

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA CRISTINA FURTADO ECOTEN

**POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS (EDH) NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA CURRICULAR: um estudo
em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS (2015-2024)**

**São Leopoldo
2025**

MÁRCIA CRISTINA FURTADO ECOTEN

**POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS (EDH) NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA CURRICULAR: um estudo
em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS (2015-2024)**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Educação, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS).

Orientador(a): Prof.^a Dra. Rosangela Fritsch

São Leopoldo

2025

E19p Ecoten, Márcia Cristina Furtado.

Políticas e práticas curriculares de Educação em Direitos Humanos (EDH) na perspectiva da justiça curricular : um estudo em escolas da rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS (2015-2024) / Márcia Cristina Furtado Ecoten. – 2025.

151 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

"Orientador(a): Prof.^a Dra. Rosangela Fritsch".

1. Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Políticas educacionais. 4. Práticas curriculares. 5. Justiça curricular. I. Título.

CDU 371.214

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster Ditbenner – CRB 10/2517)

MÁRCIA CRISTINA FURTADO ECOTEN

**POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS (EDH) NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA CURRICULAR: um estudo
em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS (2015-2024)**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Educação pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS).

Aprovado em 23/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Elisete Enir Bernardi Garcia - UFRGS

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura - UFRGS

Isabel Aparecida Bilhão - UNISINOS

Rosângela da Silva Almeida - UNISINOS

Rosangela Fritsch – orientadora - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta tese situa-se no campo das políticas educacionais, tendo como temática principal a Educação em Direitos Humanos (EDH) e, como objeto de estudo, as políticas e práticas curriculares de escolas da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo, município da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, entre os anos de 2015 e 2024, período de vigência do Plano Municipal de Educação de São Leopoldo. Tem por objetivo analisar as políticas que orientam a Educação em Direitos Humanos e como tais princípios e diretrizes se efetivam nas práticas curriculares, na perspectiva da justiça curricular. Assentada na concepção teórica epistemológica da teoria crítica, essa pesquisa qualitativa tem como método a pesquisa documental e se efetiva a partir do trabalho com diferentes fontes de dados: documentos legais, especialmente da esfera federal e municipal, entrevistas e questionários. Foram realizadas entrevistas com a Secretária de Educação do município e com as gestoras de duas escolas (supervisora e diretora) selecionadas para o estudo, renomeadas como Escola Maria da Penha e Escola Maria Margarida Alves. Foram aplicados também questionários aos(as) docentes das escolas. Em relação ao ponto de partida da investigação, compreender se teoria e prática andam juntas nas questões referentes à Educação em Direitos Humanos no município de São Leopoldo, fica evidente um descompasso entre os dois aspectos. Há, claramente, a intenção de promover a discussão e formação docente mas, ao mesmo tempo, sem propostas que se reflitam efetivamente na formação dos(as) professores(as) da rede municipal.

Palavras-chave: direitos humanos; educação em direitos humanos; políticas educacionais; práticas curriculares; justiça curricular.

ABSTRACT

This thesis is situated in the field of educational policies with Human Rights Education (HRE) as its main theme and, as its object of study, the curricular policies and practices of schools in the Municipal Education Network of São Leopoldo, a city in the metropolitan region of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, between 2015 and 2025, the year in which the São Leopoldo Municipal Education Plan came into force. Its aim is to analyze the policies that guide Human Rights Education and how these principles and guidelines are implemented in curricular practices, from the perspective of curricular justice. Based on the theoretical and epistemological conception of critical theory, this qualitative research uses documentary research as its method and works with different sources of data: legal documents, especially from the federal and municipal spheres, interviews and questionnaires. Interviews were conducted with the municipality's Secretary of Education and the managers of the two schools (supervisor and principal) selected for the study, renamed Escola Maria da Penha and Escola Maria Margarida Alves. Questionnaires were also administered to the teachers at the schools. In relation to the starting point of the investigation, to understand whether theory and practice go hand in hand on issues relating to Human Rights Education in the city of São Leopoldo, it is clear that there is a mismatch between the two aspects. There is clearly an intention to promote discussion and teacher training but, at the same time, no proposals that are effectively reflected in the training of teachers in the municipal network.

Keywords: human rights; human rights education; educational policies; curricular practices; curricular justice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
1.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICA.....	8
1.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO CAMPO DE ESTUDO: RELEVÂNCIA ACADÊMICA.....	15
1.3 EU, PROFESSORA/PESQUISADORA E A CRENÇA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	20
1.4 INQUIETAÇÕES DE PESQUISA.....	24
1.5 OBJETIVOS.....	25
1.5.1 Objetivo Geral.....	25
1.5.2 Objetivos Específicos.....	25
2 DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA CURRICULAR: OS PILARES DA INVESTIGAÇÃO.....	26
2.1 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEITOS, CONTEXTO E MARCOS LEGAIS.....	26
2.2 JUSTIÇA CURRICULAR E SUA RELAÇÃO COM A EDH.....	54
3 ESCOLHAS TEÓRICOS METODOLÓGICAS E CAMINHOS PERCORRIDOS...62	62
3.1 TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CICLO DE POLÍTICAS.....	62
3.3 MÉTODO.....	66
3.3.1 Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental.....	66
3.3.2 Entrevista Reflexiva e Questionário.....	67
4 SÃO LEOPOLDO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	75
4.1 AS ESCOLAS SELECIONADAS PARA O ESTUDO.....	82
4.1.1 Escola Maria Margarida Alves.....	84
4.1.2 Escola Maria Da Penha.....	90
5 ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIO.....	94
5.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	94
5.1.1 Categoria Conscientização.....	94
5.1.2 Categoria Práxis.....	100
5.1.3 Categoria Poder e Dominação.....	108
5.1.4 Categoria Trabalho/Formação Profissional.....	113
5.3 DADOS DOS QUESTIONÁRIO.....	118

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	136

1 INTRODUÇÃO

Esta tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Vale do Sinos (Unisinos), na Linha de Pesquisa 1 - Educação, História e Políticas, sob orientação da Profa Dra. Rosangela Fritsch. Situa-se no campo das políticas educacionais, tendo como temática principal a Educação em Direitos Humanos (EDH) e, como objeto de estudo, as políticas e práticas curriculares de escolas da rede municipal de educação de São Leopoldo, município da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, entre os anos de 2015 e 2024, ano de vigência do Plano Municipal de Educação de São Leopoldo.

Como forma de apresentar o trabalho, organizo esta introdução em cinco partes. Na primeira, mobilizo a discussão referente ao contexto social e político em que se insere a pesquisa, trazendo para a discussão aspectos do contexto histórico da Educação em Direitos Humanos, especialmente no Brasil. Logo em seguida, trago uma síntese da Revisão de Literatura, retomando autores(as) importantes para o desenvolvimento da temática, bem como as lacunas evidenciadas no levantamento das produções. Na terceira parte, apresento minha trajetória e as aproximações pessoais com a temática escolhida para a pesquisa. Na quarta, aprofundo questões sobre as inquietações e problematizações do tema. Ao final, apresento os objetivos da pesquisa.

1.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Falar em Direitos Humanos, nos dias de hoje, não é uma tarefa fácil. O termo vem passando, especialmente ao longo dos últimos anos, por grandes deturpações em relação ao entendimento do que sejam estes direitos. Com frequência, o termo é associado a direitos da marginalidade, “direitos dos bandidos contra os direitos das pessoas de bem”. É nesse contexto que a Educação em Direitos Humanos (EDH) deve ser inserida, com um propósito de mudança, de desconstrução desse pensamento deturpado. Sobre essa visão, Carbonari (2019, p. 26-27) aponta:

O avanço do conservadorismo se opõe frontalmente aos direitos humanos ao tempo em que carrega uma compreensão de direitos humanos. [...]. As posições conservadoras em direitos humanos não são novas entre nós. Ganham agora uma maior força institucional. O conservadorismo dá vasão a compreensões de direitos humanos que

sistematizamos como posições punitivistas, seletivistas e meritocráticas. [...] A posição punitivista é a que diz que “direitos humanos é privilégio dos bandidos”, numa compreensão de que “os direitos humanos só defendem os bandidos”. Ela se centra na ideia de que há um “bandido”, um “inimigo” a ser combatido de forma enfática e com todas as forças, particularmente a moral e a jurídica, juntas, de modo que o desejo fundamental é a eliminação deste inimigo (“pena de morte”, “tortura” e outras práticas são aceitáveis e desejáveis) como forma de “limpeza”, expurgo, “expiação”, “salvação”. Trata-se de alimentar “ódio” ao inimigo que é “genérico” (o “bandido”), mas que se traduz concretamente em aplicação direta a sujeitos “delinquentes”. É uma versão negativa e negadora dos direitos humanos *tout court* (Carbonari, 2019, p. 26-27).

Há ainda outra expressão que ganhou destaque, a que defende “direitos humanos para humanos direitos”, afirmação que seleciona e define os sujeitos que podem e devem ter seus direitos defendidos e garantidos, caracterizando certos humanos como sendo “de bem”. Segundo Carbonari, a diferença entre as expressões é que “[...] aqui há um reconhecimento dos direitos humanos, que lá são negados. Mas eles não são universalmente aceitáveis para todas as pessoas” (Carbonari, 2019, p. 27)

No Brasil, o debate sobre os Direitos Humanos ganhou mais espaço a partir da Nova República, período posterior à ditadura civil-militar, com algumas proposições de políticas públicas, por parte do governo, com o objetivo de fortalecer a democracia. Autores como Marilena Chauí (1980), Ruy Fausto (1983), Bresser-Pereira (1996) e Luís Werneck Vianna (1997) caracterizam o período da Nova República como aquele que teve início após a transição democrática que colocou fim à ditadura civil-militar (1985) e se estendeu até 1994. Segundo os autores, este período tem algumas características importantes, em termos políticos, econômicos e sociais. Dentre as características políticas destacam-se a transição democrática, a Constituição Federal Brasileira (1988) e o presidencialismo; como características econômicas, temos uma forte crise, o Plano Cruzado e as privatizações; e como características sociais, apresenta-se o destaque aos movimentos sociais e suas conquistas, mas também as desigualdades, que se aprofundaram no período em questão (Chauí, 1980; Fausto, 1983; Viana, 1997).

O debate sobre o tema dos Direitos Humanos surgiu sob a inspiração da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), da qual o Brasil foi signatário e, posteriormente, pela Constituição Federal Brasileira (1988), também chamada de “Constituição Cidadã”, que definiu o Brasil como um Estado Democrático de Direito,

tendo como fundamentos a cidadania, a soberania, o pluralismo político, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e a dignidade da pessoa humana.

