e o seu reconhecimento e garantias resultam de um processo histórico marcado por contingências políticas, econômicas e ideológicas, e que se expressa através de uma conquista da história social.
12	Não encontrado.
13	Não encontrado.
14	Não encontrado.
15	Não encontrado.
16	<p>Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apesar de estarem consagrados em normativas e tratados internacionais, a dignidade humana, principalmente de jovens de comunidades periféricas, ainda é constantemente violada ou ameaçada, muitas vezes pela própria ação ou omissão do Estado; • resguardados em Lei, e o processo de constituição de direitos sociais, políticos e civis e, o direito da infância e da juventude, refletem, num dado momento histórico, a concepção hegemônica daqueles que estão no poder; • é preciso analisar os documentos em suas totalidades, para além das aparências, procurando evidenciar mais as contradições ora existentes do que as identidades presentes;

	<ul style="list-style-type: none"> • inspiram possibilidades de transformação das relações sociais; estas passam pela garantia dos direitos básicos, principalmente pelo direito à educação, que se pode vislumbrar uma sociedade menos violenta e desigual. • Influenciam as políticas públicas para adolescentes e jovens privados de liberdade, possibilitando a emancipação e o protagonismo desses sujeitos, ainda mais que muitos deles já foram vítimas de um Estado penal-policialesco e de uma escola excludente.
17	<p>Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • quando ausentes, evidenciam os desdobramentos das políticas de austeridade e da lógica rentista sobre a negação do direito à educação de qualidade aos povos tradicionais e camponeses; • quando garantidos, promovem a formulação e aprovação de políticas educacionais sintonizadas com suas práticas e saberes culturais, que valorizem os modos de vida no/do campo e de produção e reprodução da existência, assegurando a educação como um direito humano e social.
18	Não encontrado.
19	<p>Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formalmente universalizados, os direitos humanos são ameaçados atualmente por diversos fatores: disputas de poder, autoritarismo, preconceitos enraizados e exploração econômica; • são ameaçados também nos efeitos da globalização econômica e no anti-universalismo pós-moderno do mundo contemporâneo; • apesar da difícil problemática atual dos direitos humanos, a consciência e a afirmação da sua importância é cada vez maior; • podem – e devem – ser abordados, discutidos, refletidos por todas as disciplinas, em todos os setores e por todos os envolvidos no processo educativo; • há uma dificuldade de conceber a educação como um direito humano, a ausência desse reconhecimento é sentida também na própria literatura sobre os direitos humanos em sua relação com a educação.
20	<p>Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a sua negação aos sujeitos de direito, em países considerados democráticos nas mais diversas regiões do mundo é um sintoma do enorme distanciamento entre os dispositivos jurídicos de proteção e a sua efetivação; • a sua proclamação evidencia que eles não são imanentes aos sujeitos e que a sua vigência está atrelada ao seu reconhecimento e respeito em uma determinada realidade social; • se considerarmos o contexto histórico no qual as modernas declarações de direitos foram promulgadas, concluiremos que o seu aspecto sociopolítico mais significativo consiste no fato de que estes sejam declarados em períodos de intensas transformações sociais e políticas, manifestado pelo medo da violência de uns indivíduos em relação aos outros.
21	Não encontrado.
22	<p>Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • só podem ser respeitados de forma coletiva, e não individual, como o acesso a saúde, a alimentação segura e ao ambiente saudável; • se exercem na esfera das relações e estruturas sociais de produção e distribuição dos bens de consumo e dos conhecimentos; • o acesso a estes direitos requer problematizar as estruturas sociais que, tal qual se conformam hoje, pressupõem o sacrifício de ambientes e de populações e seus modos de vida; • há uma prevalência do entendimento dos direitos individuais, de escolha, de expressão, de propriedade, sobre os direitos coletivos de acesso ao ambiente saudável; uma das contradições ou tensões da narrativa atual dos DDHH, pautada centralmente pelos direitos do indivíduo;

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • são importantes para se pensar a construção de uma cultura a respeito do que sejam os DDHH, problematizando a narrativa hegemônica no contexto de uma sociedade capitalista e as contradições a ela inerentes. |
|--|--|

Fonte: Pesquisa elaborada pela autora. Dados obtidos no site: <http://www.anped.org.br> (acesso: Setembro/2019- Outubro/2020).

De acordo com a análise dos sentidos acerca dos *Direitos Humanos*, todas as publicações relacionaram ao *Direito à Educação*, a partir das tensões imbricadas numa perspectiva histórica, crítica e contra-hegemônica de DH. A relação das políticas educacionais baseadas na Constituição Federal de 1988 continuaram sendo basilares para se pensar também *Direitos Humanos* no Brasil e a ratificação da DUDH na legislação nacional. A Partir do Artigo de nº 8, podemos inferir isto:

Por que os itens I a VI do artigo 214 da Constituição Federal se configuram como atributos importantes para o direito à educação na perspectiva dos direitos humanos? “Toda pessoa tem direito à educação” com este imperativo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 26 (ONU, 1948), **consolida o conceito de educação como processo inerente à experiência social humana**. O que depois foi ratificado por diversos tratados (Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas; Declaração de Dakar, 2000 e Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jontiem, 1990) que primaram por dar **justiciabilidade, materialidade e condições de implementação para tal conceito**. (STOCO, 2013, p. 1-2 Grifo nosso)

Como pontuou Sérgio Stocco (2013) a educação na perspectiva dos *Direitos Humanos* possui como características fundamentais ser inalienável, indivisível, inter-relacionada e interdependente; estes são elementos definidos desde a DUDH e que devem constituir as políticas educacionais como a efetivação de um direito social que tenha como base a condição humana. Citando o Artigo primeiro da CF, Stocco enfatiza os objetivos fundamentais da República: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (STOCO, 2013, p. 11)

Neste aspecto, afirmou que os textos legais são importantes ferramentas para a “justiciabilidade, materialidade e condições de implementação” do *Direito à Educação* como processo inerente à experiência social humana. O artigo analisado sob a sua autoria na ANPEd dizia respeito ao como acompanhar a efetivação das políticas educacionais em DH no Brasil; para tanto, fez a proposição de um “sistema

nacional de indicadores de direitos humanos”. Considerando a bibliografia disponível em nosso país sobre o tema, concluiu que esta ainda era bastante restrita e segmentada, que dependia em grande parte, do interesse de pesquisadoras/es se vincularem a essas investigações e também as suas linhas de pesquisa para ampliar as referências de produções científicas da área.

Para o autor, “uma verificação dessa bibliografia demonstra seus vínculos epistemológicos e podem nos localizar em relação às dificuldades metodológicas de avanço na iniciativa de construir um sistema de indicadores em direitos humanos”. (STOCCO, 2013, p. 10). Corroborando com esta perspectiva, apresentamos a seguir o quadro analítico com as referências levantadas pelo autor.

Quadro 7: Composição da Bibliografia acerca dos Direitos Humanos no Brasil

BIBLIOGRAFIA ACERCA DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	
ÁREA DE INTERESSE	AUTORAS/AUTORES
Processos éticos e valorativos dos traços culturais e da diversidade como componente da organização humana, localizada nos estudos antropológicos.	(FONSECA; TERTO JUNIOR; ALVES, 2004; NOVAES; LIMA, 2001; CANDAU, 2008)
Ciências políticas e jurídicas desenvolvendo o tema a partir da noção do Direito.	(LAFER, 2005; COMPARATO, 2004)
Temas como cidadania, violência e proteção a grupos sociais específicos.	(SCHILLING; KOERNER, 2005; SOARES, 2004)
Que se associa a área educacional também na interface com esses temas e na discussão sobre a justiciabilidade do direito à educação.	(DUARTE, 2004, 2007; FISCHMANN, 2009)
Na área educacional também se constituiu uma discussão sobre os processos pedagógicos de uma sociedade que respeita os direitos humanos.	(SCHILLING; KOERNER, 2005; ARAÚJO; AQUINO, 2002, CARVALHO et al, 2004)
Poucos são os trabalhos que abordam o tema do direito à educação como um direito humano.	(HADDAD; GRACIANO, 2006; HADDAD e DI PIERRO, 2000)
E menos ainda aqueles que procuram construir um diagnóstico ou monitoramento da educação como direito humano.	(MOREIRA, 2007; HADDAD; GRACIANO, 2006)

Fonte: Pesquisa elaborada por (STOCCO, 2013, p. 10-11). Dados obtidos no site: <http://www.anped.org.br> (acesso: Setembro/2019- Outubro/2020).

A partir deste levantamento realizado por Sérgio Stocco, podemos compreender a emergência da temática dos DH e o quanto ainda são raras e recentes – todas publicações a partir da década de 2000 - as abordagens acerca das políticas

educacionais como efetivação da EDH: “há um duplo movimento de restrição do avanço dos indicadores educacionais em direitos humanos [...] campo de pesquisa na área da educação e a fragmentação e incipiência dos trabalhos que tem como tema os direitos humanos e, particularmente, o direito à educação como direito humano”. (STOCO, 2013, p.11). Do mesmo modo que também para Cíntia Araújo, sobre a dificuldade de conceber a educação como um direito humano no *Artigo nº 19* “ a ausência desse reconhecimento é sentida também na própria literatura sobre os direitos humanos em sua relação com a educação. ” (ARAÚJO, 2008, p. 9)

Sobre a historicidade dos *Direitos Humanos*, há a compreensão de que devem ser considerados na relação com o contexto social e político de cada tempo e que são fruto de uma luta histórica, de acordo com a *Análise do Artigo nº 11*:

[...] é uma ilusão atribuir um fundamento absoluto para os Direitos Humanos, já que são historicamente relativos Bobbio (2004, p. 16). **Os direitos e valores considerados fundamentais variam, assim, de acordo com o modo de organização da vida social e o contexto histórico.** Dessa maneira, é que se torna impossível determinar um único fundamento absoluto dos Direitos Humanos. [...] o reconhecimento de direitos e garantias resultam de um processo histórico marcado por contingências políticas, econômicas e ideológicas, e que se expressa através de uma conquista da história social. (DORNELLES, 2005, p. 123 apud FERNANDES, 2015, p. 2. Grifo nosso).

Do mesmo modo que o reconhecimento dos DH estão ligados à uma realidade social, a necessidade de que sejam proclamados e garantida a sua efetivação a cada um dos sujeitos, torna-os relativos aos contextos em que se inserem, considerando a tensão entre as lutas sociais históricas e o papel do Estado neste sentido.

[...] a proclamação de direitos evidencia que eles não são imanentes aos sujeitos e que a sua vigência está atrelada ao seu reconhecimento e respeito em uma determinada realidade social (CHAUÍ, 2006). Ora, se considerarmos o contexto histórico no qual as modernas declarações de direitos foram promulgadas, concluiremos que o seu aspecto sociopolítico mais significativo consiste no fato de que estes sejam declarados em períodos de intensas transformações sociais e políticas, manifestado pelo medo da violência de uns indivíduos em relação aos outros (CHAUÍ, 2006, p. 95 apud PEREIRA, 2015, p. 1)

A afirmação de que a proclamação de direitos se dá a partir dos contextos de extrema violência e medo, do desejo coletivo de evitar a barbárie, a sua garantia e efetivação dependem também das ações que deixam viva a memória e que esta memória coletiva impulse “educar para o nunca mais”; na/para a cidadania das

crianças, juventudes e adultos, e seja o princípio das políticas educacionais. Para tanto, (STOCCO, 2013) questiona se temos o conhecimento de fato da realidade educacional brasileira e se identificamos os elementos que possibilitariam a garantia plena da educação como direito, que é uma tarefa político-pedagógica de Educação em Direitos Humanos:

[...] que possam expressar o objetivo de atender à necessidade fundamental de assegurar **que a educação seja um direito de todos**, e assim, respeitar a determinação de indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, só poderá ser alcançada se **reconhecemos a realidade educacional brasileira e identificarmos que elementos possibilitariam a garantia plena da educação como direito**. Primeiro, devemos reconhecer que **essa é uma tarefa político-pedagógica**, e como tal, é necessária uma integração de esforços, o que significa a **difusão e socialização da educação em direitos humanos**, o que representa educar segundo os valores identificados a esses direitos. (STOCO, 2013, p.1 2. Grifo nosso)

Sendo um direito de todas as pessoas indistintamente, resta compreender se esta efetivação possibilita realmente o acesso à escola democrática e inclusiva. Sobre a realidade da educação de sujeitos privados de liberdade e as contradições do Estado, o *Artigo nº 16* evidenciou:

[...] as possibilidades de transformação das relações sociais passam pela garantia dos direitos básicos, **principalmente pelo direito à educação, pois é por meio de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva que poder-se-á edificar uma sociedade mais justa e equitativa e menos violenta e desigual**. Assim, as políticas públicas para adolescentes e jovens privados de liberdade **devem possibilitar a emancipação e o protagonismo desses sujeitos, ainda mais que muitos deles já foram vítimas de um Estado penal-policialesco e de uma escola excludente**. (VELOSO, 2017, p. 14. Grifo nosso)

O *Artigo nº 22* também apresentou as tensões existentes entre a proclamação e a efetivação do *Direito à Educação* como um *Direito Humano*, problematizando as relações entre público/privado e individual/coletivo. Corroboramos com a defesa de que a educação, enquanto um direito social só poderá ser assegurada a todas as pessoas, como um direito de fato, se assumida como luta e pauta coletiva expressa nas políticas públicas da área. Outro aspecto preponderante à análise é o impacto da

sociedade de classes, cuja lógica se estabelece na sobreposição de um grupo social sobre o outro.

[...] é interessante pensar na existência de direitos que só podem ser respeitados de forma coletiva, e não individual, como o acesso a saúde, a alimentação segura e ao ambiente saudável. São direitos que se exercem na esfera das relações e estruturas sociais de produção e distribuição dos bens de consumo e dos conhecimentos. Sendo assim, falar sobre o acesso a estes direitos requer problematizar as estruturas sociais que, tal qual se conformam hoje, pressupõem o sacrifício de ambientes e de populações e seus modos de vida. (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 3)

Há, desta forma, uma prevalência do entendimento dos direitos individuais, de escolha, de expressão, de propriedade, sobre os direitos coletivos de acesso ao ambiente saudável. Santos (2013; 2014) apresenta esta como uma das contradições ou tensões da narrativa atual dos DDHH, pautada centralmente pelos direitos do indivíduo. Tais discussões são importantes para se pensar a construção de uma cultura a respeito do que sejam os DDHH, problematizando a narrativa hegemônica no contexto de uma sociedade capitalista e as contradições a ela inerentes. (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 3)

As contradições expressas nas próprias terminologias, como constatado no que se refere aos *Direitos Humanos*, conceito polissêmico e pertencente ao discurso hegemônico, embora também seja pauta da luta de movimentos sociais que possuem uma narrativa crítica e contra-hegemônica, conforme o *Artigo nº 17* destacou, trata-se de um espaço de disputa, onde as políticas educacionais e a participação nos processos de gestão e decisão podem assegurar as reivindicações dos movimentos sociais.

As situações apresentadas, que evidenciam os desdobramentos das políticas de austeridade e da lógica rentista sobre a negação do direito à educação de qualidade aos povos tradicionais e camponeses, no Brasil e na Amazônia **têm provocado o Movimento da Educação do Campo a criar suas estratégias próprias para disputar e ocupar os espaços de gestão pública, com vistas à formulação e aprovação de políticas educacionais sintonizadas com suas práticas e saberes culturais, que valorizem seus modos de vida e de produção e reprodução da existência, assegurando a educação como um direito humano e social.** (HAGE; SILVA; SOUZA, 2019, p. 5. Grifo nosso)

A educação como um direito humano e social necessita, de acordo com o *Artigo nº19*, de realizar aproximações “entre os enunciados formais e as práticas cotidianas.

” (ARAÚJO, 2008, p.1.) nos mais diversos âmbitos, sendo “fundamental a apropriação desse discurso por forças emancipatórias.” Neste intento, passamos à análise da Educação em Direitos Humanos.

Quadro 8: Composição dos Sentidos Discursivos sobre a Educação em Direitos Humanos

SENTIDOS DISCURSIVOS DA CONCEPÇÃO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	
Nº ARTIG O	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
01	Não apresenta.
02	Não apresenta.
03	Não apresenta.
04	Não apresenta.
05	<p>Educação em Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • multiplicidades de espaços e pessoas, em suas práticas, têm que ter princípios que estão acima de suas posições pessoais, que se trata da relação ética com o que é público, neste caso a apropriação do conhecimento e o respeito às diferenças, que se colocam como primordiais; • é possível perceber que há possibilidade em se recolocar as relações de poder que instituem o que é isto ou aquilo, e, tentar estabelecer uma relação com simetria.
06	Não apresenta.
07	Não apresenta.
08	Não apresenta.
09	Não apresenta.
10	<p>Educação em Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ultrapassam qualquer discussão acerca da educação especial e da educação “inclusiva”, porque tangenciam a formação dos professores, as formas políticas e populistas de tratar as “diferenças” e as desigualdades e a complementariedade necessária entre as políticas sociais; • pretende apontar como uma diretriz política que se concretiza no contexto escolar. Há implicações obviamente na trajetória escolar dos alunos e alunas, e porque não dizer na trajetória e na produção de suas relações posteriores com todas as dimensões daquilo que se considera como viver com cidadania: trabalhar, viver de forma independente, ir e vir, fruir cultura, esporte, enfim, daquilo que a maior parte daqueles não circunscritos às deficiências poderá usufruir; • sugere o reconhecimento do direito de uma pessoa à escolarização e que suas particularidades sejam expressas, como reconhecimento de sua diferença.
11	<p>Educação em Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • os princípios da educação em direitos humanos são apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2013); • sobre a sua interrelação com o direito à educação, inicialmente 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 à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover;

	<ul style="list-style-type: none"> buscam a 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.
12	<p>Educação em Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> dados os limites sociais, é preciso considerar que as Leis, Decretos, Convenções e Declarações podem oferecer aportes e subsídios; mas a consciência crítica será possível se constituir nos espaços de formação dos indivíduos; a concretização do direito humano em sua dimensão educacional demanda uma formação política, crítica e humanizadora, posto ser recorrente, entre os profissionais da educação, atitudes frente à educação inclusiva que se contrapõem aos seus princípios éticos, políticos e humanos; demandam a formação de professores e gestores da escola para a elevação do nível de consciência a respeito dos fundamentos filosóficos e políticos da educação inclusiva que tendem a contribuir para o reconhecimento e respeito às diferenças dos alunos com e sem NEEs no cotidiano escolar; a dialética entre o direito e o dever expressa nas políticas não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido.
13	Não apresenta.
14	<p>Educação em Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> engajamento não para consolidar uma visão compartimentada e disciplinar do conhecimento – tal como ocorre tradicionalmente no ambiente educacional – mas viabilizar situações em que a (trans)disciplinaridade, ou melhor ainda, a “(trans)versalidade possa ser efetivamente experimentada, convocando a criação; demonstram ser urgente a construção de novas estruturas curriculares que discutam o acesso aos bens culturais e a inserção das diferentes tecnologias na Educação, ancoradas não apenas em imposições jurídicas e/ou instrumentos de avaliação (de nível básico e superior), mas sim, em experiências significativas; sugere tencionar a expressão “Direito à Educação” com o termo “educações”, vislumbrando uma outra concepção de escola, de educação, de saber, de conhecimento que passe pelo conceito de experiência, do engajamento, do protagonismo, do trabalho colaborativo, em rede, que vislumbre uma multiplicidade sem fragmentações e na qual os bens culturais façam parte do cotidiano dentro e fora da escola.
15	Não apresenta.
16	Não apresenta.
17	<p>Educação em Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> o número expressivo de professores atuando nas escolas sem formação superior evidencia o não cumprimento da Constituição Federal de 1988; A concepção defendida pela nova pedagogia da hegemonia consiste em apresentar “estratégias de repolitização da política, ou seja, do emprego de ações educativas positivas de redefinição da participação política; demandam um posicionamento explícito dos movimentos sociais do campo e de toda sociedade contra a expropriação do direito à educação de qualidade, que exige como um dos requisitos fundantes para sua materialização, a formação inicial e continuada e a valorização dos educadores; possibilitam o reconhecimento, institucionalização e consolidação da educação do campo; e os avanços vivenciados por cada experiência, em grande medida se devem ao diálogo com os movimentos e organizações sociais do campo; se materializa incluindo a gestão, onde os processos decisórios são tomados, e a docência, onde as práticas e processos de socialização e produção do conhecimento se efetivam.