Sobre a Declaração de 1948, Carbonari (2019), faz um destaque importante sobre o documento:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi o consenso possível no pós-guerra, quando a ONU dava os primeiros passos. Por isso é um documento principiológico e de orientação. Não tem força vinculativa em termos jurídicos, mas tem uma grande relevância e importância política, ética e pedagógica. Foram necessários quase 20 anos para que se chegasse aos primeiros Pactos Internacionais com força jurídica: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), ambos de 1966. A eles se somam cerca de 70 Convenções, Tratados e outros documentos vinculantes. A unidade de direitos de 1948 foi quebrada em dois Pactos. Ela somente será retomada em 2003, na II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena), quando se reafirma a universalidade, a interdependência e a indivisibilidade dos direitos humanos (Carbonari, 2019, p. 20-21).

A partir da contribuição do autor, fica evidente que a ruptura da unidade dos Direitos Humanos foi consequência direta do período caracterizado como Guerra Fria, quando o mundo se bipolarizou com a disputa entre capitalistas (EUA) e comunistas (URSS), a qual impactou os rumos do mundo, especialmente a América Latina, quando, nos anos 60, houve a deflagração de regimes ditatoriais em vários países. Sobre o período, Viola (2007) destaca:

Com a ocupação do Estado pelos militares na segunda metade do século passado, levou a que, sob a égide da Guerra Fria, mais da metade da população do continente viveu imersa no terror de regimes autoritários, que ideologicamente eram justificados com discursos em defesa da democracia e dos direitos humanos. A negação efetiva de tal discurso, foi simbolicamente destruída pela repressão em escala gigantesca, pela tortura transformada em prática cotidiana de destruição de corpos e personalidades, as prisões sem ordem judicial, julgamentos de caserna e campos de concentração para dissidentes políticos. O Estado militar, muito além do discurso de defesa da democracia, provocou uma desarticulação social que pretendia levar à passividade a maioria da população (Viola, 2007, p. 126).

Foi justamente a luta contra a ditadura civil-militar que se instaurou a partir do Golpe de 1964 e as atrocidades cometidas durante o período, que movimentos em defesa dos Direitos Humanos passaram a ser criados no Brasil, a partir de setores

conseguiram se manter organizados. A luta pelo fim do regime ditatorial, a defesa dos(as) presos(as) políticos(as) e a busca incessante pelos(as) mortos(as) e desaparecidos(as) foram as bandeiras desses primeiros movimentos, como aponta Albuquerque e Viola (2011):

Foi em razão das torturas e das mortes produzidas pela polícia política que os poucos setores da sociedade civil que haviam conseguido permanecer organizados passaram a se manifestar em defesa da vida e em defesa dos direitos civis e políticos. Em meio às trevas dos “anos de chumbo”, os direitos humanos ganhavam corpo e passavam a se incorporar ao movimento social em reorganização (Albuquerque; Viola, 2011, p. 11).

Após o fim do regime ditatorial (1985), a sociedade brasileira passou a se reorganizar. Ganharam as ruas campanhas pela anistia, pelo fim da censura, pela Constituinte e pelas eleições diretas. Nesse contexto, o tema da Educação em Direitos Humanos ganhou maior visibilidade em diversos encontros, congressos, simpósios e seminários que passaram a ser organizados por educadores, em diferentes regiões do país.

A Constituição Federal Brasileira (1988) reconhece os Direitos Humanos como “[...] princípio e paradigma ético-jurídico que orienta a estrutura do Estado Democrático de Direito, os direitos e as garantias fundamentais” (Zenaide; Sousa, 2023, p. 14). As autoras destacam ainda a longa trajetória de construção da Educação em Direitos Humanos no Brasil, como parte da educação para a cidadania democrática, defendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996). Vários projetos e ações foram gestados pela sociedade civil até que a EDH fosse institucionalizada no país como política de Estado, conforme apontam as autoras:

1995 – Criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos;
 1995 - Curso de Especialização em Direitos Humanos da UFPB com o apoio da CAPES;
 1997 - I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos;
 1997 - Encontro de Educadores em Direitos Humanos em São Paulo;
 1998 - Curso de Capacitação de Educadores em Direitos Humanos e Cidadania nos estados do País, promovido por organizações membros da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos;
 2020 - Rearticulação da ReEDH e II Encontro Nacional da ReEDH (Zenaide; Sousa, 2023, p.14).

A Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH) passou a organizar reuniões para discutir e planejar alternativas de formação em cidadania e Direitos Humanos. A RBEDH foi a origem do debate sobre Direitos Humanos e Educação e tinha quatro princípios sobre o tema:

- * A educação deve ir além do saber formal da escola, compreendendo princípios éticos e o respeito a multiplicidade do conhecimento;
- * A educação é uma ação universal e permanente;
- * A educação deve favorecer a formação de uma cultura de direitos humanos;
- * O ato educativo deve ser um ato dialógico construído a partir dos saberes dos educadores e educandos (Albuquerque; Viola, 2011, p. 12).

Zenaide e Sousa (2023, p. 14-16) apresentam um panorama da EDH, a partir dos anos de 1990, conforme sistematizo no quadro abaixo:

Quadro 1 - Breve Panorama da EDH no Brasil

Ano	Projeto/Ação/Evento/Lei	Objetivo
1996	Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I)	Voltado para as políticas públicas de proteção (direito à vida e direito à liberdade) e suas metas estavam relacionadas a grupos específicos (crianças e adolescentes, mulheres, população negra e indígena, entre outros).
1997	Criação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (Ministério da Justiça)	Dar suporte institucional direto à política pública de direitos humanos no país.
1997	Aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais	Estabelecer o vínculo direto entre a educação e a cidadania.
1999	IV Conferência Nacional de direitos Humanos	Debater os impactos do PNDH I e propor a inclusão dos direitos humanos, sociais e culturais no novo plano.
2002	Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II)	Apresentar propostas de ações governamentais envolvendo os direitos civis, políticos, sociais e culturais.
2003	Criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH)	Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), encarregado de elaborar a versão preliminar do Plano Nacional de

		Educação em Direitos Humanos (PNEDH)
2003	Lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	Fortalecimento do Estado e comprometido com a transversalidade dos direitos humanos na educação e nas políticas públicas
2004	IX Conferência Nacional de Direitos Humanos	Reivindicava a priorização dos recursos orçamentários para o PNDH II.
2004	Criação da Coordenação-Geral de educação em Direitos Humanos (CGEDH), junto à SEDH	Implementar as orientações do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e os demais programas e ações da SEDH nessa área temática.
2008	Lançamento de editais conjuntos da SEDH e da SECAD/MEC	Formação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos (CEEDH).
2009	Lançamento do Plano Nacional de Direitos Humanos 3	Incentivar a promulgação de Planos Estaduais de Direitos Humanos
2010 a 2017	Criação de Planos Estaduais de Direitos Humanos em diferentes estados – Acre (2010), Roraima (2011) Espírito Santo (2013), Paraná (2015) e São Paulo (2017)	Fomentar os debates sobre o tema e implementação de ações em nível estadual.
2016	Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos	Promoção da educação em direitos humanos na educação superior, superando a violência, o preconceito e a discriminação, além promover atividades educativas de promoção e defesa dos direitos humanos nessas instituições.
2023	Recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC)	Acesso qualitativo à educação.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Zenaide e Sousa (2023, p. 14-16).

Como podemos perceber no quadro acima, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB) - eleito para um primeiro mandato de 1994 a 1997 e reeleito para a gestão de 1998 a 2002 - o debate sobre o tema dos Direitos Humanos e Educação se intensificou, gerando ações efetivas sobre os temas. A partir de 2003, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) à Presidência da República (de 2003 a 2011 - Luiz Inácio Lula da

Silva; e de 1 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016 - Dilma Vana Rousseff), as ações iniciadas na gestão anterior se efetivaram, tornando-se políticas de Estado, conforme Zenaide e Sousa (2023).

A Educação em Direitos Humanos tornou-se tema ainda mais relevante no contexto social em que estamos inseridos, especialmente a partir do golpe de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff¹, fato que marcou a retomada de um período de retrocessos econômicos, políticos e sociais, os quais atingiram fortemente a área de Direitos Humanos no país, dando início a uma profunda desestruturação no Brasil.

Temas como igualdade racial, igualdade de gênero e respeito às diferenças sofreram restrições, bem como ganhou espaço a mística falaciosa de que “direitos humanos defendem apenas os bandidos”, repetida inúmeras vezes pelo mais recente ex-presidente da República², já durante o período eleitoral de 2018; conforme destaca Mendonça:

O candidato que venceu as eleições não poupou críticas aos Direitos Humanos e seus defensores, sob o velho, surrado, viciado e desrespeitoso discurso de que ‘bandido bom é bandido morto’, ou que ‘Direitos Humanos só para humanos direitos’, como se tivéssemos uma classe de seres humanos que são sujeitos de direitos e outra que são sem importância e descartáveis, chegando mesmo a afirmar que o Brasil, sob sua presidência, deixaria o Conselho de Direitos Humanos da ONU (Mendonça, 2018, p. 477).

Trabalhar este tema em nossas escolas, a partir da desmistificação do termo Direitos Humanos e da inserção real de uma cultura de paz e de Direitos Humanos, que preze pela justiça curricular, se torna urgente. Mas precisamos ter em mente que uma Educação em Direitos Humanos só pode ser pensada como uma educação para a mudança e não uma educação para a conservação. Segundo Candau (2007, p. 405), “Trata-se de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos,

¹ Concordamos com Löwy (2016, p. 64) que explica: “O que aconteceu no Brasil, com a destituição da presidente eleita Dilma Rousseff, foi um Golpe de Estado. Golpe de Estado pseudolegal, “constitucional”, “institucional”, parlamentar ou o que se preferir, mas Golpe de Estado. Parlamentares - deputados e senadores - profundamente envolvidos em casos de corrupção (fala-se em 60%) instituíram um processo de destituição contra a presidente pretextando irregularidades contábeis, “pedaladas fiscais”, para cobrir déficits nas contas públicas - uma prática corriqueira em todos os governos anteriores”.

² Ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (PSL - Partido Social Liberal), eleito para o mandato de 2019 a 2022. Fonte: TSE. Disponível em: https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/seail/r/sig-eleicao-resultados/home?p0_ano=2018. Acesso em: 15 ago. 2023.

dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores sociais e das instituições educativas”.