18	Não apresenta.
19	<p>Educação em Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ainda apresentam distâncias significativas entre os enunciados formais e as práticas cotidianas; • é fundamental a apropriação desse discurso por forças emancipatórias para a garantia de sua efetiva realização, e nesse sentido, se torna necessário estabelecer uma relação entre educação e direitos humanos; • é possível aceitar que os movimentos de promoção, de denúncia contra violações e de garantia dos direitos humanos já carregam em si uma dimensão educativa; • há a necessidade de implementação de ações educativas sistemáticas que apontem para a realização dos direitos humanos; • demanda por criar enfoques educativos e metodologias capazes de inserir a questão dos direitos humanos nos espaços formais e não formais de educação; • surge da necessidade de se criar uma cultura de paz, de reconhecimento e valorização das diferenças, e de engajamento nos processos de redistribuição e minoração das desigualdades, voltada para transformação social; • o processo que estou definindo como educação em direitos humanos está para ser construído e apresenta muitos impasses; • uma proposta que atravesse e oriente as disciplinas e as atividades escolares. É certo que para um real efeito dessa proposta outras dimensões são necessárias e algumas delas são vistas pelos/as professores/as nas relações estabelecidas por eles/as entre educação, ensino de história e direitos humanos; • a proposta defendida aqui é a EDH como uma prática emancipatória; • analisar relações (entre o ensino de história e a educação em direitos humanos) que se realizam não apenas no cotidiano do espaço escolar, mas também nas formas de representação e elaboração conceitual dos professores e professoras; relações que são reflexos de suas concepções de história e de educação, e que são refletidas em sua prática pedagógica e em seu discurso; • é possível perceber o distanciamento docente em relação ao tema dos direitos humanos, situação que se explica, em parte, pela ausência desse debate nos processos de formação inicial e continuada dos/as professores/as; • há ausência de diálogo entre os campos da História e, em especial, da Educação com a EDH, que parece em alguns momentos restrita à área do Direito.
20	<p>Educação em Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a reflexão sobre os direitos humanos no âmbito educacional é particularmente fecunda para a elaboração de um projeto formativo engajado em favor da formação de sujeitos aptos a exercer sua cidadania; • supõem a superação do quadro de violência escolar, como condição para a concretização dos pressupostos estabelecidos no Eixo Educação Básica do PNEDH; • inspira um projeto educativo engajado em favor de mudanças mais amplas na própria sociedade; • no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 24, 25), a educação em direitos humanos está voltada ao combate a todas as formas de violência e à formação da cidadania, haja vista que é através do processo educativo que o sujeito afirmar-se-á como um titular de direitos e deveres (políticos, sociais, civis, econômicos e culturais), condição necessária para o seu efetivo exercício; • será por meio do ato educativo que o indivíduo se preparará para o exercício da cidadania, imprescindível para que se reconheça enquanto titular de direitos; • do ponto de vista pedagógico, fala-se muito em uma formação/educação para a cidadania, na prática escolar, os valores que lhe são concernentes geralmente não são vivenciados; • os professores consideram que os problemas sociais instalados na sociedade se refletem na sala de aula, mas não percebem a necessária inclusão das questões relativas aos direitos humanos em suas práticas;

	<ul style="list-style-type: none"> • apresentam uma contradição entre a sua importância e valorização e a sua efetivação como uma cultura estabelecida nas escolas; entre a formação docente, os objetivos de aprendizagem e a formação dos/as alunos/as; • está voltado à formação de sujeitos de direitos, haja vista o entendimento, bastante difundido, de que é através do processo educativo que a aprendizagem destes direitos se realiza.
21	<p>Educação em Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Abraham Magendzo propõe uma estratégia metodológica para a EDH que denomina de <i>diseño problematizador</i>: atividade em grupo, de maneira que estudantes e professores, conjuntamente, discutam as questões postas e proponham alternativas, através da identificação dos conhecimentos e recursos disponíveis; • narrar a própria história pode ser uma estratégia para compreendermos melhor nossas vinculações com a temática da EDH, ao mesmo tempo em que socializar estas histórias cria vínculos e inspira outras pessoas a pensarem suas próprias posições e trajetórias; • como possibilidade de <i>humanizar</i>; os paradigmas sociais inferem desigualdades entre os seres a tal ponto de ser possível retirar a condição humana de alguém. A sensibilização, enquanto marca de um processo de subjetivação, oferece a possibilidade de perceber estes momentos de desumanização ou de humanização relativa e condicional, anteriormente ocultos sob brumas discursivas perpassadas por conceitos excludentes e hierarquizantes.
22	<p>Educação em Direitos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • podem ser respeitados de forma coletiva, e não individual; • são direitos que se exercem na esfera das relações e estruturas sociais de produção e distribuição dos bens de consumo e dos conhecimentos; • falar sobre o acesso a estes direitos requer problematizar as estruturas sociais que, tal qual se conformam hoje, pressupõem o sacrifício de ambientes e de populações e seus modos de vida; • supõe uma formação de professores que fomente a inserção e articulação destas temáticas de maneira articulada, fortalece por um lado, uma discussão ambiental pautada em reflexões sociais, políticas, culturais e históricas. E, por outro lado, viabiliza a entrada da discussão dos direitos humanos, tema caro, sobretudo, nos dias atuais; • tanto a dimensão ambiental quanto a dos direitos humanos são vistas sob a ótica da esfera individual, relacional, em que se educam sujeitos para respeitarem uns aos outros e à natureza; • na dimensão relacional e do respeito é reconhecida pelo referencial teórico adotado como uma importante parte da formação, é preciso localizar estas relações individuais no contexto social que as produzem; • contempla de maneira ampla a conscientização crítica proposta pela pedagogia freireana, cuja tomada de consciência se refere às estruturas sociais que condicionam a existência e a visão de mundo dos próprios alunos para que então, eles possam buscar, por mecanismos diversos, complexos e a construir, alterar a realidade em que se encontram; • há uma disputa dentro da própria universidade no que se refere à seleção dos conteúdos a serem incluídos na formação inicial, não havendo um consenso. A pouca reflexão institucional sobre o processo formativo dos futuros docentes, parece gerar concepções hierarquizadas dos conhecimentos que compõem a atividade pedagógica, desconsiderando a EDH; • Arroyo (2007) defende as identidades sejam elas negras, étnicas, de gênero ou de classes que questionam o currículo e são mobilizadoras de mudanças. Este questionamento motiva a inserção das temáticas da EA e, sobretudo dos DDHH, na formação inicial; • o acirramento de posições políticas e de outras identidades estudantis parece ter mobilizado os professores universitários a tratarem destas questões;

	<ul style="list-style-type: none"> • os acontecimentos atuais são mobilizadores de discussões sobre os temas da EDH; • como potencialidade: espaços que surgem nos currículos, compostos por projetos de extensão, atividades complementares, projetos organizados por alunos e até mesmo a criação de novas disciplinas.
--	---

Fonte: Pesquisa elaborada pela autora. Dados obtidos no site: <http://www.anped.org.br> (acesso: Setembro/2019- Outubro/2020).

A *Educação em Direitos Humanos* é área recente nas políticas educacionais no Brasil. De acordo com o *Artigo nº 19* em que Cíntia Araújo discutiu o ensino de história como importante espaço de realização da EDH, há a necessidade de implementação de ações educativas sistemáticas, que revelem a práxis, o que envolve a questão epistemológica e metodológica de abordar os *Direitos Humanos*, desenvolvendo ações de educação que objetivem e fomentem a cultura da paz, no sentido de reconhecer e valorizar as diferenças e potencializá-las como necessárias à compreensão e respeito da diversidade brasileira; que as próprias instituições, formais e não formais de educação, suscitem os processos de transformação social, promovendo de fato a inclusão de todas as pessoas e a indignação diante das enormes desigualdades.

De uma maneira geral, é possível aceitar que **os movimentos de promoção, de denúncia contra violações e de garantia dos direitos humanos já carregam em si uma dimensão educativa**, contudo há certo consenso em torno da **necessidade de implementação de ações educativas sistemáticas** que apontem para a realização dos direitos humanos. Esta demanda por criar **enfoques educativos e metodologias capazes de inserir a questão dos direitos humanos nos espaços formais e não formais de educação** surge da necessidade de se criar uma cultura de paz, de reconhecimento e valorização das diferenças, e de engajamento nos processos de redistribuição e minoração das desigualdades, voltada para transformação social. (ARAÚJO, 2008, p. 2. Grifo nosso).

A EDH neste sentido, consiste em um conjunto de conhecimentos históricos e políticos que por meio de “práticas sistemáticas e integradas ao currículo escolar”, seja uma proposta que atravesse e oriente as disciplinas e as atividades da escola. Esta dimensão da práxis tem um âmbito mais amplo, composto das relações entre formação docente, concepções, posicionamentos políticos e atitudes das/os profissionais da educação acerca dos *Direitos Humanos*, que se revelam nas “formas de representação e elaboração conceitual dos professores e professoras [...] suas

concepções de história, de educação, que são refletidas em sua prática pedagógica e em seu discurso.” (ARAÚJO, 2008, p. 1)

Ao concluir a pesquisa que resultou no trabalho aqui analisado, o *Artigo nº 19*, a autora afirmou:

Da análise desses dados é possível perceber, mais uma vez, o distanciamento desses docentes em relação ao tema dos direitos humanos, situação que se explica, em parte, pela **ausência desse debate nos processos de formação inicial e continuada dos/as professores/as**. Os direitos humanos não são objeto de estudo ou análise nos cursos de História, tampouco nos de Formação Pedagógica, conforme declaração dos/as entrevistados/as. **Isso denota a ausência de diálogo entre os campos da História e, em especial, da Educação com o tema, que parece em alguns momentos restrito à área do Direito.** (ARAÚJO, 2008, p. 7. Grifo nosso)

Desta análise há duas constatações interessantes para a reflexão sobre a pouca discussão da temática EDH: a “ausência desse debate nos processos de formação inicial e continuada dos/as professores/as”, o que denota de fato que os *Direitos Humanos* não sejam considerados relevantes ao processo de formação e profissionalização docente, seja teórica e metodologicamente, sendo secundarizados ou ausentes nos cursos de formação e estes como objetos de estudo ainda restrito à área do Direito. O que se soma ainda ao número expressivo de professores atuando nas escolas sem formação superior, o que evidencia o não cumprimento da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 206, Inciso V, estabelece como princípio a valorização dos profissionais da educação escolar, conforme o *Artigo nº 17*.

Conforme os excertos do *Artigo nº 12*:

Dados os limites sociais, é preciso considerar que as Leis, Decretos, Convenções e Declarações podem oferecer aportes e subsídios; mas a consciência crítica será possível se constituir nos espaços de formação dos indivíduos. (COSTA; LEME, 2015, p. 4)

[...] a concretização do direito humano em sua dimensão educacional demanda uma formação política, crítica e humanizadora, posto ser recorrente, entre os profissionais da educação, atitudes frente à educação inclusiva que se contrapõem aos seus princípios éticos, políticos e humanos[...].” (COSTA; LEME, 2015, p. 11)

[...] a dialética entre o direito e o dever explicitada por Bobbio (2004), cujo entendimento converge com o pensamento de Ball (2006, p. 26), para quem “As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas

criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado, ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. (COSTA; LEME, 2015, p. 12)

Um aspecto fundamental a ser ressaltado e que foi muito bem abordado no *Artigo nº 5* é que a EDH constitui também as políticas educacionais; por meio das Diretrizes Nacionais objetiva que, sobretudo as/os profissionais da educação não deveriam ter a opção do trabalho ou não com os *Direitos Humanos*, mas que os compreendessem como “princípios que estão acima de suas posições pessoais, que se trata da relação ética com o que é público, neste caso a apropriação do conhecimento e o respeito às diferenças, que se colocam como primordiais.” (SILVA; 2012, p. 18), ao que, enfatizando a educação especial e os processos de inclusão, o *Artigo nº 10* abordou: “tangenciam a formação dos professores, as formas políticas e populistas de tratar as “diferenças” e as desigualdades e a complementariedade necessária entre as políticas sociais. ” (SILVA, 2015, p.3). A autora continuou justificando a não responsabilização das/os profissionais, justamente pela EDH se tratar de um conjunto de elementos que devem se relacionar por meio das políticas educacionais e mais além, por outras garantias sociais, entretanto explicita o quanto a trajetória escolar afeta a formação para a cidadania e o acesso a outros direitos e à igualdade de oportunidades das crianças, adolescentes e adultos:

Dar visibilidade a estes cotidianos não tem a intencionalidade de responsabilizar seus autores pelo que expressam em relação às ações e implicações político-pedagógicas pelas quais e nas quais o cotidiano escolar destes alunos e profissionais se produzia. Mas antes **se pretende apontar como uma diretriz política se concretiza no contexto escolar. Há implicações obviamente na trajetória escolar destes alunos e alunas, e por que não dizer na trajetória e na produção de suas relações posteriores com todas as dimensões daquilo que se considera como viver com cidadania: trabalhar, viver de forma independente, ir e vir, fruir cultura, esporte, enfim, daquilo que a maior parte daqueles não circunscritos às deficiências poderá usufruir.** (SILVA, 2015, p. 12)

Os “enquadramentos” possíveis existentes no Sistema acerca da “condição” de um aluno sugere, em uma primeira leitura, o **reconhecimento do direito de uma pessoa à escolarização e que suas particularidades sejam expressas, como reconhecimento de sua diferença.** No entanto, é possível ver nestas denominações a pressão que alguns grupos têm, politicamente, em relação aos outros, por exemplo, a distinção de algumas síndromes. Se estas são o reconhecimento das diferenças ou as marcas de um processo, cada vez mais seletivo, ainda não está no debate. (SILVA, 2015, p.14)

O *Artigo nº11* (FERNANDES, 2015, p.11) ressaltou os princípios da EDH apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2013), em seu Art. 3º- A Educação em Direitos Humanos, **com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social**, fundamenta-se nos 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.

São também previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras/es, entretanto, de modo menos explícito e sistematizado. Um grande movimento neste sentido pode ser constatado no projeto de formação continuada denominado Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL/MEC que foi coordenado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e executado em 15 Estados da Federação (REDH BRASIL, 2008). ” (PEREIRA, 2015, p.4), conforme apresentamos no Capítulo 3.

O *Artigo nº20* apresentou a EDH no Plano Nacional (2007) enfatizando o seu caráter de combate a todo o tipo violência, o exercício e a formação para a cidadania no contexto escolar, por meio das aprendizagens e experiências mediadas pelos deveres e direitos:

[...] no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 24, 25), a educação em direitos humanos está voltada ao **combate a todas as formas de violência e à formação da cidadania, haja vista que é através do processo educativo que o sujeito afirmar-se-á como um titular de direitos e deveres** (políticos, sociais, civis, econômicos e culturais), condição necessária para o seu efetivo exercício. Será por meio do ato educativo que o indivíduo se preparará para o **exercício da cidadania**, imprescindível para que se reconheça enquanto titular de direitos. Entretanto, se do ponto de vista pedagógico, **fala-se muito em uma formação/educação para a cidadania, na prática escolar, os valores que lhe são concernentes geralmente não são vivenciados.** (PEREIRA, 2015, p. 6. Grifo nosso)

O *Direito à Educação* inclui a efetivação da *Educação em Direitos Humanos*, que conforme os princípios das DCNEDH (2013), prevê o acesso aos conhecimentos de *Direitos Humanos* como parte dele. Entretanto, há uma lacuna entre os discursos pedagógicos com esta intenção e as práticas de ensino e aprendizagem de fato. De acordo com o *Artigo nº 11*, sobre a inter-relação entre os campos:

[...] foram se aproximando progressivamente **e foi sendo assumida a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover.** (CANDAUI, 2012, p; 724 apud FERNANDES, 2015, p. 11. Grifo nosso).

Podemos inferir, portanto, que o *Direito à Educação* se consubstancia nos processos de *Educação em Direitos Humanos*: “comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira” (CANDAUI, 2012, p; 724); a consciência e o compromisso ético-político em realizá-la é importante fator de que se efetive nos mais diferentes âmbitos educacionais.

O *Artigo nº20* apresenta uma curiosa contradição relacionada à EDH: o quanto um curso - Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos (REDH BRASIL) ofereceu de fundamentos teórico-metodológicos sobre o tema, problematizando as situações reais de ensino e aprendizagem das escolas, as questões de violência e vulnerabilidade vivida pelas/os estudantes e ao final, as atividades e conceitos não foram apropriados pelas/os professoras/es em sala de aula. De um lado, houve o discurso de constatação da necessidade e importância da EDH, do outro a não incorporação dos conteúdos nas práticas docentes. (PEREIRA, 2015, p. 8).

Ao verificarmos que em suas argumentações **os professores consideram que os problemas sociais instalados na sociedade se refletem na sala de aula**, atingindo uma população mais suscetível ao processo de violências, exclusões e desamparo a que estará submetida, **a não inclusão das questões relativas aos direitos humanos em suas práticas parece contraditória**, sobretudo, após a sua participação em uma atividade formativa que estabeleceu como seu objetivo a introdução de uma cultura de direitos humanos nas escolas.” (PEREIRA, 2015, p. 13-14. Grifo nosso)

[...] Esta perspectiva é exemplificada ao considerarmos que suas representações acerca da *Capacitação de Educadores da Rede*

Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL, tanto no que concerne aos seus elementos estruturantes (material didático, oficinas e conteúdos), como também sobre a assimilação teórica dos conteúdos de direitos humanos, foi, de uma maneira geral, bastante positiva.

Constatamos assim, a importância reconhecida pelas/os docentes de que os fundamentos e a prática da EDH possuem sentido, considerando a realidade social vivida pela escola e as necessidades de intervenção. Contudo, pelo trecho seguinte, percebemos que a formação não foi suficiente para que a prática político-pedagógica da escola se modificasse:

Entretanto, isso não foi suficiente para que tais conteúdos fossem efetivamente introduzidos em suas práticas pedagógicas, contrariando seus argumentos sobre o perfil do aluno que pretendem formar ou dos problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Se os conceitos atinentes à educação em direitos humanos, tal como definido nas legislações educacionais, está voltado à formação de sujeitos de direitos, haja vista o entendimento, bastante difundido, de que é através do processo educativo que a aprendizagem destes direitos se realiza, como condição necessária para o efetivo exercício da cidadania, o que se observa diante das razões alegadas pelos professores egressos da *REDH BRASIL*, é que a abordagem destas questões em sala de aula, não foi efetivamente integrada ao seu repertório e a sua prática pedagógica. (PEREIRA, 2015, p. 14)

O *Artigo nº 14* sob o título que traz uma questão: “Direito à educação ou educações?” propõe ultrapassar a concepção compartimentada e disciplinar do conhecimento, promovendo reflexões acerca da transdisciplinaridade e da transversalidade como caminhos possíveis para que o conhecimento que se ensina e que se aprende faça mais sentido. “Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios em nosso cérebro, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida que desenvolvemos sua equação fractal” (GALLO, 2001, p. 33 apud VERSUTI; SCARELI, 2017, p. 14). As autoras continuam:

Consideramos que é urgente a construção de novas estruturas curriculares que discutam o acesso aos bens culturais [...] experiências significativas que possam minimizar o descompasso entre o Mundo da Vida e o Mundo da Escola.[...] É pensando nessas possibilidades que **buscamos tencionar a expressão “Direito à Educação” com o termo “educações”, vislumbrando uma outra concepção de escola, de educação**, de saber, de conhecimento que passe pelo conceito de experiência, do engajamento, do

protagonismo, do trabalho colaborativo, em rede [...]. (VERSUTI; SCARELI, 2017, p. 15. Grifo nosso)

Em relação à denominada “pedagogia da hegemonia” o *Artigo nº17* enfatizou como ela possui estratégias de “repolitização da política”, de acordo com (NEVES, 2013, p. 5) o que no campo das políticas educacionais e especificamente às relacionadas a formação de professoras/es demandam:

[...] um posicionamento explícito dos movimentos sociais do campo e de toda sociedade contra a expropriação do direito à educação de qualidade, que exige como um dos requisitos fundantes para sua materialização, a formação inicial e continuada e a valorização dos educadores, as quais constituem uma das estratégias para promover a formação do intelectual orgânico e a emancipação humana e política diante da lógica racionalista e produtivista que visa difundir a nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2013 apud HAGE; SILVA; SOUZA, 2019, p.4)

O *Artigo nº 21* é o único que aborda de maneira direta as metodologias desenvolvidas em EDH, com ênfase no *Diseño Problematizador* de Abraham Magendzo (MAGENDZO, DONOSO, 1992) que consiste em uma proposta de atividade em grupo, de maneira que estudantes e professoras/es, conjuntamente, discutam as questões postas e proponham alternativas, por meio do diálogo e da identificação dos conhecimentos e recursos disponíveis. Esta metodologia se compõe por três momentos:

- *momento diagnóstico*: a partir de três possibilidades (situações problemáticas da vida cotidiana, situações problemáticas do currículo manifesto, e situações problemáticas da cultura escolar), das quais possam emergir situações em conflito com os direitos humanos.
- *momento de elaboração*
- *momento de alternativas de solução e de avaliação*.

Note-se que o momento de diagnóstico busca situação do cotidiano escolar, de modo que seja algo familiar aos estudantes (que devem participar ativamente de tal escolha – postura que, **além de ser democrática e participativa, assegura um grau maior de envolvimento na atividade**), e, ao mesmo tempo, **uma ocorrência que entre em conflito com os direitos humanos**. Deste modo, constrói-se a possibilidade de aproximação dos diferentes campos dos direitos humanos através de vivências pessoais e coletivas. (PEREIRA, 2019, p.1. Grifo nosso).

Considerar a EDH como um diálogo com os conteúdos da vida, possibilita trabalhar com as histórias de vida do grupo e a partir das situações reais redimensiona o conteúdo escolar de modo dialógico e em movimento, de acordo com (PEREIRA,

2019, p.2) “Magendzo, Dueñas e Flowers (2014) consideram que, na EDH, narrar a própria história pode ser uma estratégia para compreendermos melhor nossas vinculações com a temática ao mesmo tempo em que socializar estas histórias cria vínculos e inspira outras pessoas a pensarem suas próprias posições e trajetórias”.

Outro autor importante referencial na Educação em Direitos Humanos é Paulo Freire, sob os conceitos de humanização, inconclusão e dignidade humana; Quando Paulo Freire indica a possibilidade de *humanizar* ou *desumanizar*, está apontando que os paradigmas sociais inferem desigualdades entre os seres a tal ponto de ser possível retirar a condição humana de alguém. A sensibilização, enquanto marca de um processo de subjetivação, oferece a possibilidade de perceber estes momentos de desumanização ou de humanização relativa e condicional, anteriormente ocultos sob brumas discursivas perpassadas por conceitos excludentes e hierarquizantes”. (PEREIRA, 2019, p.2)

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p. 30)

A conscientização crítica proposta pela pedagogia freireana, cuja tomada de consciência se refere às estruturas sociais que condicionam a existência e a visão de mundo dos próprios alunos para que então, eles possam buscar, por mecanismos diversos, complexos e a construir, alterar a realidade em que se encontram. ” (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 2).

Este constitui o maior entre os objetivos da EDH, que, de acordo com a realidade, constatamos que são complexas e novas as demandas, novas identidades do trabalho do professor e dos educandos. Arroyo (2007) defende que estas novas identidades sejam elas negras, étnicas, de gênero ou de classes questionam o currículo e são mobilizadoras de mudanças. Este questionamento provocado não só pelos alunos das licenciaturas, mas também pelos alunos da educação básica motiva a inserção das temáticas da EA e, sobretudo dos DH, na formação inicial. (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 4). Outro elemento que requer potencialmente a inserção destas temáticas, são, de acordo com (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 4) os espaços que surgem nos currículos, compostos por projetos de extensão, atividades

complementares, projetos organizados por alunos e até mesmo a criação de novas disciplinas.

O texto desta seção resultou em “concreto pensado” do conhecimento que levantamos a partir da pesquisa de mestrado; delineamos os sentidos discursivos da produção acadêmica socializada na ANPEd em suas últimas Reuniões Nacionais, a partir dos termos indutores – Direitos Humanos; Direito à Educação e Educação em Direitos Humanos, que também foram considerados categorias de análise dos artigos. Pudemos entender melhor a interdependência dos termos e as dimensões que estes assumem nos diferentes contextos e instâncias da educação. O quarto capítulo consistiu assim, em um momento imprescindível de compreensão do material selecionado, reflexão sobre as afirmações e os seus porquês, os conceitos e concepções, os posicionamentos políticos, os discursos que veiculam e as tensões existentes na área dos Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, chegamos ao final da pesquisa com a inquietação e curiosidade epistêmica de um começo. Assim se revelou o estudo acerca dos Direitos Humanos, do Direito à Educação e da Educação em Direitos Humanos: uma tomada de consciência histórica do momento presente e a importância destas temáticas como consolidação da dignidade humana enquanto valor inegociável, não apenas pelo Estado, mas pelas práticas sociais, das quais a escola é parte imprescindível.

Compreendemos que a EDH está alicerçada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, assim como em documentos posteriores sobre forte influência do Direito Internacional e dos Estados, sobretudo do Norte Global (SANTOS, 2015) e que, portanto, possui uma concepção hegemônica que foi e continua sendo reproduzida nas políticas educacionais.

As políticas instituídas no Brasil concernentes à garantia e promoção dos Direitos Humanos consideradas neste trabalho foram a Constituição Federal (1988); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003); o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (2010) e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2012).

Entretanto, compreendemos também que há um potencial a ser desenvolvido na área, a partir da teoria crítica e contextualizada dos DH desenvolvida por Herrera Flores (2011), que coaduna com as metodologias da educação popular e libertadora de Paulo Freire; a concepção de globalismo de baixo para cima, de acordo com Santos (2015; 2020); com o desenho problematizador e os princípios orientadores das práticas de EDH de Abraham Magendzo (2005); com a interculturalidade crítica, a reinvenção da escola e a insurgência de Vera Maria Candau (2012; 2013). São estas verdadeiras inspirações para seguir pesquisando, aprofundando os pressupostos teórico-metodológicos, desenvolvendo práticas sociais e político-pedagógicas emancipatórias e comprometidas com a mudança.

Por certo, a consciência histórica que desenvolvemos no percurso deste trabalho elucida a necessidade emergente de transformação no campo político, ideológico e epistemológico relacionado à EDH, o que se reflete também na realidade imediata na qual estamos inseridas. Gaudêncio Frigotto em trabalho publicado na Reunião Científica da ANPEd em 2019, escreveu:

Se vivo estivesse Karl Marx, por certo estaria, à luz de seu método materialista histórico, buscando desvelar o que explica o recrudescimento do conservadorismo e a (re) emergência de regimes políticos de extrema direita com políticas de natureza fascista ou neofascista e a história se repetindo como farsa. Mas viva está a sua herança de concepção de história como método e como processo. (FRIGOTTO, 2019, p. 01).

O ano de 2019 foi quando projetamos esta pesquisa de mestrado que desenvolvemos durante os anos de 2020 e 2021 sob um momento difícil de pandemia causada pela COVID-19, associada a outras crises no Brasil: sociais, econômicas, políticas e culturais.

A cada dia, nestes dois anos de pandemia e escrita, amanhecemos sempre com uma nova notícia do “recrudescimento do conservadorismo” e de ações e “políticas de natureza fascista” com o forte sentido de regressão e destruição em todas as áreas. Lidamos com o aumento do feminicídio prevalente entre nós mulheres negras, com a fome, com a morte de crianças também negras, sobretudo nas comunidades periféricas do Rio de Janeiro, que sofreu e sofre com a “limpeza social” policial; com a apatia do governo diante da destruição irrestrita da floresta e dos povos indígenas da Amazônia; com o embrutecimento das instituições; com a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 490 do Marco Temporal; com o estrangulamento dos direitos sociais da classe trabalhadora e o mais grave dos crimes de genocídio sendo confirmado pela Comissão Própria de Investigação (CPI) da Covid-19.

Teço estas Considerações Finais com as manchetes do dia que não me saem da cabeça: um pleno 7 de setembro – “Independência” - em que o presidente eleito da República Federativa do Brasil faz referência à Constituição Brasileira, alegando a sua defesa, mas nitidamente deturpa-a, atribuindo sentidos contrários à democracia, ameaçando a estrutura republicana do país; explicitamente pressionando “quem não está com ele”, com ações e discursos incitando a violência e a segmentação extrema da população brasileira. Mais um dia de constrangimento e mais dúvidas sobre os limites do Estado de Direito.

A história como método e como processo, como bem descreve Frigotto (2019) nos possibilita situar no tempo, analisar os elementos que compõe este determinado momento, para compreender e apontar caminhos, o que tem a ver com o mais importante objetivo da Educação em Direitos Humanos que é a capacidade de manter

viva a memória por meio do “educar para o nunca mais”. Desde a Ditadura Militar que vigorou no Brasil de 1964 a 1985, penso ser este, na nossa história contemporânea, o momento mais duro e contraditório de ameaças aos Direitos Humanos.

Em maior ou menor intensidade, o “mundo parou”, porque o gigante famigerado do capitalismo neoliberal supostamente precisou parar, enquanto se expandiu o mapa da violência, a fome, a desigualdade nos cuidados básicos de higiene e saúde - que torna um desafio para quem não possui água e nem sabão em casa - e a confirmação de que “dignidade humana”, embora um conceito universal, possui significados e sentidos construídos com base em cada realidade em particular. A dignidade neste momento significava poder se higienizar para não contrair e não disseminar o vírus. Acirrou a violência, a competição, o fosso da desigualdade, gerando milhares de mortes. Tem sido tenso e muito triste o cenário de morte no país e no mundo.

Enquanto isso, estamos imersas no trabalho docente intensificado, sem tempo definido e com um repertório de tarefas mediadas pela tecnologia da informação e comunicação – o chamado Ensino Remoto Emergencial; convivendo com um MEC alinhado à “pedagogia da hegemonia” ressoando em todas as políticas educacionais, desde o Golpe de 2016, ameaçando a nossa liberdade de cátedra a partir do “Escola sem partido”, com uma forte incidência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da pedagogia das competências, o alinhamento da formação de professoras/es com a BNC de 2019, a Reforma do Ensino Médio; o desmantelamento do CNE e dos órgãos ligados à Secretaria de Ciência e à Tecnologia. De fato, presenciamos um desmonte orquestrado das instituições do Estado.

Difícil tarefa foi a de focar nesta pesquisa especificamente, com tantas demandas e pressões sobre mim: mulher, estudante, pesquisadora, dona de casa, mãe, provedora, profissional da educação. A convivência dentro de casa com os espaços escolares, com o universo da pesquisa e da instituição de trabalho, lidando com todas as dimensões da docência, foi uma árdua aprendizagem. Contraditório seria não considerar estas questões particulares que constituem uma totalidade expressiva na análise das questões de gênero, etnia e classe, compreendendo os impactos da vida coletiva e privada, das interseccionalidades e os seus efeitos em uma investigação do potencial humanizador das políticas educacionais em nosso país referentes à EDH.

Outros graves fatores compuseram o cenário destes anos de pandemia e a ANPEd, como não poderia deixar de se afetar, traz à baila a Amazônia para o debate

em sua 40ª Reunião Científica Nacional, momento em que me senti contemplada por ter investigado esta Associação. Nestes dois anos de escrita pude acompanhar as Notas de Repúdio, as Cartas Abertas e outros instrumentos de denúncia e posicionamento crítico e contra hegemônico ao Estado brasileiro das Associações: ENDIPE, ANFOPE, ANPED, ANPAE e a luta a conquista advinda de múltiplos esforços e embates do FUNDEB.

Investigar a temática dos Direitos Humanos nos revelou a emergência do Direito à Educação em nosso país e a incipiência da Educação em Direitos Humanos. O foco da pesquisa foi direcionado pelas questões problematizadoras: Há a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos na produção acadêmica socializada pela ANPEd? Se sim, quais sentidos se sobressaem? Revelam conquistas nas políticas educacionais?

Constatamos que sim, havia a discussão sobre a EDH, mas dentre os termos indutores investigados, este foi o menos identificado, e majoritariamente a partir dos sentidos hegemônicos, veiculados pelo discurso do Estado por meio das políticas educacionais, mas também contra hegemônicos, a partir de narrativas de docentes pesquisadores/as que publicizaram seus estudos na ANPEd, acerca de fatores como inclusão/exclusão; do potencial de trabalhar os DH pela História, pela Educação Ambiental, pelos movimentos sociais da Educação do Campo, e que nos apontaram nas abordagens de Magendzo, Freire, Arroyo, Santos, Candau, possibilidades de aproximações com a EDH desde uma perspectiva crítica. Nestes estudos, a partir dos sentidos discursivos analisados, identificamos uma ancoragem para a defesa de um trabalho com os DH a partir do viés histórico-crítico apresentado por Candau *et al.* (2013, p.50-51):

A Educação em Direitos Humanos é sempre histórica e socialmente situada. Nesse sentido, é uma prática social intimamente relacionada com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade. [...] Requer um enfoque global capaz de afetar a cultura escolar e a cultura da escola, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo. [...] Como agente sociocultural e político, o/a educador/a tem uma missão pedagógica dupla: por um lado, deverá analisar a maneira como a produção cultural se organiza no âmbito das relações assimétricas de poder na escola (por exemplo, textos didáticos, currículo, programas, políticas e práticas educacionais); por outro, é necessário que desenvolva estratégias que contribuam para a formação da cidadania e que estimulem a participação nos movimentos sociais voltados para a transformação da realidade em espaços de construção democrática com justiça social.

Este viés histórico-crítico sintetiza bem os sentidos da EDH que passamos a defender. Tínhamos a intenção de compreender as tensões e a complexidade envolta nos Direitos Humanos, desde as distintas bases conceituais às nuances da presença do tema em trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação em diálogo com a Educação em Direitos Humanos, identificamos um recorte, mas esse tema revela constantes tensões e exigirá a continuidade de pesquisas que desvelem sua complexidade.

Esta pesquisa esteve vinculada à linha Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG e integrou a Rede de Pesquisadoras/es sobre Professoras/es do Centro-Oeste/Brasil (Redecentro), realizou satisfatoriamente o seu objetivo geral que foi identificar as conquistas e contradições referentes às políticas educacionais de EDH expressas na produção acadêmica socializada pela ANPEd. Certamente conseguimos, a partir das leituras realizadas nos diferentes momentos da Pesquisa Bibliográfica, identificar o que podemos considerar como conquistas – as próprias políticas de DH, ainda que com discursos hegemônicos representam avanços – e eles próprios, permeados por contradições.

A partir desta intenção foi realizada uma Pesquisa Bibliográfica com levantamento de aporte teórico e documental relativo aos direitos humanos, à universidade pública brasileira; à formação de professoras/es a partir da perspectiva crítica da *epistemologia da práxis* e à Educação em Direitos Humanos.

A opção pela ANPEd como base de dados para identificação da temática e dos sentidos discursivos prevalentes se deu pela importância desta Associação como espaço de formação crítica e de resistência, socialmente comprometida com a profissionalização e a defesa da docência no Brasil. Foram definidas para investigação, 6 Reuniões Científicas Nacionais, com o recorte temporal dos últimos 12 anos, motivado pelo fato das políticas públicas da área serem relativamente recentes.

O método empregado na pesquisa foi o Materialismo Histórico Dialético (MHD) que possibilitou construir a dissertação, compreendendo a totalidade da área investigada, as suas múltiplas e complexas relações com o contexto da sociedade capitalista e neoliberal que influenciam tanto a formação de professoras/es quanto os discursos dos Direitos Humanos; identificando as contradições, as pertinências,

conquistas e exercitando a síntese, na tentativa de apontar possibilidades a partir da proposição da EDH emancipatória desde uma perspectiva crítica.

Confirmamos que os Direitos Humanos consistem em área multidisciplinar, fortemente demarcada pelas tensões entre os documentos regulatórios, tratados em âmbito jurídico e as ações de base dos movimentos sociais - amplamente divulgados a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a sua progressão em âmbito internacional, ao que o Brasil se relaciona diretamente por ser signatário.

Os Direitos Humanos se fazem presente nas publicações da ANPEd, embora pelo viés das políticas educacionais; identificamos certa incipiência frente a necessária discussão da Educação em Direitos Humanos, entretanto, diante de todas as problemáticas que se apresenta no nosso país, a ANPEd ainda expressa o seu posicionamento político, por meio dos Grupos de Trabalho específicos, o que se configura como campo de debate e possível materialidade da luta pelos Direitos Humanos e pela Educação em Direitos Humanos.

Das conquistas e contradições identificadas na análise dos sentidos discursivos das produções acadêmicas socializadas pela ANPEd, enfatizamos que:

- *O Direito à Educação se constitui por princípios e pressupõe a exigibilidade, coordenação e acompanhamento;*
- *está garantido constitucionalmente como resultante dos anseios da sociedade democrática brasileira e uma conquista das lutas sociais;*
- *os fatores que o definem não são determinantes nem suficientes; o direito se delinea mesmo é nos processos de decisão;*
- *se inserem em contextos concretos e situados, entre as tensões políticas, as ações pedagógicas que vislumbram possibilidades e que também apontam os desafios e problemas da sua (in)efetividade;*
- *carece dos desdobramentos da legislação por meio de planos, projetos, regulamentos e diretrizes, políticas educacionais;*
- *é considerado um direito social, integrando o conjunto dos direitos fundamentais, garantidos pela Constituição Federal de 1988;*
- *direito público subjetivo, garantido a todas e a cada uma das pessoas simplesmente pela condição humana; um direito que nos é próprio; inviolável por qualquer poder, inclusive pelo Estado. Público pelo caráter igualitário do ser humano que pertença indistintamente a um grupo social, nação, sociedade,*

país; operando com um mesmo conjunto de regras e ordenamento jurídico, sob as mesmas regulações de direitos e deveres. Público também pela obrigatoriedade constitucional do Estado e da família de proverem.