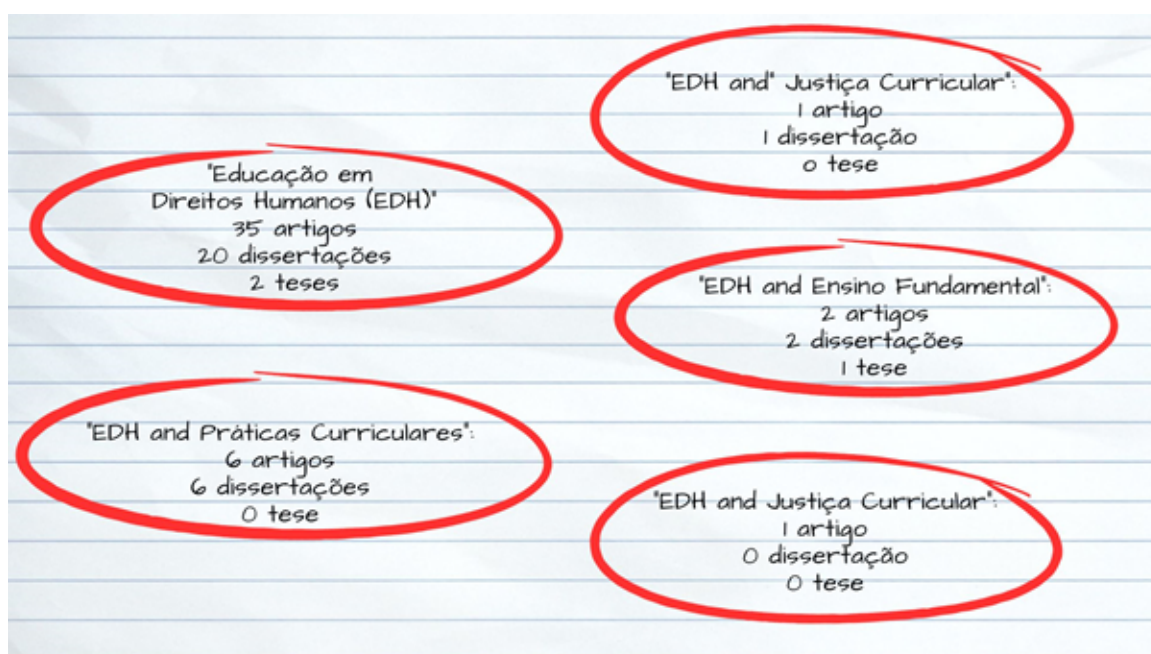
Outro ponto fundamental para o bom desenvolvimento de uma proposta é que ela possa contar com o apoio, além da comunidade escolar, de diversos órgãos oficiais, ligados à educação, à cultura, à justiça e à defesa da cidadania.

1.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO CAMPO DE ESTUDOS: RELEVÂNCIA ACADÊMICA

A busca nos bancos de dados por artigos, teses e dissertações trouxe contribuições importantes para a construção deste estudo. A partir da definição dos descritores, parti para o trabalho no Portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Portal de Periódicos da CAPES.

Os descritores selecionados para a busca foram: “Educação em Direitos Humanos”, “Educação em Direitos Humanos *and* Práticas Curriculares”, “Educação em Direitos Humanos *and* Justiça Curricular”, “Educação em Direitos Humanos *and* Ensino Fundamental” e “Ensino Fundamental *and* Justiça Curricular”. Abaixo, apresento uma figura que sintetiza, quantitativamente, os achados da Revisão de Literatura.

Figura 1 - Achados da Revisão de Literatura (quantitativo)



Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme apontado anteriormente, o descritor “Educação em Direitos Humanos” foi o que teve mais trabalhos selecionados. Para organizar os trabalhos, criei categorias, tanto em relação aos artigos, quanto em relação às dissertações e teses, para conseguir analisar os materiais. Nos artigos, os trabalhos selecionados foram caracterizados nas categorias: Contexto, Legislação, Democracia, Escola, Currículo, Projeto Político Pedagógico e Professoras(es). Nas dissertações e teses, foram excluídas duas categorias, Democracia e Currículo, pois não apresentaram trabalhos com esses temas.

A análise dos artigos selecionados e classificados na categoria “Contexto” trouxe significativa contribuição para a construção deste trabalho, pois apresentou diferentes contextualizações sobre o tema de Educação em Direitos Humanos, trazendo uma contextualização desde o movimento iluminista (França, século XVIII), quando foi escrita, no período da Revolução Francesa, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), até a atualidade, com importantes contribuições sobre a EDH na América Latina, assim como a EDH num contexto bem atual, de crise do Estado e avanço do conservadorismo no mundo. Também documentos importantes, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH - 1948) e a Constituição Federal Brasileira (1988) para discutir a EDH e apontar perspectivas e desafios da temática (Sá; Lorieri, 2021), (Lapa et. al., 2021), (Sousa, 2017), (Silva; Filho, 2020), (Santos, 2019), (Muhl; Mainardi, 2019), (Estêvão, 2018), (Brum; Dias, 2017), (Mendes; Kesikowski; Vieira, 2018), (Baldanza; Friede, 2018), (Mccowan, 2015), (Santos; Almeida; Oliveira, 2022), Lapa; Gusso; Sousa, 2018), (Mendonça, 2018).

A categoria “Legislação” trouxe estudos fundamentais para a compreensão da EDH a partir de documentos oficiais, que apresentaram a historicidade da temática, com a discussão de documentos internacionais e nacionais. Os documentos nacionais estão presentes nas discussões trazidas por diversos autores(as), que analisaram o cenário da EDH e apontaram desafios e possibilidades a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003. Outros documentos nacionais também foram trabalhados, como as Diretrizes Nacionais Curriculares (DNC, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Rezende (2020) trouxe contribuições na análise do documento chamado Caderno de Educação em Direitos Humanos (2013), além da discussão em âmbito estadual, apresentando a construção do Plano Estadual de EDH de São Paulo,

destacando que, mesmo sem um cenário político favorável à discussão, a criação de espaços coletivos tornou a efetivação de ações de EDH possível (Freire; Araújo, 2021), (Santos, 2019), (Zenaide, 2018), (Ferreira; Eliezer, Sousa, 2018), (Silva, 2018), (Hillesheim *et. al.*, 2021), (Rezende, 2020).

Na categoria “Democracia”, selecionei dois artigos que destacam a relação direta entre EDH e democracia, trazendo as aproximações e conexões entre elas, especialmente no que se refere à construção de escolas realmente plurais, que se constituam em um espaço de formação de cidadãos(as) democráticos(as) e alunos(as) emancipados(as) (Dias Jr., 2021), (Nunes; Furlin, 2021).

Os quatro artigos selecionados e analisados na categoria “Escola” trouxeram a discussão sobre o papel da instituição no contexto da EDH, destacando que ela é o espaço de formação de sujeitos de direitos e que a formação de professores é fundamental para a efetivação da discussão dentro das escolas (Santos; Santos; Santos, 2022), (Ramos; Fagundes; Assinelli-Luz, 2021), (Muhl; Mainardi, 2019), (Silva; Kamianecky; Casagrande, 2016).

Na categoria “Currículo”, destaquei os trabalhos que caracterizam o currículo enquanto campo de território de disputas, garantias de poder e direitos. Os textos trouxeram importantes contribuições a respeito das possibilidades e dos desafios da implementação de um currículo que realmente trabalhe a EDH em nossas escolas. Também houve discussões a respeito de propostas curriculares, as primeiras sobre o município de Santo André/SP e as demais sobre o estado de Santa Catarina. Nos dois contextos, apontaram as dificuldades entre o que dizem os documentos e o que realmente é realizado nas escolas. Os trabalhos se destacaram porque trouxeram questões que foram pensadas, observadas e analisadas quando a pesquisa chegou às escolas de São Leopoldo/RS (Oliveira; Oliveira; Abreu, 2021), (Garrido; Garcia, 2021), (Silva; Eugênio, 2019), (Paes; Paes; Guebert, 2019).

A categoria “Projeto Político Pedagógico (PPP)” também foi elencada na revisão de literatura. Os textos trouxeram contribuições para este estudo quando analisaram a relação de PPPs com as discussões sobre Direitos Humanos, especialmente em relação à construção destes documentos, demonstrando a importância dos PPPs como principal documento da escola e o quanto a EDH deve estar presente na teoria e, principalmente, na prática de nossas escolas (Guedes; Silva; Garcia, 2017), (Klein; D’Água, 2015).

A categoria “Professoras(es)” trouxe uma importante contribuição para o estudo, pois apresentou a concepção de docentes a respeito da temática da EDH em escolas públicas de uma rede municipal de ensino, indo ao encontro de um dos objetivos propostos para esta pesquisa, que é o de investigar o que pensam e praticam os/as docentes da rede municipal de ensino de São Leopoldo sobre a temática (Carvalho; Luna; Santos, 2022).

A categorização dos achados no descritor “Educação em Direitos Humanos” contribuiu para a aproximação com a temática, a partir do cruzamento do material encontrado nesta categoria com os encontrados nas demais. A partir de agora, apresento os demais descritores definidos para a seleção de artigos para esta pesquisa, individualmente.

A busca pelo descritor “EDH e Práticas Curriculares” resultou na seleção de seis artigos; destes, três se destacaram por terem aproximações com o objeto de estudo desta pesquisa, nos quais havia valiosas reflexões a respeito das práticas curriculares de EDH, destacando sua importância para o desenvolvimento de uma cultura de Direitos Humanos na escola. Reflexões estas realizadas a partir da observação de atividades pedagógicas e entrevistas com professoras/es e, ainda, das considerações sobre a distância existente entre o que os Planos de EDH estabelecem e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas (Melo, 2022), (Barrios; Salgado; Miranda, 2021), (Guerreiro, 2021), (Tavares, 2020), (Casali, 2018), (Acker; Almeida, 2017).

O Ensino Fundamental também foi elencado como um descritor, associado à Educação em Direitos Humanos. Nas bases de dados busquei por “Educação em Direitos Humanos e Ensino Fundamental” e encontrei dois artigos que se relacionam diretamente com a pesquisa.

O descritor “EDH e Justiça Curricular” trouxe um artigo que apresenta um estudo sobre a construção e o desenvolvimento de currículos contra-hegemônicos, que proporcionem maior justiça curricular e social, especialmente em contextos de diversas exclusões (Ponce; Neri, 2018).

Quanto às dissertações e teses selecionadas na revisão de literatura, foram mantidos os critérios de seleção utilizados na busca por artigos. O descritor que obteve maior número de trabalhos selecionados foi “Educação em Direitos Humanos”, o que me fez manter a categorização utilizada na seleção dos artigos. Na categoria “Contexto”, selecionei quatro dissertações sobre o contexto histórico da

EDH no Brasil. Uma tese também foi selecionada, a qual investigou a EDH na gestão municipal de 2013 a 2016, em São Paulo (Farias, 2021), (Cortez, 2018), (Brito Jr., 2022). Entre as pesquisas selecionadas na categoria “Legislação”, destaco como fundamentais para a construção deste estudo as dissertações que trazem pesquisas sobre a EDH em diferentes estados brasileiros (Madruga, 2021), (Silva, 2019), (Neto, 2017), (Santos, 2016), (Nogueira, 2015), (Silva, 2015).