- *subjetivo, ou seja, um direito de personalidade que é um atributo de toda pessoa e ligado à dignidade intrínseca ao ser humano; absoluto e inviolável.*
- *A configuração do direito à educação, COMO UM DIREITO HUMANO na Constituição de 1988 expressa o momento histórico de redemocratização da sociedade brasileira, que demandou dos constituintes compromissos com o alargamento dos direitos sociais para o conjunto da população.*
- *A concepção minimalista de direito social (VIEIRA, 2004), conveniente à orientação neoliberal dos governos brasileiros do pós-1988, fez com que o necessário esforço de priorização do ensino obrigatório prosseguisse coexistindo com situações de restrição e negação do direito da população ao acesso e atendimento, com qualidade, em todas as etapas da educação básica. (FREITAS e FERNANDES, 2008, p. 1. Grifo nosso)*
- *De toda a análise, com maior ou menor ênfase, há a definição do conceito a partir de sua historicidade, materialidade, positivação e tensões entre o que versam as leis e a sua efetividade.*
- *O Direito à Educação como DIREITO HUMANO, SUBJETIVO E PROVENIENTE DA EDH determina a universalização da educação básica de qualidade, por meio do acesso, da oferta obrigatória, pública, gratuita, laica e permanente para todas as pessoas.*

Sobre o papel do Estado:

- *A heterogeneidade da sociedade brasileira demarcada pela disparidade social e econômica CONTINUA um fosso de desigualdades;*
- *a ausência de formação na área, desencadeando limite das capacidades político-institucionais e técnico-administrativas de lidar com as questões do direito fragiliza a EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS;*
- *orquestrado à lógica neoliberal, o Estado anuncia a educação enquanto direito, mas atua como prestador de serviço, sob a perspectiva mercadológica de eficiência, monitoramento e resultados e ainda que pode ser compartilhado com a iniciativa privada.*

- *Como a escola não ser o dispositivo do Estado neoliberal, conservador, mas um espaço de tensões, lutas e reivindicação pela igualdade radical entre as pessoas e que o acesso ao conhecimento científico, cultural e histórico seja comprometido com a cidadania?*
- *Como construir a escola unitária a partir de políticas educacionais que continuam a sustentar a manutenção do “dualismo perverso da escola pública brasileira”, de acordo com Libâneo (2012)? Como alinhar as políticas educacionais aos sujeitos de direitos e às suas necessidades de desenvolvimento e emancipação?*

Acreditamos ser este o horizonte: a EDH que carece de uma “mudança de rota”... E há esperança, a esperança verbo que indica uma ação “insurgente”, um “tempo de quefazer” enunciado por Paulo Freire em seu poema *Canção Óbvia* (2000). Entramos também em acordo com Fábio Comparato (2007, p. 551), quando conclui: “Na fímbria do horizonte já luzem os primeiros sinais de aurora. É a esperança de uma nova vida que renasce. A chama da liberdade, da igualdade e da solidariedade haverá de iluminar e inflamar a Terra inteira”.

Esta chama acende em nós o comprometimento pela continuidade dos estudos, aprofundamento da Educação em Direitos Humanos na formação docente, nos processos de profissionalização e no trabalho cotidiano da educação que é um importante espaço da construção, conhecimento e vivência dos Direitos Humanos, assim como o desvelamento das realidades de opressão, exercitando a consciência crítica e efetivando possibilidades de transformação social.

Esta “é uma educação do agora e do amanhã.” É uma educação que tem de nos por, permanentemente, perguntando-nos, refazendo-nos, indagando-nos. Essa educação – séria e rigorosa - educação para a liberdade, essa educação ligada aos Direitos Humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante, ela tem a ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela

tem a ver com a festa que é a vida mesmo. (FREIRE, 2021, p. 43-44). Desse modo, finalizamos o percurso desta pesquisa, fitando o horizonte que vislumbramos com a Educação em Direitos Humanos: conquistas e contradições; possibilidades e desafios; abismo e esperança. Um riso insurgente, apesar dos “olhos cansados de ver a Terra que não muda”. Uma janela que se abre ao horizonte. Uma porta que se abre ao caminho. Um caminho que é chama de esperança e que nos chama a prosseguir.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.
- BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. *Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória e a produção acadêmica do Centro-Oeste. Dissertação*. Programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da universidade Federal de Goiás, 2013.
- BERTOLDI, Márcia Rodrigues; SPOSATO, Karyna Batista. *Direitos humanos: entre a utopia e a contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fórum, 2011.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Lei n. 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.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Plano Mundial de Educação para Todos*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2005.
- BRASIL. *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos*, decreto n. 7037, 2006.
- BRASIL, Panorama da Educação: destaques do *Education at a Glance 2019* [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 27 p. : tab.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2003
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação*. Brasília: MEC, SEB, 2010a.
- _____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC/CNE, 2012.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

BRUNS, Barbara, and Javier Luque. 2014. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Banco Internacional para reconstrução e Desenvolvimento/ Banco Mundial. *Overview booklet*. Washington, 2014 D.C.: Banco Mundial. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). *Educar em direitos humanos: construindo democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, V. M. et al. *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. *A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta*. *Cadernos de Pesquisa*. vol. 37, n. 132, p.731-758, dez. 2007, ISSN 0100-1574.

CANDAU, V. M. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. *Rev. Bras. Educ.*, vol. 13, n. 37, p.45-56, abr. 2008, ISSN 1413-2478.

_____. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores/as*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. CARBONARI, P. C. *Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH*. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. *Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. (Org.). São Paulo: Cortez, 2010.

CATANI, Afrânio Mendes. *Alguns apontamentos sobre a universidade em tempos de crise: o que fazer?* PREVITALI, Fabiane Santana et al. (Orgs.). *Desafios do trabalho e educação no século XXI: os 100 anos da revolução russa*. Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez. Nº24, 2003.

_____. *Contra a universidade operacional*. A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Aula Magna USP, 2014.

COMPARATO, Fábio Konder. *A Afirmação histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Educação Como Desafio na Ordem Jurídica*. In *500 Anos de Educação no Brasil*/organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, - 5.ed.; 2.reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 567-584.

ECO, Umberto. *Por que as universidades?* In: <http://marcoanogueira.blogspot.com.br/2014/umberto-eco-por-que-as-universidades.html>. Acesso em 12/03/2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. GADOTTI, Moacir. Educação e poder. São Paulo: Cortez, 1991. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

FREIRE, Paulo. *Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Cap. 6. p.69-90. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia da pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*/Moacir Gadotti. -- 2. ed. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GAMBOA, S. S. Os métodos na pesquisa em educação: uma análise epistemológica. Cap. 1. In: GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, S. S. As tendências da pesquisa em educação: o enfoque epistemológico. Cap. 2. In: GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. *Políticas da Unesco para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira*. Cadernos de Pesquisa, n.11, 7.2018.

HERRERA FLORES, Joaquín. 16 Premisas de uma teoría crítica del derecho. In: PRONER, Carol; CORREAS, Oscar (Coord.). *Teoría Crítica dos Direitos Humanos: in memoriam Joaquín Herrera Flores*. Belo Horizonte: Fórum, 2011. P. 13-22. ISBN 978-85-7700-493-5.

KUHLMANN JR., Moysés. *Educando a Infância Brasileira*. In *500 Anos de Educação no Brasil*/organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, - 5.ed.;2.reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 469-496.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*/Celso Lafer. – São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Ver. *Katál*. Florianópolis v. 10. n. esp., 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Solange M. O. *epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica*. Revista Intersaberes, vol. 13, nº 30, 2009.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. *R. Educ. Públ.* Cuiabá. V.27, n.64, p. 17-40, jan/abr. 2018. Editora UFMT, 2018.

MAGALHÃES, Solange M. O. Violência Política e ideológica contra os professores: a pedagogia do oprimido como medida de intervenção e transformação. *Internacional Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJRHSS)*. Volume 2 – Issue 02, 2019. www.ijlrrhss.com/PP.01-05.

MAGENDZO, Abraham. *O currículo escolar*. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. São Paulo. (Mimeo)

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Campinas: Educação & Sociedade, 2006. _____. *Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas*. Itajaí: Contrapontos, 2009.

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da *Pesquisa Social*. In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

PIOVESAN, Flávia. Direito ao desenvolvimento: desafios contemporâneos. In: PRONER, Carol; CORREAS, Oscar (Coord.). *Teoria Crítica dos Direitos Humanos: in memoriam Joaquín Herrera Flores*. Belo Horizonte: Fórum, 2011. P. 13-22. ISBN 978-85-7700-493-5.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César; LUCENA, Carlos. Trabalho e precarização docente sob o estado gestor no Brasil. PREVITALI, Fabiane Santana et al. (Orgs). *Desafios do trabalho e educação no século XXI: os 100 anos da revolução russa*. Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

PRONER, Carol. Reinventando los derechos humanos: el legado de Joaquín Herrera Flores. In: PRONER, Carol; CORREAS, Oscar (Coord.). *Teoria Crítica dos Direitos Humanos: in memoriam Joaquín Herrera Flores*. Belo Horizonte: Fórum, 2011. P. 13-22. ISBN 978-85-7700-493-5.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poíeses Pedagógica – V. 9.N. 1 jan/jun. p 07-19, 2011.*

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, Cesar. *Epistemologia de la política educativa*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Política educacional brasileira: limites e perspectivas*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SEVERINO, Antônio J. *Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico*. São Paulo em Perspectiva, 14(2) 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional*. In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002, 408 p. (p. 67-87)

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento* ISSN 1518-3483. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY Daniel. *Trabalho do professor na universidade brasileira: Hegemonia e Neoamericanismo*. Revista HISTEDBR Online, Campinas, nº67, p. 05-22, mar., 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol.16, nº.2, 2003, pp 7-24. <http://www.gepeto. Ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionalizacaodocente.pdf>.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. *Momento: diálogos em educação*, vol.27, nº.2, p. 88-106, mai/ago, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina S.A., 2020.

Situação dos direitos humanos no Brasil: Aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 12 de fevereiro de 2021 / Comissão Interamericana de Direitos Humanos. (OAS. Documentos oficiais; OEA/Ser.L/V/II). ISBN 978-0-8270-7176-6.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. *Poíeses e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares. Método e Metodologia na Pesquisa sobre Professores(as). In Pesquisas sobre Professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014. P. 41-69.

TELLO, César. La profesionalización docente en Latinoamérica e los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. Revista Interação – Formação, profissionalização docente e práticas educativas, v.38, nº 01, 2013.

ANEXOS

Tabela 1: Recorte (citações) dos artigos selecionados, com foco na discussão do *Direito à Educação*

RECORTE (CITAÇÕES) DOS ARTIGOS SELECIONADOS, COM FOCO NA DISCUSSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO		
ANPED/ ANO GT	Nº/TÍTULO/AUTOR/A	DIREITO À EDUCAÇÃO
31ª ANPEd/2008 GT 03 - Movimentos Sociais e Educação	01 - Direito à educação, movimentos sociais e ONGs: discernindo no imbróglio semântico lógicas e atribuições do Estado e da sociedade civil <i>Sônia Pereira Barreto</i>	“O exame dessa questão far-se-á a partir de uma concepção do direito para além do aparato legal, embora esse seja considerado e valorizado; de uma compreensão de que o direito somente se institui se disputado na esfera pública, pelas classes sociais e atores que a compõem, pelos grupos que buscam sua efetivação em um âmbito de interação entre a sociedade civil e o Estado.” (BARRETO, 2008, p.1)
		“O exercício do direito à educação dos milhões de brasileiros requer políticas públicas contundentes e medidas bastante amplas, de natureza econômica, social, política, além das educacionais propriamente ditas.” (BARRETO, 2008, p.1)
		“O quadro de problemas do sistema educacional brasileiro permite a afirmação seguinte: as leis versam, mas os direitos não são exercidos. A inscrição e o reconhecimento formal do direito à educação e sua proclamação – seja na Constituição de 1988, na LDB ou no Plano Nacional de Educação – não asseguram a efetividade de seu exercício.” (BARRETO, 2008, p.1-2)
31ª ANPEd/2008 GT 05 - Estado e Política Educacional	02 - Gestão Local e Efetivação do Direito à Educação <i>Dirce Nei Teixeira de Freitas; Maria Dilnéia Espíndola Fernandes</i>	“Essa configuração do direito à educação na Constituição de 1988 expressa o momento histórico de redemocratização da sociedade brasileira, que demandou dos constituintes compromissos com o alargamento dos direitos sociais para o conjunto da população. Todavia, a concepção minimalista de direito social (VIEIRA, 2004), conveniente à orientação neoliberal dos governos brasileiros do pós-1988, fez com que o necessário esforço de priorização do ensino obrigatório prosseguisse coexistindo com situações de restrição e negação do direito da população ao acesso e atendimento, com qualidade, em todas as etapas da educação básica.” (FREITAS; FERNANDES, 2008, p.1)
		“Um dos maiores desafios para a efetivação do direito ao ensino obrigatório advém da heterogeneidade da sociedade brasileira, marcada principalmente pelas desigualdades regionais. Estas se expressam sobremaneira no âmbito municipal, para onde concorrem as demandas sociais e onde se dá a realização da política educacional. (FREITAS; FERNANDES, 2008, p.6)”
		“Os direitos educacionais receberam proteção jurídica diferenciada no ordenamento legal brasileiro, sendo o instituto do “direito público subjetivo” reservado para o ensino fundamental” (DUARTE, 2004; 2006; 2007 apud FREITAS; FERNANDES, 2008, p.1)
		“Existem muitas e detalhadas normas internacionais regulando cada aspecto do direito à educação; no entanto, as leis internacionais de direitos humanos são autorreguláveis pelos governos nacionais e podem tanto refletir como substituir o compromisso assumido por esses governos. (TOMASEVSKI, 2006, p. 63 apud FREITAS; FERNANDES, 2008, p.2)
		“[...] a educação como direito de todos e como elemento da proteção integral da criança e do adolescente, determinando a qualificação e universalização do ensino, com prioridade ao fundamental” [...]. (FREITAS; FERNANDES, 2008, p.4)

		<p>“Duarte (2006), que muitas das normas jurídicas para a educação apresentam alto grau de generalidade, sendo princípios e não regras. Como princípios exigem que se faça algo, tanto mais quanto possível diante dos limites concretos encontrados. Eles apontam a direção, mas não determinam a decisão possível. Entendemos que demandam de cada contexto decisões sobre possibilidades e alternativas que podem ser sinalizadas pela legislação complementar. [...]” (FREITAS; FERNANDES, 2008, p.9)</p>
		<p>“[...] percebemos a necessidade de fazer surgir na esfera municipal capacidades político-institucionais e técnico-administrativas para se lidar consequentemente com a efetivação do direito à educação.” (FREITAS; FERNANDES, 2008, p.9)</p>
		<p>“Perseguindo eficiência e resultados com a “modernização conservadora” esse Estado, ao mesmo tempo em que regula os sistemas educacionais sob a perspectiva da lógica mercantil, tende a reduzir o direito à educação a mero serviço a prestar. Na gestão local, os desafios da efetivação do direito à educação ainda estão à espera do estabelecimento de um sistema de proteção articulado, bem como de intervenções sistemáticas e consistentes no sentido da qualificação e democratização educacional.” (FREITAS; FERNANDES, 2008, p.15)</p>
<p>35ª ANPEd/2012 GT 05 - Estado e Política Educacional</p>	<p>03 - Concepções dos gestores estaduais sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio: a perspectiva do direito à educação e do dever da oferta</p> <p><i>Sinara Pollom Zardo; Wivian Weller</i></p>	<p>“O direito à educação tem como fundamento as normativas nacionais e internacionais que tratam dos direitos humanos e que afirmam a educação como direito social imprescindível para o desenvolvimento de todas as pessoas e como condição para o acesso aos demais direitos. A ampliação do debate acerca dos direitos humanos no cenário mundial repercute na esfera da formulação das políticas públicas que tratam dos direitos das pessoas com deficiência (cf. Sasaki, 1997; Mittler, 2003; Fávero, 2008). (ZARDO; WELLER, 2012, p.01)</p>
		<p>“A educação inclusiva na perspectiva do direito é configurada como um tipo de orientação identificada a partir da lógica do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos. Refere-se, portanto, aos direitos fundamentais e ao papel do Estado Democrático de Direito de garantir a dignidade da pessoa humana, na sua individualidade. Pode-se acrescentar, ainda, que a perspectiva do direito diz respeito à positivação, ou seja, à igualdade jurídica das pessoas, pelo fato de pertencerem à mesma condição humana. Nesse sentido, tem relação com elementos das narrativas que pautaram a igualdade das pessoas com deficiência como um valor que tem como base a dignidade ontológica do ser humano e que, portanto, legitimam o direito à educação. (ZARDO; WELLER, 2012, p.06)</p>
		<p>“A educação inclusiva, na perspectiva exposta, deveria ser configurada como processo construído com base no princípio da diferença humana e não da deficiência.” (ZARDO; WELLER, 2012, p.06)</p>
		<p>“A educação inclusiva na perspectiva do dever remete ao cumprimento da norma jurídica relativa ao direito à educação e ao próprio papel do Estado. Tem como fundamento o tratamento igualitário dos seres humanos mediante o juízo prático do direito.” (ZARDO; WELLER, 2012, p.10)</p>
		<p>“[...] a perspectiva do dever é compreendida como o cumprimento do conjunto de normas definidoras dos modos de aquisição e do exercício do direito à educação definidos constitucionalmente. (ZARDO; WELLER, 2012, p.10)</p>
		<p>“Como aspecto inerente à organização democrática do país, o dever sinaliza para os princípios da generalização, do tratamento igualitário e da não discriminação. (ZARDO; WELLER, 2012, p.11)</p>
		<p>“A pesquisa revela que, embora o direito à educação seja garantido e reconhecido pelos gestores, a concepção da educação inclusiva como um direito e sua efetivação no ensino médio das escolas comuns do ensino regular ainda é uma meta a ser alcançada no sistema de ensino brasileiro.” (ZARDO; WELLER, 2012, p.15)</p>

<p>35ª ANPEd/2012 GT 13 – Educação Ambiental</p>	<p>04 - A questão do direito à educação em Pernambuco à luz das constituições brasileiras e dos censos demográficos</p> <p>Alceu Ravanello Ferraro; Allene Carvalho Lage</p>	<p>“O conceito de cidadania se divide em três partes ou elementos: civil, político e social: O <i>elemento civil</i> é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. (...) Por <i>elemento político</i> se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e os conselhos do Governo local. (...). O <i>elemento social</i> se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por exemplo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (MARSHALL, 1967, p. 63. Apud FERRARO; LAGE, 2012, p.3)</p> <p>[...] a Carta de 1988 “reflete mudança paradigmática da lente <i>ex parte principis</i> para a lente <i>ex parte populi</i>”, a saber, “de um direito inspirado pela ótica do Estado, radicado nos deveres dos súditos, transita-se a um Direito inspirado pela ótica da cidadania, radicado nos direitos dos cidadãos”. Assim, Segundo a autora, o ponto de partida da Constituição passa a ser “a gramática dos direitos”, de sorte que, agora, “é sob a perspectiva dos direitos que se afirma o Estado e não sob a perspectiva do Estado que se afirmam os direitos”. Por fim, além dos direitos individuais, a Constituição de 1988 prevê direitos coletivos e difusos, amplia os direitos sociais, econômicos e culturais e institui o princípio da aplicabilidade imediata dessas normas, conforme o art. 5º., § 1º. (PIOVESAN, 2001, p. 33-35 apud FERRARO; LAGE, 2012, p.8)</p> <p>[...] a Carta de 1988 “reflete mudança paradigmática da lente <i>ex parte principis</i> para a lente <i>ex parte populi</i>”, a saber, “de um direito inspirado pela ótica do Estado, radicado nos deveres dos súditos, transita-se a um Direito inspirado pela ótica da cidadania, radicado nos direitos dos cidadãos”. Assim, Segundo a autora, o ponto de partida da Constituição passa a ser “a gramática dos direitos”, de sorte que, agora, “é sob a perspectiva dos direitos que se afirma o Estado e não sob a perspectiva do Estado que se afirmam os direitos”. Por fim, além dos direitos individuais, a Constituição de 1988 prevê direitos coletivos e difusos, amplia os direitos sociais, econômicos e culturais e institui o princípio da aplicabilidade imediata dessas normas, conforme o art. 5º., § 1º. (PIOVESAN, 2001, p. 33-35). (FERRARO; LAGE, 2012, p.8)</p> <p>“O direito social à educação” e sustenta, entre outras coisas: a) que “o direito fundamental social à educação obteve reconhecimento expresso no art. 6º. da Constituição, integrando, portanto, o catálogo dos direitos fundamentais...”; b) que pelo menos os artigos 205 a 208 podem ser considerados como “integrantes da essência do direito fundamental à educação, compartilhando, portanto, a sua fundamentalidade material e formal”; c) que a educação é um “direito fundamental social”; d) que “o art. 208, em seu §1º., contém a inequívoca declaração de que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”; e) que o §2º. Do mesmo art. 208 “estabelece a possibilidade de responsabilização da autoridade competente pelo não-reconhecimento ou oferta irregular deste ensino obrigatório gratuito” (SARLET, 2005, p. 336). Apud (FERRARO; LAGE, 2012, p.11)</p>
<p>35ª ANPEd/2012 GT 13 - Educação Fundamental</p>	<p>5 - Ensino fundamental e Educação especial - a (de)composição de um direito</p> <p>Shirley Silva</p>	<p>“A Constituição Federal do Brasil de 1988 assegurou o direito à educação a todos e todas, direitos reescritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. A compreensão de que a educação no contexto dos direitos humanos faculta às pessoas o exercício dos outros direitos humanos, impõe uma dimensão à educação escolar como “... fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos...” (CURY, 2002, p. 246)” (SILVA; 2012, p.2)</p> <p>[...] este direito fundamental e subjetivo trouxe à tona não apenas a ausência de acesso à educação escolar da maior parte das pessoas com “necessidades educacionais especiais”, senão, também, o papel da escola para com o atendimento com qualidade para todos que ali se encontram.”(SILVA; 2012, p.2)</p> <p>“A etapa [ensino médio] que mais tem suscitado debates acerca do direito à educação destas pessoas com deficiência e sobre a educação inclusiva é o ensino fundamental. Provavelmente por sua obrigatoriedade constitucional e exigência legal de certificação para a futura vida profissional, mas especialmente, por ser nesta etapa que a questão cognitiva é imperiosa no processo de conhecimento das pessoas e das avaliações de resultados deste processo de ensino e aprendizagem.” (SILVA; 2012, p.6)</p>