Na categoria “Escolas”, sete dissertações foram selecionadas. Ao analisar os trabalhos, destaquei três que contribuíram de forma mais efetiva para a pesquisa, pois apresentavam investigações realizadas em escolas de diferentes municípios brasileiros, o primeiro em São Paulo/SP e o segundo em Quixadá/CE, que trabalham com a temática da EDH (Dias Jr., 2021), (Pauferro, 2021), (Costa, 2021), (Cunha, 2019), (Neres, 2018), (Gomes, 2016), (Morais, 2015) .

Duas dissertações e uma tese foram selecionadas na categoria “Professores(as)” do descritor EDH, publicadas nos anos de 2016, 2017 e 2018, consecutivamente, e que trouxeram à tona percepções docentes sobre o tema da EDH. Uma delas foi a pesquisa desenvolvida no contexto da gestão municipal de São Paulo (2013-2016), onde a EDH foi um tema trabalhado com foco na visão de docentes. A tese selecionada buscou - a partir de entrevistas qualitativas com quatorze professores(as) dos ensinos fundamental e médio do município do Rio de Janeiro - levantar e sistematizar dados e reflexões que pudessem esclarecer as condições, favoráveis e desfavoráveis, para a implementação e consolidação de projetos de EDH em escolas públicas (Oliveira, 2018), (Dias, 2017), (Moitinho, 2016).

No descritor “EDH e Práticas Curriculares”, nenhuma tese foi encontrada, por isso selecionei apenas dissertações. Destaco a importância para meu estudo das pesquisas que trouxeram práticas relacionadas à EDH e entrevistas com gestores(as) e professores(as) sobre suas práticas e concepções de EDH (Bento, 2021), (Souza, 2019), (Alves, 2019), (Ramalho, 2018), (Bezerra, 2016), (Silva, 2016).

O último descritor pesquisado no Banco de Teses e Dissertações, e que apresentou trabalhos relevantes para minha pesquisa, foi “EDH e Ensino Fundamental”. Aqui, destaco uma dissertação e uma tese. A dissertação trouxe a discussão sobre o direito à educação como um direito humano, dando ênfase ao ensino fundamental da educação básica. Já a tese selecionada tratou sobre o fazer pedagógico do docente humanizador.

Ao final do trabalho de revisão de literatura, ficaram evidentes lacunas significativas em relação ao tema e objeto de pesquisa que estou desenvolvendo, especialmente em relação a dois descritores, “Justiça Curricular” e “Ensino Fundamental”. Ambos, quando associados ao descritor “EDH”, apresentaram poucos estudos, tanto na busca por artigos, quanto na busca por dissertações e teses. Quando busquei pelos dois descritores juntos, os resultados foram ainda mais raros, com apenas um artigo selecionado, o que demonstra a relevância acadêmica de minha pesquisa. Outro dado importante da busca nos bancos de dados é a ausência de pesquisas sobre o município de São Leopoldo em todos os descritores pesquisados.

1.3 EU, PROFESSORA/PESQUISADORA E A CRENÇA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Minha inserção na Linha de Pesquisa 1 se deu quando eu era estudante do curso de História, Licenciatura Plena, da Unisinos, o qual concluí no ano de 2009. Quando estava na metade do curso de graduação, tive a oportunidade de ser selecionada como bolsista de Iniciação Científica, junto ao PPGEdu, vinculada à Linha.

Foi durante este período que passei a ter contato com a temática da Educação e aprofundar meu conhecimento sobre a História da Educação Brasileira e as Políticas Educacionais. A Iniciação Científica contribuiu significativamente para minha formação acadêmica, pois a partir desta experiência pude perceber a importância da pesquisa para a construção de conhecimento e para uma melhor compreensão da sociedade em que vivemos.

Durante minha experiência na Iniciação Científica, entre 2007 e 2009, trabalhei em dois projetos de pesquisa, coordenados pela Profa Dra Berenice Corsetti. No primeiro deles, intitulado “Política Educacional e Desenvolvimento Regional: o caso do Rio Grande do Sul”, iniciei as leituras a respeito do tema das políticas educacionais, pois a pesquisa tratava da política educacional implementada no estado do Rio Grande do Sul, no período de 1930 a 1945, buscando identificar os nexos existentes entre a educação e o desenvolvimento regional. Com o término desta pesquisa, passei a trabalhar no segundo projeto, da mesma professora. Desta vez, pude aprofundar meu conhecimento em outra questão importante relacionada à

educação, que é a intervenção de organismos internacionais na avaliação da Educação Básica brasileira. O projeto “O Impacto das Orientações dos Organismos Internacionais na Avaliação da Educação Básica Brasileira: qualidade e controle nos sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul” buscava investigar a relação existente entre as orientações estabelecidas pelos organismos internacionais e a política educacional brasileira, particularmente no que se refere à avaliação da Educação Básica em municípios que já haviam constituído seus sistemas de ensino, aqui no nosso estado.

Depois de graduada em História, continuei inserida no grupo de pesquisa, então como bolsista de Apoio Técnico do CNPq. Neste período, trabalhei em outro projeto de pesquisa com a Profa Dra Berenice Corsetti, um desdobramento do projeto anterior, chamado: “A Avaliação da Educação Básica e as Orientações do Banco Mundial: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS”. Esta pesquisa teve por objetivo explorar a política educacional municipal, com vistas a contribuir para a compreensão dos processos de avaliação e de gestão da educação.

No final de 2010, participei da seleção e fui aprovada para o curso de Mestrado da mesma universidade, concorrendo na Linha de Pesquisa 1 - Educação, História e Políticas. Fui selecionada como bolsista do Observatório da Educação INEP/CAPES, no projeto: “Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática”, coordenado pela Profa Dra Flávia Obino Corrêa Werle, o que me fez prosseguir nas atividades do grupo de pesquisa, no subprojeto “A Avaliação da Educação Básica e as Orientações do Banco Mundial: um estudo de caso em municípios do Rio Grande do Sul”, coordenado por minha orientadora, Profa Dra Berenice Corsetti.

Ao mesmo tempo que iniciava o curso de Mestrado, em 2011, fui selecionada como educadora do ProJovem Urbano (PJU) de São Leopoldo/RS, para a disciplina de Ciências Humanas. A experiência em sala de aula, pela qual tinha passado apenas no estágio curricular da Graduação, me fez perceber, na prática, a importância de se pesquisar a Educação Brasileira ao longo do tempo, para que se compreenda o contexto em que vivemos. Em 2012 fiz novamente a seleção para educadora do PJU e fui aprovada, continuando até o ano de 2013. Atuei também como professora na Rede Municipal de Ensino de Sapucaia do Sul, trabalhando na disciplina de História, por dois anos (de 2013 a 2015).

De 2017 a 2019 trabalhei na Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo/RS (SMED), fazendo parte da equipe de supervisão da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste período, o setor Pedagógico da SMED organizou suas atividades de formação de professores da rede municipal em três eixos temáticos: Gestão Democrática, Qualidade e Tecnologia e Educação em Direitos Humanos (no qual me inseri). Foi neste contexto que me aproximei de estudos e pesquisas sobre o tema da EDH. O tema já era caro na minha trajetória de militante de esquerda, que acredita que a justiça social só será alcançada a partir de ações governamentais de diminuição das desigualdades, associadas a uma educação realmente humanizada e humanizadora, pautada nos princípios de defesa e disseminação dos Direitos Humanos.

No ano de 2020, participei da seleção para o Doutorado em Educação na mesma Linha de Pesquisa I, do PPGEdu da Unisinos. Em minha proposta inicial, pretendia investigar as ações de promoção da EDH no Novo Ensino Médio. Posteriormente, nas primeiras conversas com minha orientadora, Profa Dra Rosangela Fritsch, surgiu a ideia de pesquisar o contexto do município de São Leopoldo, justamente por já ter trabalhado lá e conhecer a rede municipal de educação.

Com isso, surgiu a inquietação de investigar as políticas e práticas curriculares de Educação em Direitos Humanos em escolas do município, pois é necessário ampliar os espaços políticos para pensarmos novas formas de proteção social, colaboração global e, principalmente, ampliação do entendimento do conceito de Direitos Humanos, tão deturpado ao longo do tempo, para conscientização e defesa dos direitos sociais de populações vulneráveis.

Neste cenário, a escola se torna um espaço fundamental para a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos, livres de preconceitos e discriminações, a partir da efetivação da Educação em Direitos Humanos, que se baseia no ensino de valores da dignidade humana, da solidariedade e do respeito mútuo, além de contribuir, significativamente, para a conscientização e superação de desigualdades. Segundo Tavares (2007):

A finalidade maior da EDH é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade.

Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro como iguais em direitos, dentro dos preceitos da diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade (Tavares, 2007, p. 488-489):

Mas trabalhar a Educação em Direitos Humanos em nossas escolas é realmente viável? Com certeza; trata-se de um processo extremamente complexo e que deve ser pensado a longo prazo, com ações efetivas propostas pelas mantenedoras educacionais (estados e municípios). Os resultados não virão ao final de um ano letivo, como quando se ensina uma disciplina específica, pois trata-se de uma educação permanente e global, difícil, mas não impossível de ser implementada. Segundo Affonso e Sendrez (2011):

O processo de educação em direitos humanos visa uma transformação que busca a ruptura com alguns valores estabelecidos na sociedade que geram preconceitos e discriminações. Esse processo nos solicita uma educação para a mudança, uma cultura de respeito à dignidade humana, pois não podemos estar satisfeitas com manifestações de desrespeito, discriminação, violações de direitos, ou mesmo de violência (Affonso e Sendrez, 2011, p. 09-10).

Como em todo o processo educativo, a realidade concreta dos alunos e da comunidade em que estão inseridos deve ser levada em consideração na construção de uma proposta de educação voltada aos Direitos Humanos. Além disso, se o ensino deste tema não estiver associado a práticas democráticas dentro da escola, estará fadado ao fracasso.

Cabe aqui destacarmos o conceito de Direitos Humanos e de cidadania, pois embora estejam diretamente ligados, são diferentes. Usarei como fonte, a contribuição de um importante pensador, Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1980). Segundo o autor, os Direitos Humanos devem ser entendidos como uma construção histórica e social, que surgiu como resultado da luta dos povos e das classes oprimidas por sua liberdade e dignidade. E acrescenta: "Os Direitos Humanos não são uma doação, mas uma conquista. Não são um presente dos poderosos, mas uma luta dos oprimidos. Não são uma graça, mas um direito" (Freire, 1980, p. 123).