		<p>“[...] a igualdade não se dá apenas no acesso, mas também nos processos e nos resultados, respeitadas e incentivadas as características individuais.” (SILVA; 2012, p.7)</p> <p>“[...] significado da inclusão escolar não se resume tão somente ao acesso, mas também a permanência desses educandos na escola comum com aprendizagem, bem como a sua evolução na trajetória escolar, com o acesso a níveis mais elevados de ensino e a conclusão dos estudos, pelo menos no que tange ao ensino obrigatório, o que são elementos primordiais do usufruto do direito à educação e devem ser alvo de atenção e investimento político, financeiro, pedagógico.” (SILVA; 2012, p.2)</p> <p>“Segundo Duarte o “[...] direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio”. (2004, p. 113)” apud (SILVA; 2012, p.16)</p>
<p>35ª ANPEd/2012 GT15 - Educação Especial</p>	<p>6 - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo</p> <p><i>Katia Regina Moreno Caiado; Adriana Lia Frizman de Laplane</i></p>	<p>“No contexto dos marcos legais brasileiros, o direito à educação é garantido pela Constituição Federal, 1988; Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação e Decreto 3.956/2001, dentre outros.” (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 1)</p> <p>“Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2003) Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2003)”. Apud (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 1)</p> <p>“Entende-se que esse movimento é consequência de ações de grupos organizados que assumem a luta pelo direito à educação e que ele reflete, também, as políticas implementadas em todos os níveis administrativos pelas autoridades educacionais. (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 11)</p> <p>“Sader (2005, p.11) afirma que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela.” (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 11) Apud Sader (2005, p.11)</p>
<p>36ª ANPEd/2013 GT 05 - Estado e Política Educacional</p>	<p>7 - O direito à educação básica nos países do Mercosul</p> <p><i>Kellcia Rezende Souza; Elisangela Alves da Silva Scaff</i></p>	<p>“Contemplado nos documentos oficiais do Mercosul como um dos elementos chave para o processo de integração regional entre os países, a educação é concebida como sendo importante para a “superação das disparidades regionais e para a consolidação da democracia” (MOMMA, 2001). Apud (SOUZA; SCAFF, 2013, p.4)</p> <p>“A educação, na Constituição Federal de 1988, foi concebida como obrigatória e gratuita e, quando ofertada pelos poderes públicos, tornou-se um direito público subjetivo, pelo qual o indivíduo possui uma esfera de ação inviolável, na qual o poder público não pode penetrar (DUARTE, 2004). O direito público subjetivo é uma norma jurídica constitucional que assegura a todo cidadão, investido legitimamente de seu direito, o poder para exigir o cumprimento da legislação e, ao Estado, a obrigação de promovê-lo. [...] instrumento jurídico de controle estatal.” (SOUZA; SCAFF, 2013, p.11)</p> <p>“[...] constituindo-se em condição necessária para se usufruir de outros direitos decorrentes do estatuto da cidadania. O direito à educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação de praticamente todos os países” (OLIVEIRA, 2001, p. 15). Segundo o autor, o direito à educação consiste na obrigatoriedade e na gratuidade da educação, tendo várias formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país. A premissa do direito à educação está resguardada também nos principais documentos internacionais, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.” (SOUZA; SCAFF, 2013, p.1)</p>

		<p>“No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegurou, em seu artigo n. 6, a educação como um direito social. Especificamente sobre esse direito foram incluídos nove artigos, nos quais se encontram explícitos uma série de aspectos que envolvem a sua concretização. No artigo 205 consta que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 206 estabelece os princípios que fundamentam a oferta do ensino no país, quais sejam: “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 [...] IV - gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. O artigo 208 apresenta especificamente o direito à Educação, que será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, assegurado inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) 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, adequada às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988). ” Apud (SOUZA; SCAFF, 2013, p.10-11)</p>
		<p>“A Carta Magna brasileira é a única que reconhece o direito à educação de forma diferente das demais constituintes mercosulinas, com características dos direitos da personalidade, quando a assegura como pública e subjetiva, dotada de proteção civil, porém, não deixando de ser um direito social. Certamente é a grande inovação do modelo constitucional brasileiro em relação ao direito à educação. ” (SOUZA; SCAFF, 2013, p.13)</p>
<p>36ª ANPEd/2013 GT 05 - Estado e Política Educacional</p>	<p>8 - Educação como direito de todos: construindo um sistema nacional de indicadores em direitos humanos</p> <p><i>Sergio Stoco</i></p>	<p>“O entendimento da educação como direito humano é uma prerrogativa ainda incipiente. Tal qual no plano internacional, ela se desenvolve a partir do reconhecimento dos direitos sociais como direitos humanos e segue os caminhos dos tratados e pactos internacionais, sua consolidação depende do movimento político de aceitação social de seus princípios éticos, do compromisso estatal de sua promoção e partilha com as iniciativas de diagnóstico e monitoramento uma maior disseminação de sua defesa. ” (STOCO, 2013, p.1)</p>
		<p>“[...] que o processo educativo, ilustrado na sua ontologia e filosofia, expressa sempre um conjunto determinado de conhecimentos legitimados que representam habilidades, práticas e valores esse processo intermediado pelas relações humanas localizadas no espaço é sempre mobilizado por objetivos, finalidades sociais, que não precisam necessariamente ser conscientes. Ensinar e aprender faz parte de um mesmo processo vital (biológico e sociológico) que produz e reproduz as condições necessárias da manutenção da vida, por isso, é indissociável a vinculação do conceito de educação com o conceito de trabalho entendido como prática humana de sobrevivência, e nessa determinação, de transformação do espaço social. ” (STOCO, 2013, p.3)</p>
		<p>“[...] uma concepção de educação atinente ao que foi exposto e uma demanda social levada pelos grupos organizados da sociedade civil que garantiram estas prioridades na carta constitucional e foram ratificados como preceito na LDB, no PNE, no PNEDH e no PNDH-3, além do que, representam pontos destacados em vários tratados internacionais de que o Brasil é signatário.” (STOCO, 2013, p.14)</p>
		<p>“[...] os itens I a VI do artigo 214 da Constituição Federal: Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)” (STOCO, 2013, p.13)</p>

		<p>“[...] dividindo o direito à educação em dimensões que se complementam; - Apesar de estarem relacionados na forma de atendimento para o ensino, os pontos elencados são pertinentes e só podem ser alcançados se integrarem ações de toda a sociedade (educação formal, não formal e informal); - Traz uma associação de concepção de educação, um diagnóstico e levanta seis pontos fundamentais para a garantia do direito à educação, já que se articulam diretamente as garantias constitucionais e aos tratados de direitos humanos já destacados; - Estes itens já estavam presentes na Proposta da Sociedade Brasileira para o Plano Nacional de Educação, aprovado no II Congresso Nacional de Educação – CONED, em 1997 e, portanto, representam uma concepção de educação atinente ao que foi exposto e uma demanda social levada pelos grupos organizados da sociedade civil que garantiram estas prioridades na carta constitucional e foram ratificados como preceito na LDB, no PNE, no PNEDH e no PNDH-3[...]” (STOCO, 2013, p.14)</p> <p>“A garantia do Direito à Educação não pode ser caracterizada como sendo apenas um problema de oferta de condições (igualdade de oportunidades), pois depende dos valores e expectativas construídas nas relações sociais mediadas pela existência material”. (STOCO, 2013, p.02)</p> <p>“Outro ponto importante para entender a construção do direito à educação no Brasil são os movimentos políticos que se desenvolveram em torno do tema. Desde os ideais progressistas (movimento liberal do final do século XIX), o papel estratégico de um sistema de ensino foi consubstanciado na luta por aprovações de planos, como nos debates dos primeiros congressos brasileiros de educação da Associação Brasileira de Educação (BOLLMANN, 2010); dos fóruns em defesa da escola pública (FLORESTAN, 1989); das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e das diferentes entidades científicas da área que participaram ativamente do processo de redemocratização nos anos 1980 (CUNHA, 2001); dos Congressos Brasileiros de Educação (CONED) e da presença desses movimentos na discussão e formulação da constituição brasileira de 1988 e da lei de diretrizes e bases - LDB de 1996 (SAVIANI,2008).” (STOCO, 2013, p.5)</p> <p>“No Brasil o direito à educação se apresenta em todos os textos constitucionais, desde o império (FÁVERO, 2005), não apenas como organização e regulação do sistema de ensino, mas como expressão de uma sociedade almejada, o que amplifica o desafio da transformação da educação como direito humano, já que a luta do direito à educação para todos ainda é um passo a ser conquistado.” (STOCO, 2013, p.6)</p>
<p>36ª ANPEd/2013 GT 05 - Estado e Política Educacional</p>	<p>9 - As concepções de educação como serviço, direito e bem público: contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação.</p> <p><i>Simone Alves Cassini; Gilda Cardoso de Araújo</i></p>	<p>“[...] A posição ativa do Estado reforça a característica de certos direitos como públicos subjetivos. A Constituição Federal de 1988 trata a educação como um direito social fundamental (art. 6º), público e subjetivo em se tratando de etapa obrigatória (art. 208, §1º). Segundo Cury (2008, p. 295) A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado [...] Este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado. Esse “novo conceito” a que o prof. Cury se refere é o da concepção de educação como direito social público e subjetivo, juridicamente protegido no âmbito do ensino obrigatório, e da educação escolar “erigida em bem público de caráter próprio, por ser ela em si cidadã” (2008, p. 296). ” (CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 7)</p> <p>“Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que o ensino passou a ser concebido como direito público subjetivo, obrigatório e gratuito. Contudo, a noção de direito público subjetivo tem como limite a “garantia” circunscrita ao ensino obrigatório. ” (CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 8)</p>

		<p>[...] por Bobbio (1992, p. 24-25): [...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. [...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico, e num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual a sua natureza [...] mas sim, qual é o modo mais seguro para garanti-los. O problema não se restringe simplesmente à concepção da educação como direito, pois este parece estar efetivamente caracterizado na legislação, e não restrito exclusivamente à concepção prescrita na Constituição, (direito social fundamental, público e subjetivo) pois é considerado também como direito da personalidade, ou seja, inscrito na categoria de direitos com características “intransmissíveis e irrenunciáveis, não podendo o seu exercício sofrer limitação voluntária” (art. 11 do Código Civil), e é nessa perspectiva que Bittar (2001, p. 158) argumenta tratar-se de um direito natural, imanente, absoluto, oponível erga omnes, inalienável, impenhorável, imprescritível, irrenunciável, não se sujeitando aos caprichos do Estado ou à vontade do legislador, pois se trata de algo ínsito à personalidade humana desenvolver, conforme a própria estrutura e constituição humana. A previsão tanto constitucional quanto infraconstitucional. ” (CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 9)</p>
		<p>“[...] a efetivação do direito à educação tem se constituído de forma gradativa e à brasileira, nos limites do legalmente possível, não havendo esforço orçamentário para ampliação e aperfeiçoamento da atuação do Estado com a oferta regular do ensino.” (CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 9)</p>
		<p>“É com esses argumentos que afirmamos ser a educação um direito público, fundamental, mas sua efetivação tem se constituído pela concepção de direito público subjetivo limitado à educação obrigatória, dentro dos limites estabelecidos pelo Estado, sendo constituído o seu modo de atuação como opção política ordenada pelo princípio da reserva do possível, mecanismo insuficiente para materialização dos direitos fundamentais” (CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 10)</p>
		<p>“Em termos de concepções a educação é proclamada como direito público, o que não poderia se confundir com serviço nem com bem público (ABICALIL, 2013), embora sejam concepções que se interpenetrem no atual discurso acadêmico e político. Partindo dessa premissa pretendemos tratar essas distinções, procurando analisar como o direito à educação é concebido no âmbito da prestação positiva do Estado, trazendo a noção de educação como serviço público, como direito público e o atual discurso em defesa da educação como bem público. ” (CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 1)</p>
		<p>“[...] conclusões apontam para a necessidade de novos debates em torno da concepção da educação não só como direito, mas fundamentalmente, como os modos de atuação do Estado influenciam para a garantia desse direito, ponderando para os riscos que se corre ao recorrermos à concepção de educação como bem público.” (CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 1)</p>
		<p>“[...] de exemplo, Adam Smith (1983), um dos teóricos do liberalismo clássico, já abordava a educação como serviço público, considerando uma das atividades reguladas pelo Estado e não basicamente prestadas por ele, já que os gastos com instrução não necessariamente seriam custeados com receita pública, pois poderia gerar receita específica para manter-se, como pagamento dos honorários ou remuneração do professor pelo aluno.” (CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 1)</p>
		<p>“Se atentarmos para as questões que tornam controversa a educação concebida como serviço, direito público subjetivo e bem público, como exposto neste trabalho, os discursos atuais em defesa da educação como bem público (pressupondo proteção e garantia de direito) desconsidera o risco que se corre ao possível (e não desejável) retrocesso na histórica luta em defesa da escola única. Por isso, urge a necessidade de estudos teóricos para aprofundamento do tema e que estabeleçam interfaces com outras áreas do conhecimento, evitando a propagação de concepções endógenas.” (CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 14)</p>

		<p>“Resta evidente a necessidade de mecanismos que aproximam o Estado dos deveres constitucionais, de forma a garantir a todos iguais direitos, com iguais serviços, no sentido de que deve ser prestado a todos, sem qualquer distinção. Isso significa valorizar a questão do público em detrimento da livre iniciativa e tratar a educação como serviço público, colocando-a sob os princípios do direito público que se destina a proteger direitos coletivos, concebidos como modo de concretização dos direitos fundamentais. Em síntese, trata-se de uma reconfiguração do modo de atuação do Estado. Dessa forma, pensar em educação como um direito e um serviço público é limitar a livre-iniciativa ao interesse da justiça social e aos princípios maiores de nossa Constituição, ou seja, garantir o desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária.” (CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 15)</p>
<p>37^aANPEd/2015 GT 05 - Estado e Política Educacional</p>	<p>10 - Facetas do direito à educação - trajetórias escolares de pessoas com deficiência</p> <p><i>Shirley Silva</i></p>	<p>“ O direito à educação de pessoas com deficiência, (re) nomeado de educação inclusiva, tem se conformado como responsabilidade majoritária da educação especial. Não tem se configurado como uma questão de “política educacional”, <i>stricto sensu</i>, ainda que, de forma extremamente tímida, passe a constar em documentos, acadêmicos ou de políticas, que no “todos” – referência que busca incorporar positivamente os expulsos ou excluídos da educação formal – tais pessoas estejam incluídas.” (SILVA, 2015, p.1)</p>
		<p>“ [...] a partir de seus enquadramentos no curso e ao longo do ensino fundamental, como aprovação, repetência e transferências permitem afirmar que os indicadores utilizados como referência para avaliação do direito à educação de pessoas com deficiência no ensino comum estão longe de sua concepção “inclusiva” nos quais se sustentam seus discursos e diretrizes para as Redes de Ensino. Não basta haver matrícula no ensino fundamental para automaticamente se considerar que o direito à educação está sendo efetivado e que do ponto de vista do poder público seu dever esteja cumprido” (SILVA, 2015, p.3)</p>
		<p>“[...] a expectativa de análise da concretização do direito à educação, não pode fugir da compreensão de que a política educacional está inserida nas configurações das políticas sociais e estas nos enredamentos de um contexto social marcado pelo alto grau de desigualdade.” (SILVA, 2015, p.6)</p>
		<p>“Os dados apresentados nessa pesquisa reforçam a urgência de uma confrontação, e não acomodação falso-includente, dos dados estatísticos considerados a partir do ingresso no ensino formal com o que as escolas e as Redes públicas realmente apresentam em seus cotidianos. Permite perguntar sobre os limites e limitações de um direito, que ainda é negado, não pela falta de acesso, mas pelo que se produz em seu interior.” (SILVA, 2015, p.14)</p>
		<p>“Inclusão. Talvez, quando este assunto não for da alçada, exclusivamente, da educação especial, mas de uma análise profunda do que significa as classificações em uma sociedade fundada em um Estado de direitos; de quais propostas educacionais podem existir para além desta concepção de escolarização nos bancos escolares; da compreensão de que as diferenças, aceitas do ponto de vista da convivência, têm seus limites e contornos dados pelos próprios momentos da vida das pessoas – não se permanece infante a vida toda; da pergunta concreta: o que o “todos”, e suas implicações na vida de cada uma das pessoas com deficiência, irá contribuir para uma vida adulta com autonomia e independência; e ainda, em uma sociedade regida pela política do capital, é possível não haver exclusão? Não estaria o conceito de inclusão mascarando situações-limite vividas por parte da população, a quem estar incluído na escola não produz acesso de fato ao estatuto da cidadania?” (SILVA, 2015, p.15)</p>
<p>37^aANPEd/2015 GT 05 - Estado e Política Educacional</p>	<p>11 - Direito à educação e qualidade educacional: relações possíveis entre justiciabilidade, avaliações de larga escala e educar em direitos humanos</p> <p><i>Yrama Siqueira Fernandes</i></p>	<p>“A Constituição de 1988 positiva a educação como direito social e a contempla com um capítulo. O artigo 205 da Constituição de 1988 elenca a educação como um direito de todos, traz quem são os atores na garantia deste direito e, entre os objetivos da educação, situa a formação para o exercício da cidadania. No art. 208, a educação é positivada como um direito público subjetivo.” (FERNANDES, 2015, p.3).</p>
		<p>“A justiciabilidade advém do fato de a nossa Constituição postular ser a educação um direito público subjetivo, sendo assim um direito irrenunciável e que pode ser passível de exigibilidade de cumprimento a quem tem o dever de fornecê-lo. A judicialização também deriva do direito à educação como um direito público subjetivo, porém, a judicialização está mais relacionada ao como fazê-lo.” (FERNANDES, 2015, p.4).</p>

		<p>“[...] como a educação é um direito público subjetivo, podemos afirmar que o padrão de qualidade também está inserido nesta educação a que se tem direito. Sendo assim, o caráter de justiciabilidade abarca não somente o acesso à matrícula da criança na escola e sua permanência, como também a qualidade educacional que está sendo oferecida a esta criança.” (FERNANDES, 2015, p.5).</p> <p>“O direito à educação refere-se também à qualidade, por mais polissêmico que o conceito de qualidade seja, ele está mencionado no direito positivo.” (FERNANDES, 2015, p.8).</p> <p>“[...] a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente também postulam o direito à educação de qualidade.” (FERNANDES, 2015, p.8).</p> <p>“[...] o direito à educação está relacionado à qualidade e esta já está sendo conectada aos resultados avaliativos [<i>accountability</i>] pela sociedade (Alves, 2010). As pesquisas devem então focalizar estas discussões a fim de alertar para desdobramentos futuros.” (FERNANDES, 2015, p.10).</p> <p>“[...] um novo olhar sobre a qualidade educacional para além de resultados quantitativos. A qualidade educacional que está sendo almejada é uma educação que envolve a formação para a cidadania, uma educação reflexiva e para a dignidade humana. Esta perspectiva é fundamental para a democratização real da educação.” (FERNANDES, 2015, p.12).</p>
<p>37ª ANPEd/2015 GT 15 – Educação Especial</p>	<p>12 - Educação Inclusiva e Plano Nacional de Educação: percurso entre direito e experiência formativa</p> <p>Valdelúcia Alves da Costa; Erika Souza Leme</p>	<p>“A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. (BOBBIO, 2004, p.9) Em síntese, a conquista de um direito está diretamente vinculada à rede de relações de poder, ou seja, o direito não é algo dado, muito menos uma conquista fixa. Antes, se trata de um processo impregnado de interesses confrontados, que vão determinar tanto a legitimidade quanto a potencialidade de realização das declarações, leis, decretos e, assim por diante. ” (COSTA; LEME, 2015, p. 2)</p> <p>“[...] o Direito não somente expressa os interesses políticos como também reflete valores culturais de uma determinada sociedade, o que não poderia ser diferente, tendo em vista que o Direito é produzido pela sociedade. ” (COSTA; LEME, 2015, p. 2)</p> <p>“[...] embora as pessoas não neguem a relevância desse direito, sua concretização entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade capitalista, cujos valores e princípios não estão sustentados pelos princípios de igualdade e de justiça.” (COSTA; LEME, 2015, p. 3)</p> <p>“Como privilegiar o direito da diversidade humana, em uma sociedade homogeneizadora, fria, preconceituosa e competitiva? (COSTA; LEME, 2015, p. 3)</p> <p>“Crochik (2011, p.13) esclarece que “Toda experiência é mediada por conteúdos pré-formulados, mas ela serve para reformular o conceito previamente formado”. Desse modo, abre a possibilidade de avançar em relação à dialética entre o direito e o dever que implica aos interessados.” (COSTA; LEME, 2015, p.4)</p> <p>“A conquista do direito social da educação, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao</p> <p>indivíduo, representa a via de acesso aos bens culturais e à luta política e, por conseguinte, à possibilidade de emancipação do indivíduo. Entretanto, o direito à educação na sociedade capitalista, ao invés de universalizar o acesso ao conhecimento e à sua produção, se converteu em massificação e com isso passou a oferecer aos indivíduos a pseudoformação.” (COSTA; LEME, 2015, p.5)</p>

		<p>“Cabe salientar a importância da universalização dos direitos sociais; sobretudo o direito à educação[...] Tendo em vista que tal direito na contemporaneidade se encontra sob o clima cultural da educação inclusiva, resta-nos problematizar sobre as condições efetivas de sua materialidade; bem como das condições subjetivas do indivíduo.” (COSTA; LEME, 2015, p.6)</p> <p>“[...]sobre valores antagônicos são forçados indivíduos incluídos sobre bases sociais excludentes, transformando a possibilidade da inclusão em exclusão”. (COSTA; LEME, 2015, p.8)</p> <p>“Como as políticas públicas asseguram o direito à educação, faz-se necessário afirmar que isso, na prática do cotidiano da escola pública, implica em assegurar a presença da totalidade dos alunos na sala de aula. Tal perspectiva educacional tem implicações objetivas e subjetivas que precisam ser problematizadas e enfrentadas pelos profissionais da educação atuantes na escola pública. (COSTA; LEME, 2015, p.11)</p>
<p>37ª ANPEd/2015 GT 18 – Educação das Pessoas Jovens e Adultas</p>	<p>13 - Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma sujeito de direito na Educação de Jovens e Adultos</p> <p><i>Marcia Soares de Alvarenga</i></p>	<p>“Tomando como objeto de sentido a forma sujeito de direito e seu vínculo à educação, temos um direito social que não pode ser reduzido à lei. Portanto, aqui fazemos contrapontos à forma sujeito de direito, retornando a Marx quando em seu método vai procurar o fundamento jurídico nas condições sociais de vida dos sujeitos do direito. Ou seja, parte do direito abstrato para as condições concretas de homens e mulheres e elabora em seus escritos de maturidade a ruptura epistemológica fundamental para a compreensão da relação jurídica que é o sujeito do direito.” (ALVARENGA, 2015, p.6)</p> <p>“[...] consideramos que o direito à educação de jovens e adultos, tomado como direito público subjetivo e cuja oferta pelo poder público não pode ser compreendida fora da forma de relação social.” (ALVARENGA, 2015, p.7)</p> <p>“[...] o direito à educação é objeto da relação jurídica para a realização da igualdade, sem a qual são criadas hierarquias que limitam a sua realização, sendo necessária a função do Estado distribuí-lo a todos sem distinção para que não haja discriminações, por razões das diferenças entre os sujeitos iguais perante a lei maior outorgada, regulando o sistema de equidade, em tendência universalizante da educação para fins de bem-estar social e, assim, cumprir a justiça social.” (ALVARENGA, 2015, p.8)</p> <p>“[...] o pressuposto da igualdade encontra-se em no terreno da relação social e não do fenômeno jurídico em si. O fato de o direito à educação ser observado por Cury (idem) como pressuposto, pode aproximar ou não a sua validade para a qual ao ser reconhecido em lei demandará vinculá-lo às condições sociais do sujeito de direito.” (ALVARENGA, 2015, p.8)</p> <p>“[...] na EJA, a ação de interferência do Estado o faz reconhecer uma injustiça histórica, devendo, dentro do Parecer CEB nº 11/20004 reparar aqueles e aquelas que não foram incluídos pelo escopo das legislações sociais, firmando este direito no sistema de justiça para a promoção da equidade.” (ALVARENGA, 2015, p.8)</p> <p>“O direito à educação, muito embora não esteja inscrito, imediatamente, nas relações de troca mercantis, tem identificação com o Estado que deve cumprir o dever de provê-lo dentro do ramo do direito público. Porém, há muito sabemos que o Estado não é uma instância neutra o que faz concordar com que o direito à educação também não seja neutro, assumindo uma função social na relação jurídica, ou seja, no valor de troca desta relação social.” (ALVARENGA, 2015, p.10)</p> <p>“[...] através da democracia os sujeitos são sujeitos de direito e se posicionam como iguais no Estado Democrático de Direito. A despeito do reconhecimento do direito à educação pelo ordenamento jurídico, o acesso ao direito à educação é estabelecido como móvel para a superação da exclusão social e das desigualdades.” (ALVARENGA, 2015, p.10)</p> <p>“O PNE é corolário de um processo pelo qual foi concebido, a partir de muitas perspectivas, não apenas como objeto teórico, mas com objeto de ações que dinamizaram o seu vinco com metas e estratégias em diferentes instâncias administrativas do poder público e dos movimentos sociais.” (ALVARENGA, 2015, p.15)</p>

		<p>“[...]nos parece indispensável pensarmos que a despeito de a educação constituir direito público subjetivo este deve ser compreendido à luz do modelo de Estado Democrático e Social; sugerindo ruptura epistemológica quanto à concepção desta forma por conta de existirem dados empíricos que nos convocam pensá-la a partir das condições sociais que estes dados refletem, a partir de uma perspectiva relacional e histórica.” (ALVARENGA, 2015, p.15)</p> <p>“A noção sujeito de direito envolve relações de sentidos, produzidas nas relações sociais, não é um signo autônomo, mas social, construído ao longo de percursos temporais, não necessariamente dentro de uma cronologia histórico-linear do projeto liberal. O núcleo organizador do Estado de Direito, é o cidadão, o sujeito do direito, sendo necessário, dentro do próprio circuito dos pensadores liberais, entre ao quais destacamos Merquior (1991) ao descrever que a discussão sobre a origem do termo do Estado do sujeito do direito, ou seja o Estado de Direito, remonta à época de Kant e nasce da disputa teórica dentro do movimento do liberalismo do século XIX.” (ALVARENGA, 2015, p.2)</p> <p>“É a partir da Constituição de 1988 que os Direitos Sociais foram separados da ordem econômica. Os Direitos Sociais passaram a figurar dentro do Título II —Dos Direitos e garantias FundamentaisII, no qual se insere, no capítulo II desse título educação, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. O título VII , —Da ordem econômica e financeirall, estabelece uma gama de princípios econômicos, cujo Art. 170 afirma que a —ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social.” (ALVARENGA, 2015, p.10)</p> <p>“Corroborando com as análises aqui referidas, somos do entendimento de que a conexão entre as Metas, 8, 9 e 10 do PNE amalgamada ao Eixo VI da Conae 2010, desperta problematização ancorada na concepção de que não temos dúvidas de que forma social sujeito de direito é tributária do nascimento do Estado Moderno, do modelo liberal de Estado e como discorremos neste trabalho, o liberalismo em sua forma econômica, não superou o descompasso entre liberdade e as condições sociais dos sujeitos que articulam esta forma. Outro aspecto importante a ressaltar é o papel das Conferências Nacionais de Educação como fóruns debates e mobilização que nos ajudam a não esquecer que as desigualdades sociais interpelam a democracia liberal de que esta não pode definida independentemente da sorte dos excluídos e desiguais na relação social jurídica.” (ALVARENGA, p.16)</p>
38ª ANPEd/2017 GT 12 - Currículo	14 - Direito à educação ou educações? <i>Andrea Cristina Versuti; Giovana Scareli</i>	<p>“Compreendemos que o Direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil, este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205.” (VERSUTI; SCARELI, 2017, p. 1)</p> <p>“Além da Constituição Federal, de 1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Juntos, estes mecanismos garantem, no plano do ordenamento jurídico, o acesso à escola pública fundamental a todos os brasileiros.” (VERSUTI; SCARELI, 2017, p. 3)</p> <p>Segundo Bobbio (1992, p. 79-80), A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (VERSUTI; SCARELI, 2017, p. 3)</p>

		<p>“A partir de uma perspectiva crítica de análise, o direito à educação deve ser concebido como a responsabilidade do Estado pela garantia de um sistema educacional público, gratuito, universal e de qualidade, em que o elemento quantitativo possibilite a universalidade de acesso, atendimento, continuidade e percentual mínimo de evasão, e o elemento qualitativo possibilite uma formação que associe a teoria à prática (<i>praxis</i>) para formar/construir cidadãos críticos, politizados, autônomos e conscientes de si e do mundo ao seu redor, tanto no aspecto científico como no aspecto sócio/histórico/cultural. (BORGES, 2016) (VERSUTI; SCARELI, 2017, p. 6)</p>
		<p>“[...] Educações em tempos de Democracia em Risco, como tentativa de visibilizar outros tipos de discurso e formas de produção do conhecimento, por mais Diferença e menos Repetição (DELEUZE, 2000), por mais fissuras no pensamento simplificador/arbóreo e homogeneizante de uma Educação que preconiza ser PARA TODOS, mas que desconsidera as experiências, as diferenças entre os sujeitos e seus diferentes repertórios culturais para ACESSAR os conteúdos disponibilizados de forma pouco ou nada flexível. (VERSUTI; SCARELI, 2017, p. 12-13)</p>
38ªANPEd/2017 GT 18 – Educação das Pessoas Jovens e Adultas	15 - Direito à EJA e justiça cognitiva: o proeja como estratégia Aline Dantas	<p>“[...] se constroem historicamente os sentidos do direito e das questões que o envolvem como condição para a efetivação da cidadania e consolidação de uma sociedade mais justa. O autor [Bobbio, 1992] afirma que os direitos são fruto de um processo histórico, criados para atender necessidades reais e concretas dos sujeitos. Essas necessidades de um tempo, inegavelmente, passarão por mudanças, devido às transformações nas condições de vida em sociedade.” (DANTAS, 2017, p.2)</p>
		<p>“A questão do direito também está intimamente ligada ao princípio democrático e tem sido assumido pelas Constituições de Estados-nação das sociedades modernas. A democracia, possível na República como sistema de governo em que o povo elege seus representantes pelo voto, rege o convívio na sociedade, e somente se consolida, possibilitando aos sujeitos a condição de cidadãos, à medida que garanta determinados direitos fundamentais a todos. O direito à educação é um dos direitos humanos fundamentais, como sinalizado na Declaração Universal de Direitos Humanos.” (DANTAS, 2017, p.2-3)</p>
		<p>“De acordo com Barcellos (2002), na Constituição brasileira a materialidade da dignidade humana, no que tange às condições mínimas de existência, ocorre por meio dos direitos sociais, definidos no Artigo 6º da Carta Magna. Sarmento (2016), ao aprofundar a questão, aponta que o princípio da dignidade da pessoa humana apresenta como conteúdo: <i>o valor intrínseco, a autonomia, o mínimo existencial e o reconhecimento.</i>” (DANTAS, 2017, p.6)</p>
38ªANPEd/2017 GT 18 – Educação das Pessoas Jovens e Adultas	16 - O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná Valdenir Batista Veloso	<p>“Pensar sobre o direito à educação para jovens privados de liberdade não é uma tarefa simples numa sociedade contemporânea marcada pela globalização e pela exclusão. Além disso, torna-se mais difícil discutir direitos de jovens <i>delinquentes</i> nesta sociedade que impõe paradigmas dentro de uma lógica capitalista e de processos de marginalização e de invisibilidade social, acompanhados ainda de reiteradas situações de desrespeito aos direitos humanos e da banalização da própria vida dos jovens.”(VELOSO, 2017, p.2)</p>
		<p>“O direito à educação para ganhar concretude nos ambientes socioeducativos de privação de liberdade precisa resgatar uma escola que possibilite a emancipação do interno, contribuindo significativamente com seu processo de hominização. A educação de qualidade em ambientes de reclusão se faz para além dos insumos mínimos necessários, pois o elemento fundante são professores bem formados e valorizados que produzam práticas pedagógicas capazes de desvelar e desmascarar todas as contradições e elementos opressores da estrutura capitalista vigente. Sob esta análise, não se pode perder de vista que o interno já foi, na maioria das vezes, vítima de uma educação ideologizada e desprovida de senso crítico que pode ter contribuído significativamente para levá-lo à condição de cárcere.” (VELOSO, 2017, p.10)</p>
		<p>O princípio da universalidade deveria extinguir toda e qualquer forma de discriminação, bem com a redução das desigualdades sociais, conforme previu o artigo 3º da Constituição. As políticas sociais, principalmente as educacionais, tem um papel preponderante na redução das desigualdades. Ademais, é importante enaltecer que a igualdade de condições não compreende uma ação uniforme para todos os sujeitos, mas sim ações específicas que considerem as condições sociais de cada indivíduo.” (VELOSO, 2017, p.10)</p>

		<p>“Com o advento do ECA, em 1990, novas práticas começam a surgir, no entanto ainda insuficientes para considerar as unidades como espaços totalmente educativos. As mudanças mais significativas aconteceram somente a partir de 2006, com a criação do SINASE, que estabeleceu o caráter pedagógico das medidas socioeducativas, além de estabelecer que a privação de liberdade não deve significar a privação da dignidade dos internos, nem muito menos os direitos de cidadania que devem ser assegurados pelo Estado.” (VELOSO, 2017, p.14)</p>
39ª ANPEd/2019 GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	<p>17 - Movimentos sociais do campo e educação na Amazônia: as lutas e resistências num cenário de negação de direitos</p> <p><i>Salomão Antônio Muífarrej Hage;</i> <i>Hellen do Socorro de Araújo Silva;</i> <i>Dileno Dustan Lucas de Souza</i></p>	<p>“Articulando as lutas pelo direito a terra e à educação, para enfrentar a desigualdade histórica no atendimento aos direitos humanos e sociais dos povos tradicionais e camponeses; o Movimento da Educação do Campo segundo Santos (2018, p.3), elaborou os princípios de sua própria educação, [...] para afirmar a defesa de uma educação pública em escolas públicas e com gestão pública, como também a legitimidade de desenvolver seu projeto político-pedagógico na construção da escola que lhes interessa como classe, tendo como base as matrizes do trabalho, da cultura e da luta dos movimentos sociais e sindicais, sustentados naquilo que a própria Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 instituiu no âmbito da política educacional, como matrizes formativas do ser humano.” (HAGE; SILVA; SOUZA, 2019, p.1)</p>
		<p>“[...] não podemos aceitar a negação do direito assegurado aos sujeitos do campo de estudar nas próprias comunidades rurais onde vivem e produzem sua existência (ECA, art. 23, V, 1990), acarretando com isso o movimento intenso de fechamento de escolas no campo em todo território nacional.” (HAGE; SILVA; SOUZA, 2019, p.3)</p>
		<p>“Outro fator importante que incide na qualidade da ação educativa das escolas nucleadas refere-se aos desafios quanto à afirmação da diversidade social, cultural, territorial, política, ambiental, pedagógica e curricular indispensáveis na construção de uma escola do campo, conforme os princípios da formação humana vinculada à educação do campo. [...] um projeto com uma matriz pedagógica que reconheça os movimentos sociais como sujeitos da educação do campo, e considere o trabalho e a cultura como fundantes para a compreensão da escola enquanto espaço principal da educação do campo a ser transformada (CALDART, 2004).” (HAGE; SILVA; SOUZA, 2019, p.3)</p>
39ª ANPEd/2019 GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	<p>18 - O direito à educação no campo: reflexões teóricas para o debate da superação de desigualdades na educação</p> <p><i>Vandreira de Oliveira Rodrigues;</i> <i>Eraldo Souza do Carmo</i></p>	<p>“[...] o direito à educação tem se materializado no campo levando-se em consideração diversidade territorial da Amazônia que se apresenta de modo bastante heterogêneo, no que diz respeito aos contextos sócios – históricos- espaciais, da formação histórica dos seus sujeitos (PEREIRA, 2017).” (RODRIGUES; CARMO, 2019, p.1)</p>
		<p>“[...] as legislações legitimam a educação como um direito público social.” (RODRIGUES; CARMO, 2019, p.1)</p>
		<p>“Desde 1948 a Declaração Universal dos direitos Humanos reconhece a educação como um direito básico e fundamental de todos [...] Na constituição federal brasileira, esta constitui-se como um direito de todos. [...] No artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, desde então vem se ampliando os debates quanto sua organização e formas de oferta [...]”.(RODRIGUES; CARMO, 2019, p.1)</p>
		<p>“[...] para se efetivar o direito é necessário que se crie as condições para que o camponês acesse a escola e possa permanecer na mesma sem que seja necessário o desligamento desses com suas práticas sociais, pelo contrário, sugere-se aí a valorização dessas experiências dentro da escola.” (RODRIGUES; CARMO, 2019, p.2)</p>
		<p>“I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, LDBEN, 1996). [...] para que o direito à educação no campo possa se firmar como política pública educacional, onde historicamente os sujeitos foram “ocultados e subalternizados” (ARROYO, 2012, p. 82). (RODRIGUES; CARMO, 2019, p.2)</p>
		<p>“De acordo com Hage, Cruz e Silva (2016) os embates travados, tem gerado como resultado o reconhecimento da educação do campo que se fortalece ainda mais quando ganha espaço nos marcos regulatórios o que tem sido de fundamental importância para a criação de programas e projetos voltados para temática e contribuem para materializar os direitos dos camponeses a educação.” (RODRIGUES; CARMO, 2019, p.3)</p>

		<p>“[...] tomando como base as políticas educacionais a nível nacional para o campo, considerando os textos constitucionais já debatidos anteriormente, bem como as referências teóricas, levando também em consideração as especificidades camponesas paraenses que envolvem as florestas, os rios e a biodiversidade que junto aos aspectos culturais e sociais constituem os sujeitos do campo e que requerem assegurados seus direitos sociais dentro dessas especificidades.” (RODRIGUES; CARMO, 2019, p.4)</p>
--	--	--