Sobre cidadania, Paulo Freire (1980) aponta que ela não é apenas algo formal, mas uma prática do dia a dia que envolve a participação ativa dos indivíduos na construção de sua própria história e na transformação do mundo, definindo que "Ser cidadão é, antes de mais nada, ser sujeito de sua própria história, é ser capaz de intervir no mundo, de transformá-lo, de criar" (Freire, 1980, p. 145).

Segundo a contribuição do autor, precisamos ter em mente que Direitos Humanos e cidadania são construções coletivas, decorrentes de diferentes lutas, de diferentes grupos sociais, e que precisam ser sempre reafirmadas e defendidas em nossa sociedade.

1.4 INQUIETAÇÕES DE PESQUISA

Os resultados da pesquisa que apresento neste texto nascem a partir da minha inquietação sobre uma questão recorrente no campo educacional, qual seja a relação entre teoria e prática. Me amparo nas contribuições de Paulo Freire sobre a discussão, pois segundo o autor, teoria e prática são inseparáveis e devem ser tratadas juntas, afirmando que a teoria sem prática é vazia e que a prática sem teoria é cega. Segundo o autor: "A teoria é a reflexão crítica da prática, você e a prática é a realização da teoria" (Freire, 1980, p. 123).

A partir do entendimento apresentado por Paulo Freire, surge a indagação de como a teoria e a prática se efetivam no município pesquisado, em relação ao tema da pesquisa, a Educação em Direitos Humanos, pensando nas políticas de EDH que orientam a educação municipal e as escolas da rede.

Na análise dos documentos municipais referentes à Educação e Direitos Humanos, fica evidente que há uma gestão progressista (2017-2024) que defende e promove os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, mas a partir disso, algumas questões se apresentam:

- a) Essa defesa e promoção tem efetividade nas ações municipais, de forma prática, especialmente nas políticas educacionais?
- b) De que forma essas ações chegam às escolas?
- c) Se chegam, como são interpretadas e trabalhadas dentro das escolas selecionadas?

A partir destas inquietações iniciais, parti para a definição do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa, os quais apresento a seguir.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo Geral

Analisar as políticas que orientam a Educação em Direitos Humanos e como tais princípios e diretrizes se efetivam nas práticas curriculares, na perspectiva da justiça curricular, em escolas da rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS.

1.5.2 Objetivos específicos

a) Compreender as estratégias de promoção da Educação em Direitos Humanos presentes nas políticas educacionais da rede municipal de educação de São Leopoldo/RS;

b) Analisar as diretrizes relacionadas à Educação em Direitos Humanos (EDH), voltadas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, presentes nos documentos curriculares do município de São Leopoldo/RS;

c) Compreender as concepções e práticas curriculares de Educação em Direitos Humanos da gestão escolar e de professores(as) das escolas selecionadas da rede municipal de educação de São Leopoldo/RS.

2 DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA CURRICULAR: OS PILARES DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo dedico-me à discussão sobre os principais conceitos da pesquisa que desenvolvo: Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e Justiça Curricular. Tais conceitos serão fundamentais para entender como as políticas e práticas curriculares implementadas no município de São Leopoldo/RS promovem, ou não, a efetivação da Educação em Direitos Humanos, estabelecendo realmente a justiça curricular.

A partir da discussão desses conceitos, busco compreender como eles se definem, se articulam e se materializam nas políticas e práticas educacionais de São Leopoldo/RS, a fim de compreender, ainda, se contribuem para a criação de um ambiente escolar que favoreça uma educação democrática e emancipadora.

2.1 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEITOS, CONTEXTO E MARCOS LEGAIS

Destaco a importância de retomarmos a discussão e esclarecimento sobre o tema dos Direitos Humanos, já que, nos últimos anos, se tornou recorrente um sentido distorcido atribuído ao tema, resultado de discursos de muitos(as) legisladores(as) contrários(as) ao assunto. O senso-comum, criado dentro do contexto neoliberal, apresenta uma visão errônea, que descaracteriza e nega tais direitos. Neste cenário, nota-se a carência de entendimento, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento histórico e objetivo da discussão.

Benevides (2007) traz uma contribuição importante para o entendimento do que são os Direitos Humanos, destacando-os a partir de três características principais, como naturais, universais e históricos, além de indivisíveis e irreversíveis. Segundo a autora:

Os direitos humanos são naturais e universais; pois não se referem a um membro de uma nação ou de um Estado - mas à pessoa humana na sua universalidade. São naturais, porque vinculados à natureza humana e também porque existem antes e acima de qualquer lei, e não precisam estar legalmente explicitados para serem evocados. O reconhecimento dos direitos humanos na Constituição de um país, assim como a adesão de um Estado aos acordos e declarações internacionais, é um avanço civilizatório – no sentido humanista e

progressista do termo – embora o estatuto não garanta, por si só, os direitos. [...] Direitos Humanos são universais, naturais e, ao mesmo tempo, históricos, no sentido de que mudaram ao longo do tempo, num mesmo país, e o seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo. [...] além de naturais, universais e históricos, os direitos humanos são, também, indivisíveis e irreversíveis. São irreversíveis porque à medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem mais ser revogados. São indivisíveis porque, numa democracia efetiva, não se pode separar o respeito às liberdades individuais da garantia dos direitos sociais; não se pode considerar natural o fato de que o povo seja livre para votar mas continue preso às teias da pobreza absoluta (Benevides, 2007, p. 337, 339).

A autora destaca, ainda, que podem ser ampliados, a partir de novas descobertas, novas conquistas e novas correntes de pensamento. Como exemplo, a autora cita aqueles referentes à defesa do meio ambiente e direitos sociais, não mais vinculados apenas ao mundo do trabalho.

Simbolicamente, o documento que inaugura uma fase inicial de construção da ideia contemporânea de Direitos Humanos é a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Segundo Mendonça “[...] essa Declaração adquiriu um peso simbólico por ser o coroamento jurídico da Revolução Francesa, que proclamou a legitimidade democrática”. Neste cenário, os representantes do povo francês consideraram, em assembleia, que ignorar e desprezar os Direitos Humanos são a causa dos males públicos e da corrupção dos governos (2018, p. 467).

A ideia ao se escrever tal documento era de contemplar toda a sociedade francesa da época, o que não se confirmou, pois os termos do documento foram aplicados apenas ao homem, branco, heterossexual. A prova mais emblemática dessa exclusão é a decapitação de Olympe de Gouge, como esclarece Mendonça (2018):

Prova incontestada dessa maneira enviesada de garantir direitos proclamados pode ser aferida pela experiência vivida por Olympe de Gouge, artista francesa que, considerando que os direitos de cidadania proclamados aos homens pela Declaração não se estendiam às mulheres, ousou construir uma “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”. Tal iniciativa acabou por lhe custar o pescoço, sendo em 3 de novembro de 1793, guilhotinada na Praça da Revolução. O mundo custaria a aceitar a ideia de que, sem as mulheres, os direitos não são humanos (Mendonça, 2018, p. 468).

Mais de cento e cinquenta anos depois da declaração francesa, a ONU, organização criada logo após o final da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de “[...] unir todas as nações do mundo em prol da paz e do desenvolvimento, com base nos princípios da justiça, dignidade humana e no bem-estar de todos” (NAÇÕES UNIDAS, 2023) - a partir da ratificação da Carta das Nações Unidas - adota e proclama, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que passa a orientar as discussões e implementação de ações e políticas sobre o tema.

Zenaide e Viola (2019) contextualizam a escrita do documento:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é o resultado de muito sofrimento, especialmente dos horrores vividos pela humanidade entre 1914/18 e 1939/45. O inédito número de mortes e especialmente com as experiências nos campos de concentração organizados pelas experiências nazista e com as explosões nucleares de Hiroshima e Nagasaki, levaram a humanidade à revisão radical dos pactos políticos e à criação de mecanismos internacionais de proteção e defesa da vida e da promoção e manutenção da paz (Zenaide; Viola, 2019, p. 95).

Candau destaca a Declaração como um “[...] marco ético-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos, implicando múltiplos processos culturais, político-institucionais e educativos, direcionados às gerações futuras” (Candau, 2016, p. 14), ressaltando que não foi um sonho apenas de cunho intelectual pela paz, mas um movimento mundial defendendo a vida e a paz e que a sua promulgação incentivou governos e sociedade civil a buscarem novos processos e conquistas em prol da paz. A autora explica ainda que a Educação em Direitos Humanos está presente no texto da Declaração na medida em que “[...] identifica a necessidade de se educar a pessoa humana para o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Não basta escolarizar, é preciso promover a paz, a tolerância e a amizade entre nações e grupos (Candau, 2016, p. 15).

As características do documento são ressaltadas por Mendonça (2018, p. 468), que descreve a Declaração como um documento com uma linguagem simples, de fácil entendimento; um dos documentos mais traduzidos do planeta, composto por um preâmbulo, seguido da afirmação de trinta direitos aos quais todas as nações que o pactuarem devem se submeter. Sobre a estrutura do documento, destaca que

é composto por um conjunto de normas gerais e noções fundamentais, como a afirmação da dignidade humana. Tais normas estão divididas em três grupos de direitos: de proteção à liberdade individual, direitos políticos e direitos econômicos e sociais. Segundo o autor, “[...] a Declaração contém direitos afirmados, mas também a proibição de ações consideradas violações dos Direitos Humanos como, por exemplo, o emprego da tortura e castigos cruéis e degradantes” (Mendonça, 2018, p. 468).

Sobre a Declaração, em texto que se refere aos setenta anos do documento, Carbonari (2019) aponta:

Há 70 anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pelas Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, a questão chave que se coloca à humanidade é a de encontrar caminhos para superar posições que insistem em negar os direitos humanos a milhões de seres humanos. Por outro lado, o marco da Declaração e dos documentos internacionais e nacionais que a ela se seguiram nestes anos serve de referência para o alento que quer alimentar as lutas para que todos/as os/as humanos/as caibam nos direitos humanos (Carbonari, 2019, p. 20-21).

O documento foi o pontapé inicial para que diferentes povos, com experiências de conflitos, esboçassem movimentos de defesa dos Direitos Humanos, criando organizações sociais que passaram a demonstrar sua indignação e a criar instrumentos de proteção e defesa dos mesmos, a partir do sofrimento de muitos, como apontam Zenaide e Viola (2019), especialmente após a instauração de regimes autoritários:

A opção pelos direitos humanos não nasce de uma teoria, nem de uma doutrina em particular. Mesmo a Declaração Universal é produto de uma longa e complexa teia de gritos e ‘ais’ de milhões de pessoas ao longo e largo do planeta e da História. “É resposta a estes gritos”. A legislação, a codificação, a concretização em pactos e protocolos, é posterior a essa instância primordial do ‘escutar’ e ‘sentir’ o grito de quem se converteu em vítima, de quem foi despejado de sua dignidade e de seus direitos (Zenaide; Viola, 2019, p. 95 *apud* Aguirre 1997, p. 7).