Tabela 2: Recorte (citações) dos artigos selecionados, com foco na discussão dos *Direitos Humanos*

RECORTE (CITAÇÕES) DOS ARTIGOS SELECIONADOS, COM FOCO NA DISCUSSÃO DOS DIREITOS HUMANOS		
ANPEI/ ANO – GT	TÍTULO/AUTOR/A	DIREITOS HUMANOS
31ª ANPEd/2008 GT04 - Didática	19 - Ensino de história como lugar de emancipação? Concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos <i>Cíntia Monteiro de Araújo</i>	Apesar de formalmente universalizados, os direitos humanos são ameaçados atualmente por diversos fatores. Alguns deles sempre existiram e estão relacionados a disputas de poder, ao autoritarismo, aos preconceitos enraizados e à exploração econômica . Outros se apresentam como novos e acham-se embutidos nos efeitos da globalização econômica e no anti-universalismo pós-moderno do mundo contemporâneo . Apesar da difícil problemática atual dos direitos humanos, a consciência e a afirmação da sua importância é cada vez maior . (ARAÚJO, 2008, p.2).
		[...] podem – e devem – ser abordadas, discutidas, refletidas por todas as disciplinas, em todos os setores e por todos os envolvidos no processo educativo. (ARAÚJO, 2008, p.3).
		[... a dificuldade de conceber a educação como um direito humano,] a ausência desse reconhecimento é sentida também na própria literatura sobre os direitos humanos em sua relação com a educação . (ARAÚJO, 2008, p.9)
35ª ANPEd/2012 GT 15 - Educação Especial	6 - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo <i>Katia Regina Moreno Caiado; Adriana Lia Friszman de Laplane</i>	“A fundamentação filosófica se apresenta numa concepção de educação especial cujos pressupostos são os direitos humanos . Os documentos afirmam que a escola deve garantir o processo de aprendizagem de cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Evidencia-se aqui uma concepção ampla de educação inclusiva, que extrapola os limites da educação destinada a pessoas com necessidades especiais e características que as definem como pessoas com deficiências (mentais, físicas, visuais, auditivas), altas habilidades ou como portadoras de condutas típicas e outros distúrbios do comportamento.” (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 3-4)
		“[...] a necessidade de espaços formativos que propiciem o estudo e a reflexão sobre as práticas pedagógicas denominadas “inclusivas” . Os materiais ora analisados e a entrevista com as gestoras reafirmam essa necessidade.” (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 11)
35ª ANPEd/2012 GT 05 – Estado e Política Educacional	03 - Concepções dos gestores estaduais sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio: a perspectiva do direito à educação e do dever da oferta <i>Sinara Pollom Zardo; Wivian Weller</i>	“ A evolução das discussões acerca dos direitos humanos no âmbito acadêmico e governamental, a democratização da educação e o movimento social das pessoas com deficiência, impulsionou a organização desta modalidade de ensino na esfera pública, com a função de disponibilizar serviços, organizar recursos específicos e ofertar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC, 2008) apud (ZARDO; WELLER, 2012, p.01)
		“ A militância em direitos humanos é compreendida como o envolvimento dos sujeitos em grupos ou coletivos que têm como objetivo a luta pela defesa e pela promoção dos direitos humanos, com vistas à cidadania e ao exercício da democracia .” (ZARDO; WELLER, 2012, p.04)

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">36ª ANPEd/2013 GT 05 - Estado e Política Educacional</p>	<p>8 - Educação como direito de todos: construindo um sistema nacional de indicadores em direitos humanos</p> <p><i>Sergio Stoco</i></p>	<p>“Por que os itens I a VI do artigo 214 da Constituição Federal se configuram como atributos importantes para o direito à educação na perspectiva dos direitos humanos? “Toda pessoa tem direito à educação” com este imperativo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 26 (ONU, 1948), consolida o conceito de educação como processo inerente à experiência social humana. O que depois foi ratificado por diversos tratados (Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas; Declaração de Dakar, 2000 e Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jontiem, 1990) que primaram por dar justiciabilidade, materialidade e condições de implementação para tal conceito.” (STOCO, 2013, p.1-2)</p>
		<p>“O espírito valorativo do conceito da educação como direito humano inalienável, indivisível, inter-relacionado e interdependente se conforma no texto legal replicando-se nos diferentes tratados e legislações. As proposições do texto legal remetem-se a princípios educacionais que são constitutivos de uma visão social de educação que se pretende partilhada como ideal da condição humana. (STOCO, 2013, p.2)</p>

		<p>“O entendimento da educação como direito humano é uma prerrogativa ainda incipiente, como no plano internacional ela se desenvolve a partir do reconhecimento dos direitos sociais como direitos humanos e segue os caminhos dos tratados e pactos internacionais.” (STOCO, 2013, p.10)</p> <p>“A bibliografia nacional sobre o tema (direitos humanos, educação e indicadores) ainda é bastante restrita e segmentada, dependendo em grande parte do interesse de pesquisadores se vincularem aos temas no desenvolvimento de suas linhas de pesquisa. Uma verificação dessa bibliografia demonstra seus vínculos epistemológicos e podem nos localizar em relação às dificuldades metodológicas de avanço na iniciativa de construir um sistema de indicadores em direitos humanos. Uma parte da área de interesse dos direitos humanos está vinculada aos Processos éticos e valorativos dos traços culturais e da diversidade como componente da organização humana, localizada nos estudos antropológicos (FONSECA; TERTO JUNIOR; ALVES, 2004; NOVAES; LIMA, 2001; CANDAU, 2008). Outra área que detém o interesse do tema direitos humanos são as ciências políticas e jurídicas desenvolvendo o tema a partir da noção do direito (LAFER, 2005; COMPARATO, 2004) ou de temas como cidadania, violência e proteção a grupos sociais específicos (SCHILLING; KOERNER, 2005; SOARES, 2004). Que se associa a área educacional também na interface com esses temas e na discussão sobre a justicialidade do direito à educação (DUARTE, 2004, 2007; FISCHMANN, 2009). Na área educacional também se constituiu uma discussão sobre os processos pedagógicos de uma sociedade que respeita os direitos humanos (SCHILLING; KOERNER, 2005; ARAÚJO; AQUINO, 2002, CARVALHO et al, 2004). Poucos são os trabalhos que abordam o tema do direito à educação como um direito humano (HADDAD; GRACIANO, 2006; HADDAD e DI PIERRO, 2000) e menos ainda aqueles que procuram construir um diagnóstico ou monitoramento da educação como direito humano (MOREIRA, 2007; HADDAD; GRACIANO, 2006). Assim sendo, há um duplo movimento de restrição do avanço dos indicadores educacionais em direitos humanos caracterizado pelo pouco desenvolvimento dos indicadores educacionais como campo de pesquisa na área da educação e a fragmentação e incipiência dos trabalhos que tem como tema os direitos humanos e, particularmente, o direito à educação como direito humano. (STOCO, 2013, p.10-11)</p> <p>“DHESCA Brasil e a Ação Educativa são de iniciativa governamental, como o subprojeto intitulado Programa de Atividades em Direitos Humanos, desenvolvido por uma equipe de pesquisadores da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE) para ofertar um modelo para o sistema nacional de indicadores em direitos humanos, e que se constitui na única referência específica de indicadores de direitos humanos no país. (STOCO, 2013, p.6)</p> <p>“Na legislação brasileira as prerrogativas dos tratados internacionais de direitos humanos, na perspectiva que estamos adotando, estão expressas nos princípios fundamentais (artigo primeiro da Constituição Federal), particularmente, nos fundamentos da cidadania, da dignidade da pessoa humana e dos valores sociais do trabalho. O que prescreve como objetivos fundamentais da República, artigo terceiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (STOCO, 2013, p.11)</p> <p>“[...] mas que possam expressar o objetivo de atender à necessidade fundamental de assegurar que a educação seja um direito de todos, e assim, respeitar a determinação de indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, só poderá ser alcançada se reconhecemos a realidade educacional brasileira e identificarmos que elementos possibilitariam a garantia plena da educação como direito. Primeiro, devemos reconhecer que essa é uma tarefa político-pedagógica, e como tal, é necessária uma integração de esforços, o que significa a difusão e socialização da educação em direitos humanos, o que representa educar segundo os valores identificados a esses direitos.” (STOCO, 2013, p.12)</p>
--	--	---

<p>37^aANPEd/2015 GT 05 - Estado e Política Educacional</p>	<p>11 - Direito à educação e qualidade educacional: relações possíveis entre justiciabilidade, avaliações de larga escala e educar em direitos humanos</p> <p><i>Yrama Siqueira Fernandes</i></p>	<p>“Este trabalho situa os direitos humanos dentro da concepção crítico-materialista de caráter histórico-estrutural que os caracteriza como resultados de lutas históricas e sociais. O direito à educação discutido aqui também se encontra dentro desta perspectiva.” (FERNANDES, 2015, p.1)</p> <p>“[...] o direito humano à educação é um direito social” FERNANDES, 2015, p.1)</p> <p>“[...] é uma ilusão atribuir um fundamento absoluto para os Direitos Humanos, já que são historicamente relativos. Bobbio (2004, p. 16) Apud (FERNANDES, 2015, p.2)</p> <p>“Os direitos e valores considerados fundamentais variam, assim, de acordo com o modo de organização da vida social e o contexto histórico. Dessa maneira, é que se torna impossível determinar um único fundamento absoluto dos Direitos Humanos (Dornelles, 2005, p. 123)” Apud (FERNANDES, 2015, p.2).</p> <p>“[...] os direitos humanos são fruto de uma luta histórica.” (FERNANDES, 2015, p.2).</p> <p>“por essa concepção, o reconhecimento de direitos e garantias resultam de um processo histórico marcado por contingências políticas, econômicas e ideológicas, e que se expressa através de uma conquista da história social” Dornelles (2005, p. 123) Apud (FERNANDES, 2015, p.2).</p>
<p>37^aANPEd/2015 GT 08 - Formação de Professores</p>	<p>20 - Violência, cidadania e formação de professores em direitos humanos: uma articulação possível?</p> <p><i>Ana Carolina Reis Pereira</i></p>	<p>“A existência de sujeitos desprovidos de direitos humanos em países considerados democráticos nas mais diversas regiões do mundo é um sintoma do enorme distanciamento entre os dispositivos jurídicos de proteção e a sua efetivação.” (PEREIRA, 2015, p.1)</p> <p>“[...] a proclamação de direitos evidencia que eles não são imanentes aos sujeitos e que a sua vigência está atrelada ao seu reconhecimento e respeito em uma determinada realidade social (CHAUÍ, 2006). Ora, se considerarmos o contexto histórico no qual as modernas declarações de direitos foram promulgadas, concluiremos que o seu aspecto sociopolítico mais significativo consiste no fato de que estes sejam declarados em períodos de intensas transformações sociais e políticas, manifestado pelo medo da violência de uns indivíduos em relação aos outros (CHAUÍ, 2006, p. 95)” (PEREIRA, 2015, p.1)</p>
<p>38^aANPEd/2017 GT 18 – Educação das Pessoas Jovens e Adultas</p>	<p>16 - O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná</p> <p><i>Valdenir Batista Veloso</i></p>	<p>“[...] apesar dos direitos humanos estarem consagrados em normativas e tratados internacionais, a dignidade humana, principalmente de jovens de comunidades periféricas, ainda é constantemente violada ou ameaçada, muitas vezes pela própria ação ou omissão do Estado.” (VELOSO, 2017, p.2)</p> <p>“[...] A lei e, conseqüentemente, o processo de constituição de direitos sociais, políticos e civis e, no caso do objeto de estudo, o direito da infância e da juventude, refletem, num dado momento histórico, a concepção hegemônica daqueles que estão no poder. Por isso, é preciso analisar os documentos em suas totalidades, para além das aparências, procurando evidenciar mais as contradições ora existentes do que as identidades não antagônicas que se fazem presentes.” (VELOSO, 2017, p.2)</p>

		<p>“[...] as possibilidades de transformação das relações sociais passam pela garantia dos direitos básicos, principalmente pelo direito à educação, pois é por meio de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva que poder-se-á edificar uma sociedade mais justa e equitativa e menos violenta e desigual. Assim, as políticas públicas para adolescentes e jovens privados de liberdade devem possibilitar a emancipação e o protagonismo desses sujeitos, ainda mais que muitos deles já foram vítimas de um Estado penal-policialesco e de uma escola excludente.” (VELOSO, 2017, p.14)</p>
39ª ANPEd/2019 GT 22 - Educação Ambiental	<p>22 - Articulação entre educação ambiental e direitos humanos na formação inicial de professores de Ciências e Biologia: potencialidades e limites</p> <p>Natalia Tavares Rios- Ramiarina</p>	<p>“[...] é interessante pensar na existência de direitos que só podem ser respeitados de forma coletiva, e não individual, como o acesso a saúde, a alimentação segura e ao ambiente saudável. São direitos que se exercem na esfera das relações e estruturas sociais de produção e distribuição dos bens de consumo e dos conhecimentos. Sendo assim, falar sobre o acesso a estes direitos requer problematizar as estruturas sociais que, tal qual se conformam hoje, pressupõem o sacrifício de ambientes e de populações e seus modos de vida. .” (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 2)</p>
		<p>“Há, desta forma, uma prevalência do entendimento dos direitos individuais, de escolha, de expressão, de propriedade, sobre os direitos coletivos de acesso ao ambiente saudável. Santos (2013; 2014) apresenta esta como uma das contradições ou tensões da narrativa atual dos DDHH, pautada centralmente pelos direitos do indivíduo. Tais discussões são importantes para se pensar a construção de uma cultura a respeito do que sejam os DDHH, problematizando a narrativa hegemônica no contexto de uma sociedade capitalista e as contradições a ela inerentes.” (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 3)</p>
39ª ANPEd/2019 GT 03 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	<p>17 - Movimentos sociais do campo e educação na Amazônia: as lutas e resistências num cenário de negação de direitos</p> <p><i>Salomão Antônio Mufarrej Hage; Hellen do Socorro de Araújo Silva; Dileno Dustan Lucas de Souza</i></p>	<p>“As situações apresentadas, que evidenciam os desdobramentos das políticas de austeridade e da lógica rentista sobre a negação do direito à educação de qualidade aos povos tradicionais e camponeses, no Brasil e na Amazônia têm provocado o Movimento da Educação do Campo a criar suas estratégias próprias para disputar e ocupar os espaços de gestão pública, com vistas à formulação e aprovação de políticas educacionais sintonizadas com suas práticas e saberes culturais, que valorizem seus modos de vida e de produção e reprodução da existência, assegurando a educação como um direito humano e social. (HAGE; SILVA; SOUZA, 2019, p.5)</p>

Tabela 3: Recorte (citações) dos artigos selecionados, com foco na discussão da *Educação em Direitos Humanos*

RECORTE (CITAÇÕES) DOS ARTIGOS SELECIONADOS, COM FOCO NA DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS		
ANPEd/ ANO GT	TÍTULO/AUTOR/A	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES
31ª ANPEd/2008 GT 04 – Didática	19 - Ensino de história como lugar de emancipação? Concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos <i>Cíntia Monteiro de Araújo</i>	[...] tanto o ensino de história quanto a educação em direitos humanos ainda apresentam distâncias significativas entre os enunciados formais e as práticas cotidianas. (ARAÚJO, 2008, p.1)
		É diante desse quadro que a questão se torna urgente, e é fundamental a apropriação desse discurso por forças emancipatórias para a garantia de sua efetiva realização, e nesse sentido, se torna necessário estabelecer uma relação entre educação e direitos humanos. (ARAÚJO, 2008, p.2).
		De uma maneira geral, é possível aceitar que os movimentos de promoção, de denúncia contra violações e de garantia dos direitos humanos já carregam em si uma dimensão educativa , contudo há certo consenso em torno da necessidade de implementação de ações educativas sistemáticas que apontem para a realização dos direitos humanos. Esta demanda por criar enfoques educativos e metodologias capazes de inserir a questão dos direitos humanos nos espaços formais e não formais de educação surge da necessidade de se criar uma cultura de paz, de reconhecimento e valorização das diferenças, e de engajamento nos processos de redistribuição e minoração das desigualdades, voltada para transformação social. (ARAÚJO, 2008, p.2).
		Esse processo que estou definindo como educação em direitos humanos está para ser construído e apresenta muitos impasses. (ARAÚJO, 2008, p.2).
		[...] a educação em direitos humanos pode contar com o ensino de história como um eficiente aliado , já que defende práticas sistemáticas e integradas ao currículo escolar, que não caracterizem aulas específicas sobre o tema ou ações casuais, e sim uma proposta que atravesse e oriente as disciplinas e as atividades escolares. É certo que para um real efeito dessa proposta outras dimensões são necessárias e algumas delas são vistas pelos/as professores/as nas relações estabelecidas por eles/as entre educação, ensino de história e direitos humanos. (ARAÚJO, 2008, p.8).
		[...] proposta de educação em direitos humanos defendida aqui como uma prática emancipatória. (ARAÚJO, 2008, p.10).
		[...] analisar relações (entre o ensino de história e a educação em direitos humanos) que se realizam não apenas no cotidiano do espaço escolar, mas também nas formas de representação e elaboração conceitual dos professores e professoras; relações que são reflexos de suas concepções de história e de educação, e que são refletidas em sua prática pedagógica e em seu discurso. (ARAÚJO, 2008, p.1)

		Da análise desses dados é possível perceber, mais uma vez, o distanciamento desses docentes em relação ao tema dos direitos humanos, situação que se explica, em parte, pela ausência desse debate nos processos de formação inicial e continuada dos/as professores/as . Os direitos humanos não são objeto de estudo ou análise nos cursos de História, tampouco nos de Formação Pedagógica, conforme declaração dos/as entrevistados/as. Isso denota a ausência de diálogo entre os campos da História e, em especial, da Educação com o tema, que parece em alguns momentos restrito à área do Direito. (ARAÚJO, 2008, p.7)
35ª ANPEd/2012 GT 13 - Educação fundamental	05 - Ensino fundamental e Educação especial - a (de)composição de um direito <i>Shirley Silva</i>	“[...] estas multiplicidades de espaços e pessoas, em suas práticas, têm que ter princípios que estão acima de suas posições pessoais, que se trata da relação ética com o que é público , neste caso a apropriação do conhecimento e o respeito às diferenças, que se colocam como primordiais.” (SILVA; 2012, p.18) “[...] é possível perceber que há possibilidade em se recolocar as relações de poder que instituem o que é isto ou aquilo, e, tentar estabelecer uma relação com simetria, como colocado por Veiga-Neto (2001).” (SILVA; 2012, p.19)
37ª ANPEd/2015 GT 05 - Estado e Política Educacional	10 - Faces do direito à educação - trajetórias escolares de pessoas com deficiência <i>Shirley Silva</i>	“Neste caso, de diretivas que ultrapassam qualquer discussão acerca da educação especial e da educação “inclusiva”, porque tangenciam a formação dos professores, as formas políticas e populistas de tratar as “diferenças” e as desigualdades e a complementariedade necessária entre as políticas sociais. ” (SILVA, 2015, p.3)
		“Dar visibilidade a estes cotidianos não tem a intencionalidade de responsabilizar seus autores pelo que expressam em relação às ações e implicações político-pedagógicas pelas quais e nas quais o cotidiano escolar destes alunos e profissionais se produzia. Mas antes se pretende apontar como uma diretriz política se concretiza no contexto escolar. Há implicações obviamente na trajetória escolar destes alunos e alunas, e por que não dizer na trajetória e na produção de suas relações posteriores com todas as dimensões daquilo que se considera como viver com cidadania: trabalhar, viver de forma independente, ir e vir, fruir cultura, esporte, enfim, daquilo que a maior parte daqueles não circunscritos às deficiências poderá usufruir. (SILVA, 2015, p.12)
		“Os “enquadramentos” possíveis existentes no Sistema acerca da “condição” de um aluno sugere, em uma primeira leitura, o reconhecimento do direito de uma pessoa à escolarização e que suas particularidades sejam expressas, como reconhecimento de sua diferença. No entanto, é possível ver nestas denominações a pressão que alguns grupos têm, politicamente, em relação aos outros, por exemplo, a distinção de algumas síndromes. Se estas são o reconhecimento das diferenças ou as marcas de um processo, cada vez mais seletivo, ainda não está no debate. (SILVA, 2015, p.14)
37ª ANPEd/2015 GT 05 - Estado e Política Educacional	11 - Direito à educação e qualidade educacional: relações possíveis entre justiciabilidade, avaliações de larga escala e educar em direitos humanos <i>Yrama Siqueira Fernandes</i>	“[...] os princípios da educação em direitos humanos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2013): Art. 3º - A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos 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; VII-sustentabilidade socioambiental.” (FERNANDES, 2015, p.11).