A partir do acirramento da violência dos regimes ditatoriais que se espalharam pela América Latina, diferentes setores da sociedade latino-americana passaram a considerar indispensável demarcar os Direitos Humanos como uma forma direta de oposição aos regimes repressores. Educadores e militantes do tema compreendem

que “[...] é na vivência de experiências de negação da liberdade que se estabelecem as possibilidades de lutar pela emancipação contra as arbitrariedades e a opressão” (Zenaide, Viola, 2019, p. 92).

No caso brasileiro, o tema dos Direitos Humanos não estava em pauta até a instauração do golpe civil militar de 1964, que derrubou o projeto nacional e popular de João Goulart, o qual manteve e deu continuidade ao período de conquistas sociais iniciadas no governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Tal governo, mesmo sendo caracterizado como uma ditadura, por devido à falta de liberdades políticas, representou um período de inúmeras conquistas sociais. “A ditadura militar de 1964-85 reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos e, ao mesmo tempo, expropriou direitos econômicos e sociais, caracterizando-se claramente como um governo a favor dos ricos e poderosos” (Sader, 2007, p. 78).

No cenário de repressão pós-golpe de 1964, os movimentos sociais passaram a trazer o tema dos Direitos Humanos para o debate nacional, na medida do possível para aquele período, numa tentativa de retomar a democracia no país. Sobre tal cenário, Viola (2007) reforça:

Nesse esforço, somaram-se os setores que mais se distinguiram na resistência aos desmandos do período repressivo. Instituições que se destacaram na luta contra o arbítrio, como a Comissão Pastoral da Terra, Centro de Defesa dos Direitos Humanos, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, Comissões de Justiça e Paz de São Paulo, as novas lideranças sindicais, as entidades estudantis, a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB e a Associação Brasileira de Imprensa, assumiram o discurso dos direitos humanos como uma possibilidade de fortalecer as instituições democráticas e de produzir uma sociedade socialmente igualitária (Viola, 2007, p. 129).

Já na década de 1980, ainda sob regime ditatorial e diante da dificuldade de restabelecer a democracia, a sociedade civil passou a se organizar na busca por trazer de volta os direitos civis e políticos, retirados durante o período de repressão, e para retomar as demandas a respeito dos direitos sociais e econômicos. Durante o período de redemocratização e de transição, movimentos sociais passaram a reafirmar a importância dos direitos humanos e a necessidade da inserção do tema em discussões da agenda pública. Conforme Zenaide e Viola, “Nestes períodos organizaram-se, entre outros, o Movimento dos Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos, o Movimento Operário, o Movimento Nacional de Direitos Humanos e movimentos populares e identitários” (Zenaide; Viola, 2019, p. 93).

Segundo Silva (2014, p. 04), foi no final da década de 80 que surgiram os “[...] embriões de uma preocupação de se introduzir conteúdos e práticas de defesa dos Direitos Humanos em propostas governamentais de sistemas de educação (PE, RJ, SC, RS, PB e município de SP)”. Destaca-se que a principal referência para esses primeiros estudos era a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois as publicações sobre o tema eram escassas.

A promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988) foi o primeiro documento nacional que garantiu uma série de direitos aos brasileiros. De acordo com Mendonça, no preâmbulo do documento os constituintes afirmam que se reuniram para “[...] instituir um Estado Democrático para assegurar, dentre outros valores, a liberdade, a igualdade e a justiça como valores supremos da sociedade fraterna e sem preconceitos” (Mendonça, 2018, p. 471). Ainda segundo o autor:

[...] o texto constitucional revela-se inovador ao ampliar a dimensão dos direitos civis e políticos para incorporar como direitos e garantias também os direitos sociais como a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, os direitos dos trabalhadores. As constituições anteriores consideraram alguns desses direitos no escopo da ordem econômica e social (Mendonça, 2018, p. 472).

A partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988), o Brasil passou a ratificar uma série de tratados internacionais referentes aos Direitos Humanos. Conforme Piovesan:

Assim, a partir da Carta de 1988 foram ratificados pelo Brasil: a) a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, em 20 de julho de 1989; b) a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990; c) o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em 24 de janeiro de 1992; d) o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 24 de janeiro de 1992; e) a Convenção Americana de Direitos Humanos, em 25 de setembro de 1992; f) a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em 27 de novembro de 1995 (Piovesan, 1996, s.p).

A autora destaca ainda que tais tratados foram ratificados a partir da necessidade de o Estado brasileiro atualizar seus tratados internacionais após a

retomada da democracia “[...] com o objetivo de compor uma imagem mais positiva do Estado brasileiro no contexto internacional, como país respeitador e garantidor dos direitos humanos” (Piovesan, 1996, s.p).

Um documento de suma importância para fomentar o debate sobre o tema no Brasil foi a Declaração da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, no ano de 1993. Este documento trouxe em seu texto a importância da inclusão do assunto nos programas educacionais, conforme demonstrarei mais adiante.

A partir daí, os Direitos Humanos passaram a ganhar *status* de política pública, no Brasil, com a elaboração do Plano Nacional de Direitos Humanos 1 (PNDH 1-1992), que orientava a construção de políticas em diversas áreas. O Plano Nacional foi atualizado nos anos de 2002 e 2010, com o PNDH2 e o PNDH3, respectivamente.

Mendonça (2018) traz uma importante contribuição para a compreensão dos Direitos Humanos enquanto política pública. Conforme o autor:

De forma mais definida, foi no governo Fernando Henrique Cardoso que a área de **Direitos Humanos** recebeu *status* de política pública pela criação de uma Secretaria Nacional no Ministério da Justiça e pela edição de dois Programas Nacionais de Direitos Humanos. No primeiro ano do governo Lula, foi criada uma Secretaria Especial de Direitos Humanos, depois transformada em Ministério dos Direitos Humanos. Foi, também, por demanda de organizações da sociedade civil, implantado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e lançados o PNEDH e o terceiro PNDH, mantidos no governo de Dilma Rousseff (Mendonça, 2018, p. 476 - grifos meus).

O governo de Fernando Henrique Cardoso, independente das críticas, foi responsável por construir pilares importantes para a área dos Direitos Humanos. Vitorassi, Oliveira e Benevides (2020) apresentam um quadro sistematizando as ações realizadas durante os governos FHC, Lula, Dilma e Temer, que apresento a seguir, começando pelo governo de Fernando Henrique Cardoso:

Quadro 2 - Ações realizadas no campo dos Direitos Humanos na vigência do Governo FHC

1994	Alteração da Lei nº 4.319/64 que normatizou a criação do CDDPH (Conselho dos Direitos de Defesa da Pessoa Humana) e atribuiu maior representatividade ao órgão
------	--

1995	Criação da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM), aprovada pelas Câmara Federal dos Deputados
1996	Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996 - Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH I Implementação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação Decreto nº 2.099, de 18 de dezembro de 1996 - Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente CONANDA
1999	Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999 - Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de São Salvador”, concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador
2001	Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE)
2002	Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002 - Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH 2, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996 (revogado pelo Decreto 7037/09) Lei nº 10.436/2002 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências Portaria nº 365, de 12 de setembro de 2002 - Criação da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI)

Fonte: Vitorassi, Oliveira e Benevides (2020).

Mesmo com avanços, o cenário dos Direitos Humanos ainda estava longe de ter seus objetivos cumpridos, pois o país vivia um elevado índice de desemprego, tínhamos que avançar muito na escolarização, o trabalho infantil não havia sido erradicado, muito menos as práticas de trabalho escravo, os territórios quilombolas não tinham reconhecimento legal, inúmeros casos de violência policial e caos nas penitenciárias brasileira (Vitorassi, Oliveira e Benevides, 2020, p. 405). Os autores apontam também características do governo Lula, iniciado logo após ao governo FHC:

Lula inicia seu governo sancionando a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira nos sistemas de ensino. As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana serão efetivadas no ano seguinte (2004). Mais tarde esse mecanismo foi alterado pela Lei 11.645/2008 (onde se inclui também a história e cultura indígena). Outro avanço importante para uma reflexão mais humanizada de educação foi o da criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) e o Plano Nacional de

Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR ((Vetorassi, Oliveira e Benevides, 2020, p. 405).

Sobre as ações referentes aos Direitos Humanos no governo de Luís Inácio Lula da Silva, os autores apresentam um resumo:

Quadro 3 - Ações realizadas no campo dos Direitos Humanos na vigência do Governo Lula

2003	Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003 Institui o Comitê de Educação em Direitos Humanos; Portaria nº 66/2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos /SEDH – cria o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003 Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR). Regulamentada pelo Decreto 4.885 de 20 de novembro de 2003; Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
2004	Decreto nº 5.174, de 9 de agosto de 2004 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, órgão integrante da Presidência da República, e dá outras providências. Cria a Coordenação de Educação em Direitos Humanos; Portaria nº 365, de 12 de setembro de 2002 Lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente.
2007	Decreto nº 6.094/2007 Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação ; Parecer CNE/CEB nº 2/2007 Referente à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007 Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências; Decreto nº 6.230, de 11 de outubro de 2007 Estabelece o Compromisso pela Redução da Violência Contra Crianças e institui o Comitê Gestor de Políticas de Enfrentamento à Violência contra Criança e Adolescente, e dá outras providências; Decreto s/n de 11 de outubro de 2007 Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes; Decreto s/n de 11 de outubro de 2007 Institui a Comissão Nacional Intersetorial para acompanhamento da implementação do Plano

	Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.
2008	Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008 Aprova a Lista de Piores Formas de Trabalho Infantil – Lista TIP; Decreto nº 6.571/2008 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado; Lei nº 11.645 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
2009	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH-3 e dá outras providências. (alterado pelo Decreto 7.177/10); Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009 Estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos; Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.
2010	Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010 Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH-3; Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; Lei 12228 - Estatuto da Igualdade Racial. - Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003

Fonte: Vetorassi, Oliveira e Benevides (2020, p. 405-406).

O governo de Dilma Rousseff (01 de janeiro de 2011 - 31 de agosto de 2015) deu continuidade à visibilidade de ações voltadas aos Direitos Humanos, especialmente em políticas de defesa de crianças e adolescentes. Conforme apresentam Vetorassi, Oliveira e Benevides (2020, p. 407).

Quadro 4 - Ações realizadas no campo dos Direitos Humanos na vigência do Governo Dilma

2011	Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Reestrutura a SECADI. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão; Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite; Aprovação do Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes; Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2012	Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.
2014	Lei Menino Bernardo – lei 13.010 - que visa proibir o uso de castigos físicos ou tratamentos cruéis ou degradantes na educação de crianças e adolescentes.
2015	Lei 11.525 - Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.

Fonte: Vetorassi, Oliveira e Benevides (2020, p. 407).

Após o golpe que levou ao rompimento do sistema democrático brasileiro, com o impeachment da presidenta Dilma, em agosto de 2016, assumiu a presidência seu vice, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que em 2017 passou a ser chamado de Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O governo passa então a rever as políticas de Direitos Humanos, extinguindo seu status de ministério. Ainda segundo Vetorassi, Oliveira e Benevides (2020, p. 407):

Todavia, as políticas de direitos humanos perderam enormemente o espaço, dando lugar a um modelo pautado pelo uso da força, da repressão aos movimentos sociais e fortalecimento do papel das polícias, que teve como ápice a criação do Ministério da Segurança Pública, o uso ostensivo da política de uso das Forças Armadas para a Garantia da Lei e da Ordem, inclusive para reprimir as manifestações contra o golpe promovido pelo seu governo contra a presidência de Dilma Rousseff. Em seu governo teve destaque iniciativas pontuais de apoio às pessoas com deficiência e de garantias de direitos às mulheres e ao direito humanitário.

Os autores apresentam o seguinte quadro com as ações do governo Temer:

Quadro 5 - Ações realizadas no campo dos Direitos Humanos na vigência do
Governo Temer

2016	Lei nº 13.409, de 28.12.2016 - Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
2017	Lei nº 13.441, de 8.5.2017 - Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para prever a infiltração de agentes de polícia na internet com o fim de investigar crimes contra a dignidade sexual de criança e de adolescente.
2018	Lei nº 13.663, de 14.5.2018 - Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino; Decreto nº 9.656, de 27 .12.2018 - Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Decreto nº 9.603, de 10 .12.2018 - Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência.

Fonte: Vitorassi, Oliveira e Benevides (2020, p. 408).

Mendonça (2018) aponta que após o impeachment da presidenta Dilma o Brasil passou por um período de inúmeros retrocessos políticos, econômicos e sociais que refletiram diretamente no tema dos Direitos Humanos. No governo de Michel Temer, a Anistia Internacional divulgou um Relatório denominado Informe Anual 2016/2017 fazendo avaliações negativas sobre a violência policial, especialmente em relação a protestos, desaparecimentos forçados, execuções extrajudiciais, ataques a defensores de Direitos Humanos, direitos dos povos indígenas e violência contra as mulheres, entre outras críticas. Isso escancara o cenário de retrocessos ao qual o país estava de volta (Mendonça, 2018, p. 476).

Entre os anos de 2019 e 2022 temos a ascensão ao poder de Jair Bolsonaro (Partido Social Liberal - PSL), caracterizado por alguns autores como:

O governo Bolsonaro (2019-2022) é caracterizado por distintos intelectuais como neofascista (Boito, 2020) e/ou neoconservador (Barroco, 2022) e/ou negacionista (Bolaño, Zanghelini, 2022). O consenso existente entre os estudiosos do período é o de que tal governo exprime e representa em sua forma e conteúdo valores e preceitos contidos na extrema direita (Pilão; Amorim; Faleiros, 2024, p. 67).

No governo em questão houve inúmeros e graves retrocessos em relação à temática dos Direitos Humanos, com aumento considerável nos casos de violência contra comunidade LGBTQIA+. “O Fórum Brasileiro de Segurança Pública destaca que, entre 2020 e 2021, houve um aumento de 88,4% de crimes de estupro contra a população LGBTQIA+ [...] e houve o aumento das mortes das pessoas LGBTQIA+ de 72%” (Pilão; Amorim; Faleiros, 2024, p. 67).

Houve ainda a redução das discussões sobre o tema e extinção da participação da sociedade civil em Conselhos Gestores de Programas, Projetos e Instituições Públicas, intervenção na nomeação dos dirigentes de Universidades e Institutos Federais (retirada posteriormente), mudanças na política de defesa das mulheres - tornando mais importante o caráter punitivo do que o formativo para a questão -, maior acesso às armas e defesa e implementação do processo de militarização da sociedade, com a criação do Programa de Escolas Cívico-Militares, fortalecimento e defesa de interesses dos ruralistas e militares e redução de gastos sociais, entre outros retrocessos (Vetorassi, Oliveira e Benevides (2020, p. 408). Os autores apresentam um quadro com as ações de Direitos Humanos do governo Bolsonaro.

Quadro 6 - Ações realizadas no campo dos Direitos Humanos na vigência do Governo Bolsonaro

2019	Decreto nº 9.937, de 24. 7.2019 - Institui o Programa de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos, Comunicadores e Ambientalistas e o Conselho Deliberativo do Programa de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos, Comunicadores e Ambientalistas no âmbito do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Decreto nº 10.004, de 5.9.2019 - Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Lei nº 13.882, de 8.10.2019 - Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para garantir a matrícula dos dependentes da mulher vítima de violência doméstica e familiar em
------	--

	instituição de educação básica mais próxima de seu domicílio.
2020*	Mensagem de Veto Total nº 222, de 24.4.2020 - Projeto de Lei nº 368, de 2009 (nº 4.699/12, na Câmara dos Deputados), que “Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências”. Medida Provisória nº 966, de 13.5.2020 - Dispõe sobre a responsabilização de agentes públicos por ação e omissão em atos relacionados com a pandemia da covid-19. * Dados até 31 de maio de 2020.

Fonte: Vetorassi, Oliveira e Benevides (2020, p. 409).

Pilão, Amorim e Faleiros destacam ainda como retrocesso importante a criação do Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), dirigido pela advogada e pastora Damares Alves, religiosa, conservadora, defensora da Escola sem Partido e do Estatuto do Nascituro e marcadamente contrária a discussões sobre gênero. Estes são alguns de outros tantos posicionamentos da então ministra que entram em choque com a perspectiva dos Direitos Humanos. No Relatório Final do Gabinete de Transição Governamental, realizado entre novembro e dezembro de 2022 (fim do governo Bolsonaro), o vice-presidente recém-eleito, Geraldo Alckmin afirma que “[...] o MMFDH pautou sua atuação na negligência de populações vulnerabilizadas, na negação da existência de graves violações a direitos e no desmonte de políticas públicas arduamente conquistadas, até 2015” (Pilão, Amorin, Faleiro, 2024, p. 72 *apud* Alckmin, 2023, p. 25).

Outro ponto que vai de encontro aos pressupostos defendidos pelos Direitos Humanos diz respeito aos movimentos sociais. Durante todo o governo Bolsonaro houve fortes críticas e processos de criminalização de tais movimentos, conforme podemos reconhecer na aprovação de novas leis de controle, como a Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016 - disciplinando o terrorismo; Decreto nº 9.527, de 15 de outubro de 2018 - cria Força-Tarefa de Inteligência para o enfrentamento ao crime organizado no Brasil. Conforme Vetorassi, Oliveira e Benevides (2020, p. 415) “[...] não basta retirar os direitos sociais conquistados, mas impedir que os diversos segmentos sociais possam reivindicar a criação e implementação de novos mecanismos de garantias de direitos”.

O governo Bolsonaro foi um violador de Direitos Humanos também na área da saúde. Desde o anúncio, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), dos cuidados

em relação à Covid 19, uma série de medidas contrárias às orientações foram tomadas pelo governo.

Desde que o coronavírus chegou ao Brasil, em março, junto com todas as questões científicas vinculadas à covid-19, as desigualdades sociais, o desrespeito e a crueldade foram evidenciados. Todos sabiam, por exemplo, das diferenças de acesso a atendimento médico entre ricos e pobres ou brancos e negros, mas a pandemia deixou isso ainda mais patente, assim como explicitou na arena da internet a violência do mais forte contra o mais fraco (Agência Senado, 2020, s/p).

Foram adotadas medidas de desarticulação dos serviços públicos em diferentes Ministérios; tais ações foram sustentadas pelos setores militares, um dos grupos apoiadores do então presidente. Bolsonaro nomeou diversos militares para instâncias fundamentais do Estado, para assim ter validação de seus atos. Um exemplo claro disso foi a nomeação do general Eduardo Pazuello para o Ministério da Saúde no momento mais grave da pandemia. O então Ministro passou a omitir informações, a desorganizar o Programa Nacional de Imunização (PNI), a desaconselhar o uso de máscaras, a recomendar o uso de medicamentos sem comprovação de eficácia contra a doença (cloroquina e hidroxiclороquina) e a promover uma série de desinformações acerca da compra de vacinas (Pilão; Amorim; Faleiros, 2024, p. 74). Sobre as ações desenvolvidas no período, Calil (2021) aponta que:

[...] a terrível situação em que o país se encontra é resultado de uma estratégia bem definida, coerente e sistematicamente aplicada por parte do governo Jair Bolsonaro, que, orientando-se pela perspectiva de atingir rapidamente a imunização coletiva (ou “imunidade de rebanho”), se utilizou de distintos instrumentos para estimular a intensificação da contaminação, recorrendo para tanto à disseminação de dados incorretos ou mesmo inteiramente falsos e à demonstração exemplar de comportamentos propícios à contaminação. Nesta perspectiva, entendemos que integram essa estratégia a desqualificação da pandemia (“histeria”, “história mal contada”, “gripezinha”, “neurose”), o estímulo a atitudes que induzem à aceleração do ritmo de contaminação (aglomeração, uso incorreto da máscara, defesa da abertura de academias, salões de beleza e escolas) e a propagação de falsas soluções, em especial com anúncio enganoso de medicamentos comprovadamente ineficazes (Calil, 2021, p. 31).

A divulgação de *fake news* foi algo marcante durante todo o governo, especialmente durante a pandemia. Para legitimar a postura negacionista do

presidente, várias notícias mentirosas foram divulgadas nas redes sociais e grupos de conversa e espalhadas rapidamente. Algumas delas afirmavam que pessoas em situação de rua eram imunes ao vírus, o que provava que o isolamento era desnecessário; outras afirmações diziam que a pandemia não avançaria no país por conta do clima quente, pois o vírus não resistiria a temperaturas superiores a 26 graus. A mensagem circulou mais comumente nos estados mais quentes do país, justo aqueles que foram os mais atingidos nos primeiros meses da pandemia: Amazonas, Pará, Maranhão, Pernambuco, Ceará e Rio de Janeiro (Calil, 2021, p. 42).