		<p>“No que diz respeito à interrelação entre direito à 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 à 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 (CANDAUI, 2012, p: 724)”. Apud (FERNANDES, 2015, p.11).</p>
<p>37ª ANPEd/2015 GT 08 - Formação de Professores</p>	<p>20 - Violência, cidadania e formação de professores em direitos humanos: uma articulação possível?</p>	<p>“ [...] reflexão sobre os direitos humanos no âmbito educacional é particularmente fecunda para a elaboração de um projeto formativo engajado em favor da formação de sujeitos aptos a exercer sua cidadania, e não que sejam dela excluídos, e na superação do quadro de violência escolar, como condição para a concretização dos pressupostos estabelecidos no Eixo Educação Básica do PNEDH.” (PEREIRA, 2015, p. 5)</p>
	<p>Ana Carolina Reis Pereira</p>	<p>“ [...] examinando atentamente os pressupostos da educação em direitos humanos, concluiremos ser este um tema particularmente fecundo para a elaboração de um projeto educativo engajado em favor de mudanças mais amplas na própria sociedade, tais como o preparo para o exercício da cidadania, da inclusão social e da formação de sujeitos de direitos, necessárias para justificar de modo plausível e consequente, um estado democrático de direito.” (PEREIRA, 2015, p. 8)</p> <p>“O projeto de formação continuada denominado Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL/MEC, foi coordenado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e executado em 15 Estados da Federação (REDH BRASIL, 2008).” (PEREIRA, 2015, p.4)</p> <p>“ [...] no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 24, 25), a educação em direitos humanos está voltada ao combate a todas as formas de violência e à formação da cidadania, haja vista que é através do processo educativo que o sujeito afirmar-se-á como um titular de direitos e deveres (políticos, sociais, civis, econômicos e culturais), condição necessária para o seu efetivo exercício. Será por meio do ato educativo que o indivíduo se preparará para o exercício da cidadania, imprescindível para que se reconheça enquanto titular de direitos. Entretanto, se do ponto de vista pedagógico, fala-se muito em uma formação/educação para a cidadania, na prática escolar, os valores que lhe são concernentes geralmente não são vivenciados.” (PEREIRA, 2015, p. 6)</p>
		<p>“Ao verificarmos que em suas argumentações os professores consideram que os problemas sociais instalados na sociedade se refletem na sala de aula, atingindo uma população mais suscetível ao processo de violências, exclusões e desamparo a que estará submetida, a não inclusão das questões relativas aos direitos humanos em suas práticas parece contraditória, sobretudo, após a sua participação em uma atividade formativa que estabeleceu como seu objetivo a introdução de uma cultura de direitos humanos nas escolas.” (PEREIRA, 2015, p. 13-14)</p>

		<p>[...] Esta perspectiva é exemplificada ao considerarmos que suas representações acerca da <i>Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL</i>, tanto no que concerne aos seus elementos estruturantes (material didático, oficinas e conteúdos), como também sobre a assimilação teórica dos conteúdos de direitos humanos, foi, de uma maneira geral, bastante positiva; entretanto, isso não foi suficiente para que tais conteúdos fossem efetivamente introduzidos em suas práticas pedagógicas, contrariando seus argumentos sobre o perfil do aluno que pretendem formar ou dos problemas vivenciados no cotidiano escolar. Se os conceitos atinentes à educação em direitos humanos, tal como definido nas legislações educacionais, está voltado à formação de sujeitos de direitos, haja vista o entendimento, bastante difundido, de que é através do processo educativo que a aprendizagem destes direitos se realiza, como condição necessária para o efetivo exercício da cidadania, o que se observa diante das razões alegadas pelos professores egressos da <i>Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL</i>, é que a abordagem destas questões em sala de aula, não foi efetivamente integrada ao seu repertório e a sua prática pedagógica. (PEREIRA, 2015, p. 14)</p>
<p>37ª ANPEd/2015 GT 15 - Educação Especial</p>	<p>12 - Educação inclusiva e Plano Nacional de Educação: percurso entre direito e experiência formativa</p> <p><i>Valdelúcia Alves da Costa; Erika Souza Leme</i></p>	<p>“Dados os limites sociais, é preciso considerar que as Leis, Decretos, Convenções e Declarações podem oferecer aportes e subsídios; mas a consciência crítica será possível se constituir nos espaços de formação dos indivíduos.” (COSTA; LEME, 2015, p.4)</p> <p>“[...] a concretização do direito humano em sua dimensão educacional demanda uma formação política, crítica e humanizadora, posto ser recorrente, entre os profissionais da educação, atitudes frente à educação inclusiva que se contrapõem aos seus princípios éticos, políticos e humanos[...]” (COSTA; LEME, 2015, p.11)</p> <p>“[...] as políticas públicas de educação inclusiva, para sua implementação e efetivação, demandam a formação de professores e gestores da escola para a elevação do nível de consciência a respeito dos fundamentos filosóficos e políticos da educação inclusiva que tendem a contribuir para o reconhecimento e respeito às diferenças dos alunos com e sem NEEs no cotidiano escolar.” (COSTA; LEME, 2015, p.11)</p> <p>“[...] a dialética entre o direito e o dever explicitada por Bobbio (2004), cujo entendimento converge com o pensamento de Ball (2006, p.26), para quem “As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado, ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. (COSTA; LEME, 2015, p.12)</p>
<p>38ª ANPEd/2017 GT 12 - Currículo</p>	<p>14 - Direito à educação ou educações?</p> <p><i>Andrea Cristina Versuti; Giovana Scareli</i></p>	<p>“Utilizar este engajamento não para consolidar uma visão compartimentada e disciplinar do conhecimento – tal como ocorre tradicionalmente no ambiente educacional – mas viabilizar situações em que a (trans)disciplinaridade, ou melhor ainda, a “(trans)versalidade (GALLO, 2002) possa ser efetivamente experimentada, convocando a criação. “Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios em nosso cérebro, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida que desenvolvemos sua equação fractal” (GALLO, 2001, p. 33). (VERSUTI; SCARELI, 2017, p. 14)</p> <p>“Consideramos que é urgente a construção de novas estruturas curriculares que discutam o acesso aos bens culturais e a inserção das diferentes tecnologias (imagens, filmes, redes sociais) na Educação, ancoradas não apenas em imposições jurídicas e/ou instrumentos de avaliação (de nível básico e superior), mas sim, em experiências significativas que possam minimizar o descompasso entre o Mundo da Vida e o Mundo da Escola.” (VERSUTI; SCARELI, 2017, p. 15)</p>

		<p>“É pensando nessas possibilidades que buscamos tencionar a expressão “Direito à Educação” com o termo “educações”, vislumbrando uma outra concepção de escola, de educação, de saber, de conhecimento que passe pelo conceito de experiência, do engajamento, do protagonismo, do trabalho colaborativo, em rede, que vislumbre uma multiplicidade sem fragmentações e na qual os bens culturais façam parte do cotidiano dentro e fora da escola.” (VERSUTI; SCARELI, 2017, p. 15)</p>
<p>39ª ANPEd/2019 GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos</p>	<p>17 - Movimentos sociais do campo e educação na Amazônia: as lutas e resistências num cenário de negação de direitos</p> <p><i>Salomão Antônio Mufarrej Hage; Hellen do Socorro de Araújo Silva; Dileno Dustan Lucas de Souza</i></p>	<p>“O número expressivo de professores atuando nas escolas sem formação superior evidencia o não cumprimento da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 206, Inciso V, estabelece como princípio a valorização dos profissionais da educação escolar.” (HAGE; SILVA; SOUZA, 2019, p.4)</p> <p>“A concepção defendida pela nova pedagogia da hegemonia consiste em apresentar “estratégias de repolitização da política, ou seja, do emprego de ações educativas positivas de redefinição da participação política” (NEVES, 2013, p. 5) [...] isto, no campo da formação de professores, pode ser relacionada ao processo de implementação do Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014 que na Meta 15 busca “[...] garantir no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, [...] assegurando 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”. (HAGE; SILVA; SOUZA, 2019, p.2)</p> <p>“[...] demandando um posicionamento explícito dos movimentos sociais do campo e de toda sociedade contra a expropriação do direito à educação de qualidade, que exige como um dos requisitos fundantes para sua materialização, a formação inicial e continuada e a valorização dos educadores, as quais constituem uma das estratégias para promover a formação do intelectual orgânico e a emancipação humana e política diante da lógica racionalista e produtivista que visa difundir a nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2013). (HAGE; SILVA; SOUZA, 2019, p.4)</p> <p>“Essas ações de reconhecimento, institucionalização e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, têm sido realizadas no Estado do Pará, como nos demais estados brasileiros onde o Curso está sendo ofertado, e os avanços vivenciados por cada experiência, em grande medida se devem ao diálogo com os movimentos e organizações sociais do campo, a inserção de representantes dos movimentos sociais nos distintos espaços em que o curso se materializa, incluindo a gestão, onde os processos decisórios são tomados, e a docência, onde as práticas e processos de socialização e produção do conhecimento se efetivam.” (HAGE; SILVA; SOUZA, 2019, p.6)</p>
<p>39ª ANPEd/2019 GT 12 - Currículo</p>	<p>21 - O lugar da sensibilização no currículo da educação em direitos humanos: refletindo sobre a formação</p> <p><i>Guilherme do Nascimento Pereira</i></p>	<p>“Abraham Magendzo propõe uma estratégia metodológica para a EDH que denomina de <i>diseño problematizador</i> (MAGENDZO, DONOSO, 1992). Esta é uma proposta de atividade em grupo, de maneira que estudantes e professores, conjuntamente, discutam as questões postas e proponham alternativas, através da identificação dos conhecimentos e recursos disponíveis.. Nesta estratégia pedagógica, há uma etapa denominada <i>momento diagnóstico</i>, na qual, a partir de três possibilidades (situações problemáticas da vida cotidiana, situações problemáticas do currículo manifesto, e situações problemáticas da cultura escolar), das quais possam emergir situações em conflito com os direitos humanos. Então, passa-se ao <i>momento de elaboração</i> e, por fim, ao <i>momento de alternativas de solução e de avaliação</i>. Note-se que o momento de diagnóstico busca situação do cotidiano escolar, de modo que seja algo familiar aos estudantes (que devem participar ativamente de tal escolha – postura que, além de ser democrática e participativa, assegura um grau maior de envolvimento na atividade), e, ao mesmo tempo, uma ocorrência que entre em conflito com os direitos humanos. Deste modo, constrói-se a possibilidade de aproximação dos diferentes campos dos direitos humanos através de vivências pessoais e coletivas.” (PEREIRA, 2019, p.1)</p> <p>“Magendzo, Dueñas e Flowers (2014) consideram que, na EDH, narrar a própria história pode ser uma estratégia para compreendermos melhor nossas vinculações com a temática ao mesmo tempo em que socializar estas histórias cria vínculos e inspira outras pessoas a pensarem suas próprias posições e trajetórias.” (PEREIRA, 2019, p.2)</p>

		<p><i>“Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”.</i> (FREIRE, 1987, p.30) Quando Paulo Freire indica a possibilidade de <i>humanizar</i> ou <i>desumanizar</i>, está apontando que os paradigmas sociais inferem desigualdades entre os seres a tal ponto de ser possível retirar a condição humana de alguém. A sensibilização, enquanto marca de um processo de subjetivação, oferece a possibilidade de perceber estes momentos de desumanização ou de humanização relativa e condicional, anteriormente ocultos sob brumas discursivas perpassadas por conceitos excludentes e hierarquizantes.” (PEREIRA, 2019, p.2)</p>
<p>39ª ANPEd/2019 GT 22 - Educação Ambiental</p>	<p>22 - Articulação entre educação ambiental e direitos humanos na formação inicial de professores de Ciências e Biologia: potencialidades e limites</p> <p><i>Natalia Tavares Rios-Ramiarina</i></p>	<p>“[...] é interessante pensar na existência de direitos que só podem ser respeitados de forma coletiva, e não individual, como o acesso a saúde, a alimentação segura e ao ambiente saudável. São direitos que se exercem na esfera das relações e estruturas sociais de produção e distribuição dos bens de consumo e dos conhecimentos. Sendo assim, falar sobre o acesso a estes direitos requer problematizar as estruturas sociais que, tal qual se conformam hoje, pressupõem o sacrifício de ambientes e de populações e seus modos de vida. .” (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 2)</p>
		<p>“Há, desta forma, uma prevalência do entendimento dos direitos individuais, de escolha, de expressão, de propriedade, sobre os direitos coletivos de acesso ao ambiente saudável. Santos (2013; 2014) apresenta esta como uma das contradições ou tensões da narrativa atual dos DDHH, pautada centralmente pelos direitos do indivíduo. Tais discussões são importantes para se pensar a construção de uma cultura a respeito do que sejam os DDHH, problematizando a narrativa hegemônica no contexto de uma sociedade capitalista e as contradições a ela inerentes.” (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 3)</p>
		<p>“[...] uma formação de professores que fomente a inserção e articulação destas temáticas [...] de maneira articulada, fortalece por um lado, uma discussão ambiental pautada em reflexões sociais, políticas, culturais e históricas. E, por outro lado, viabiliza a entrada da discussão dos direitos humanos, tema caro, sobretudo, nos dias atuais, atrelado a questão ambiental já tradicionalmente promovida pelos professores de Ciências e Biologia e amplamente inserida no currículo destas disciplinas. Assim, busca-se contribuir para uma educação básica que fomente uma cultura de justiça e sustentabilidade.” (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 1)</p>
		<p>“[...] tanto a dimensão ambiental quanto a dos direitos humanos são vistas sob a ótica da esfera individual, relacional, em que se educam sujeitos para respeitarem uns aos outros e à natureza (entendida como a ampliação do outro que deve ser respeitado). A dimensão relacional e do respeito é reconhecida pelo referencial teórico adotado como uma importante dimensão da formação. Porém, alerta-se para a necessidade de localizar estas relações individuais no contexto social que as produzem e que estruturam situações de degradação ambiental e violação de direitos humanos a despeito da conscientização e respeito genuíno alcançado nas relações cotidianas, visto que a estrutura social não é somente resultado dos comportamentos individuais somados (LOUREIRO, 2014). Esta abordagem não contempla de maneira ampla a conscientização crítica proposta pela pedagogia freireana, cuja tomada de consciência se refere às estruturas sociais que condicionam a existência e a visão de mundo dos próprios alunos para que então, eles possam buscar, por mecanismos diversos, complexos e a construir, alterar a realidade em que se encontram.” (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 2)</p>

		<p>“Esta percepção dos alunos reforça a predominância de aspectos biológicos e ecológicos no tratamento da questão ambiental e o não-reconhecimento da pertinência destas temáticas por parte dos professores universitários. [...] esta disputa se dá dentro da própria universidade no que se refere à seleção dos conteúdos a serem incluídos na formação inicial, não havendo um consenso sobre o que incluir neste momento da formação. A pouca reflexão institucional sobre o processo formativo dos futuros docentes, parece gerar concepções hierarquizadas dos conhecimentos que compõem a atividade pedagógica. (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 3)</p>
		<p>“São novas demandas, novas identidades do trabalho do professor e dos educandos. Arroyo (2007) defende que estas novas identidades sejam elas negras, étnicas, de gênero ou de classes questionam o currículo e são mobilizadoras de mudanças. Este questionamento provocado não só pelos alunos das licenciaturas, mas também pelos alunos da educação básica motiva a inserção das temáticas da EA e, sobretudo dos DDHH, na formação inicial.” (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 4)</p>
		<p>“[...] o acirramento de posições políticas e de outras identidades estudantis parece ter mobilizado os professores universitários a tratarem destas questões. Nos questionários, os alunos também apontam os acontecimentos atuais como mobilizadores de discussões sobre os temas.” (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 4)</p>
		<p>“A terceira potencialidade identificada nos cursos para inserção das temáticas de DDHH e EA foram os espaços que surgem nos currículos, compostos por projetos de extensão, atividades complementares, projetos organizados por alunos e até mesmo a criação de novas disciplinas.” (RIOS-RAMIARINA, 2019, p. 4)</p>

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

POR DESINSTITUTE

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento marco na história mundial que estabeleceu, pela primeira vez, normas comuns de proteção aos direitos da pessoa humana, a serem seguidas por todos os povos e todas as nações. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais, a DUDH foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia.

Desde a sua criação, o documento foi traduzido em mais de 500 idiomas e inspirou as constituições de muitos Estados democráticos, como o próprio Brasil, que junto a outros países membros da ONU assinou e ratificou a DUDH na data de sua proclamação, em 1948.

De acordo com a sede da ONU no Brasil, uma série de tratados internacionais e outros instrumentos adotados desde 1945 expandiram o corpo do direito internacional sobre os direitos humanos. Entre eles, a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

“A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.”

Artigo 1° 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.

Artigo 2° Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Artigo 3° Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4° Ninguém será mantido em escravidão ou em servidão; a escravidão e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

Artigo 5° Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 6° Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica.

Artigo 7° Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8° Toda a pessoa tem direito a recurso efetivo para as jurisdições nacionais competentes contra os atos que violem os direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição ou pela lei.

Artigo 9° Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10° Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida

dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.

Artigo 11° *1.Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas. 2.Ninguém será condenado por ações ou omissões que, no momento da sua prática, não constituíam ato delituoso à face do direito interno ou internacional. Do mesmo modo, não será infligida pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o ato delituoso foi cometido.*

Artigo 12° *Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a proteção da lei.*

Artigo 13° *1.Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado. 2.Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.*

Artigo 14° *1.Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países. 2.Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por atividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas.*

Artigo 15° *1.Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade. 2.Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.*

Artigo 16° *1.A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais. 2.O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos. 3.A*

família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado.

Artigo 17° 1.Toda a pessoa, individual ou coletiva, tem direito à propriedade.
2.Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade.

Artigo 18° Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Artigo 19° Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

Artigo 20° 1.Toda a pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas. 2.Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21° 1.Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos. 2.Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país. 3.A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

Artigo 22° Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.

Artigo 23° 1.Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2.Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.

3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social. 4. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses.

Artigo 24° Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e das férias periódicas pagas.

Artigo 25° 1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade. 2. A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social.

Artigo 26° 1. **Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.**

Artigo 27° 1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam. 2. Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria.

Artigo 28° *Toda a pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efetivos os direitos e as liberdades enunciadas na presente Declaração.*

Artigo 29° *O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade. 2.No exercício deste direito e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática. 3.Em caso algum estes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente aos fins e aos princípios das Nações Unidas.*

Artigo 30° *Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados. ”.*

Fonte: <https://desinstitute.org.br/noticias/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-como-surgiu-e-o-que-defende>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012

Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nos 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012, CONSIDERANDO o que dispõe 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), RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

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.

§ 1º 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.

§ 2º 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.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos 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.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - 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 diferentes formas de violação de direitos.

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.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

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.

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.

Art. 8º 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.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Art. 10. 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.

Art. 11. 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.

Art. 12. 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.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

(*) Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>