As ações desastrosas e controversas do governo na gestão da pandemia fez com que o país fosse um dos que apresentaram números mais elevados em relação a mortes e contaminações, demonstrando o descaso do governo com a temática dos Direitos Humanos, seja em questões sociais ou de saúde. Segundo Pilão, Amorim e Faleiros, tais ações acabam por ser validadas pelos setores que apoiam o ex-presidente.

Na sociedade brasileira, dada sua particularidade, as manifestações contrárias aos princípios orientadores dos direitos humanos e as suas garantias jurídicas e políticas podem ser apreendidas a partir de falas comumente ditas como “bandido bom é bandido morto”, “prefiro ver meu filho morto do que ter um filho gay”, “lugar de mulher é na cozinha”, dentre tanto outros exemplos. Pré-conceitos racistas, misóginos, transfóbicos, homofóbicos, lesbofóbicos foram expostos nos pressupostos e afirmações realizadas pelo ex-presidente Jair Bolsonaro bem como por membros do seu governo. Ações realizadas por meio de diferentes Ministérios foram e são questionadas devido a seu caráter antidemocrático e negador das garantias. Um caso exemplar que deve ser citado para ilustrar como políticas de governo foram executadas negando os princípios em direitos humanos ocorreu no Ministério da Educação quando determinou a retirada do debate de gênero nas escolas, designando o núcleo familiar como o responsável por tal formação (Pilão; Amorim; Faleiros, 2024, p. 77-78).

Segundo os autores, o Brasil é um contumaz violador de Direitos Humanos e “[...] o ataque aos direitos fundamentais, a desidratação das políticas públicas destinadas aos grupos minorizados e a limitação da participação popular são alguns dos exemplos que marcam a gestão Bolsonaro” (Pilão; Amorim; Faleiros, 2024, p. 80).

A Educação em Direitos Humanos passa a ser inserida na pauta das políticas públicas, com um propósito de mudança, se desenhando como um novo fazer social e político-pedagógico. Da dor, da necessidade de preservar a vida humana, o novo modelo brotou no seio da sociedade civil brasileira, ainda em tempos de ditadura, como uma modalidade de resistência e de sinalização de mudanças políticas em andamento. Por isso, situamos o direito à resistência como princípio fundante da Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil, no período da transição democrática (Zenaide, 2016).

Zenaide e Viola (2019, p. 96) caracterizam os avanços na temática da Educação em Direitos Humanos como tímidos, mas destacam que foram produzidos uma série de políticas públicas “[...] inovadoras que ocorreram em um período favorável a ousadias orientadas para o rompimento com as práticas autoritárias”, e afirmam:

Entre estes avanços situa-se o projeto internacional da Unesco que remonta aos anos setenta. Nas décadas seguintes a iniciativa repercute tanto na União Europeia (EU) quanto na Organização dos Estados Americanos (OEA), produzindo ações para a implementação do ensino e da aprendizagem de direitos humanos no ensino formal. A Unesco propõe às nações a ela associadas o estabelecimento de um esforço internacional para a implementação da educação em direitos humanos a partir de um programa denominado de década da educação em direitos humanos (1995-2004). A partir de então são criados comitês e elaborados planos mundiais, regionais e nacionais, com o objetivo de construir uma cultura de direitos humanos conforme o Programa de Ação, produzido no final da Conferência Mundial de Direitos Humanos (ONU, 1993) (Zenaide; Viola, 2019, p. 96).

Em âmbito nacional, em junho de 1993, foi realizada em Viena (Áustria) a II Conferência Mundial de Direitos Humanos, organizada pela ONU, que é considerada um marco para o fomento das discussões sobre a Educação em e para os Direitos Humanos no mundo. Os debates da Conferência resultaram na Declaração de Viena e no Plano de Ação de Viena. Um ano depois, em dezembro de 1994, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, para o período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, como o objetivo de “[...] sensibilizar e mobilizar os Estados a promover, estimular e orientar essas atividades educacionais, dando centralidade ao ensino formal” (Candau, 2016, p. 17).

A partir da definição da Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004), os países membros das Nações Unidas e da Organização dos Estados Americanos se comprometeram a elaborar e implementar planos nacionais de Direitos Humanos voltados aos sistemas de ensino. Com isso, foram construídos projetos voltados ao ensino formal e não-formal com o objetivo de difundir uma Cultura em Direitos Humanos. Zenaide e Viola demonstram exemplos de ações realizadas na América Latina após estas medidas:

Quadro 7 - Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos

1998	Equador: Plan Nacional Derechos Humanos del Ecuador
2000	México: Convênio e Acordo com o Alto Comissariado da ONU
2001	Venezuela: Plano Latino-Americano para a Promoção da Educação em Direitos Humanos
2001-2006	Bolívia: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2003	Brasil: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2003	Panamá: Plano Nacional de Ação Integral para Educação em Direitos Humanos
2006	México: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2006-2011	Bolivia: Plan Nacional de Desarrollo “Bolívia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien
2006-2011	Perú: Plan Nacional de Derechos Humanos 2006-2010
2010	Venezuela: Plan Nacional de Derechos Humanos

Fonte: Zenaide; Viola, 2019 *apud* Zenaide, 2010.

O quadro acima demonstra claramente o compromisso de países Latino-Americanos com a implementação de Planos no campo da Educação em Direitos Humanos, a partir das discussões realizadas na II Conferência e do compromisso com a Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004).

Candau (2016, p. 17) aponta que, no Brasil, o direito à Educação em Direitos Humanos foi conquistado aos poucos, inicialmente, em espaços educacionais não formais, onde foram desenvolvidas as primeiras experiências de Educação em e para os Direitos Humanos, ligadas à resistência e à conquista de direitos subtraídos pelo regime ditatorial.

A Constituição Federal Brasileira (1988) foi um grande marco jurídico no período pós-ditadura no Brasil, ao, já no preâmbulo do documento, fazer referência à concepção de dignidade humana e, da mesma maneira, elencar os objetivos da República. O documento indica, no terceiro artigo, “[...] a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou discriminações de quaisquer natureza” (Mendonça, 2018, p. 471).

Nesse mesmo sentido, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/1996) estabeleceu como “Princípios e Fins da Educação Nacional” que seja “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). No mesmo artigo, o documento apresenta os princípios que devem reger a educação nacional, onde podemos identificar questões relacionadas aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos.

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

O artigo 26 da LDB trata dos conteúdos. Aqui sim há referência direta à temática:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...] § 9º Conteúdos relativos aos **direitos humanos** e à prevenção de todas as formas de violência contra criança e adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990

(Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (Brasil, 2017, p. 20 - grifo meu).

No entanto, foi a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH - 2003) que começou a ser delineada, de forma mais específica, uma concepção de Educação em Direitos Humanos no Brasil. Contudo, conforme está posta nos documentos oficiais, deve ser vista como fundamento para as práticas pedagógicas e não apenas com mero objeto de conhecimento. Deve fomentar uma cultura em direitos humanos, servindo como fundamento para toda e qualquer prática de ensino-aprendizagem, assumindo, portanto, caráter interdisciplinar (Silva; Tavares, 2013).

O Plano coletivo, iniciativa do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado pelo Governo Federal por meio da Portaria Ministerial SEDH/PR nº 98/2003, e lançado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos e pelo Ministério da Educação, representou um grande avanço do país no sentido de incrementar os esforços governamentais destinados a essa causa. O Plano destaca que o processo de construção de cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e, sendo a educação um direito humano em si mesmo, é ela um meio indispensável para a efetivação de outros direitos.

Uma versão mais elaborada do documento foi publicada posteriormente. Ainda segundo o documento inicial:

A educação, nessa perspectiva, contribui também para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos direcionada:

- * ao fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano;
- * ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade;
- * à prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- * a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre (Brasil, 2003, p. 01).

O documento afirma a Educação em Direitos Humanos como uma política pública, compreendendo cinco áreas: “[...] educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança e educação na mídia” (Mendonça, 2018, p. 474).

Zenaide e Viola destacam que o Brasil adotou tardiamente seu Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a partir dos compromissos assumidos pelo país, o que se tornou possível pelas experiências vivenciadas pela educação popular e, também, pela Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. O Plano, com seu caráter transdisciplinar, provocou avanços significativos, especialmente em relação à educação superior, pois as universidades passaram a dar espaço à temática, a partir de cursos de extensão, núcleos de pesquisa e disciplinas em diferentes cursos de graduação e pós-graduação (Zenaide; Viola, 2019, p. 98).

A partir do crescimento dos debates influenciados pela Plano Nacional, no ano de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou parecer e resolução relativos às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, adotando “[...] princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal Brasileira (1988) como a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, entre outros” (Mendonça, 2018, p. 474). O CNE convocou diversas instituições para contribuir, a partir de consultas e audiências públicas, representando as necessidades e interesses da sociedade nessa área.

Assim, as Diretrizes, em forma de Parecer CNE/CP/08/2012 e homologadas pela Resolução CNE/CP/01/2012, tem como principal objetivo orientar as instituições públicas e privadas na elaboração e efetivação de políticas que contemplem os direitos humanos nos currículos, programas de formação e de materiais didáticos e paradidáticos, em todas as áreas de conhecimento, em todos os cursos, e nos diversos níveis de ensino, na pesquisa e extensão (Silva, 2014, p. 08).

O Parecer do CNE, construído durante a elaboração das Diretrizes, destaca que a Educação em Direitos Humanos deve ter os seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade; sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012, p. 09-10), considerando os seguintes documentos:

[...] Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal

de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as) (Brasil, 2012, p. 01).

O artigo 3º das Diretrizes apresenta como princípios da Educação em Direitos Humanos os itens abaixo:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012, p. 01).

E no artigo 4º destaca a Educação em Direitos Humanos como orientadora da formação integral dos sujeitos, devendo se articular a dimensões específicas, como apresento abaixo (p. 02):

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.

Já como objetivos da Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos destacam, no artigo 5º que:

[...] tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário (Brasil, 2012, p. 02).

Mendonça (2018, p. 474) destaca como bastante expressivo o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no período, a partir de inúmeras experiências realizadas pelos Sistemas de Ensino de Educação Básica de estados e municípios. Como exemplos, cita a criação de disciplinas específicas nos currículos escolares da Educação Básica; ações na educação não formal, desenvolvidas por organizações não governamentais, sindicatos, igrejas e outros; na Educação Superior, a criação de disciplinas de Direitos Humanos em cursos de graduação, além de projetos de extensão universitária desenvolvidos e programas de pós-graduação criados. E destaca ainda:

Como exemplos é possível citar ainda duas experiências que demonstram a efetividade e o vigor da Educação em Direitos Humanos no Brasil. A organização e a operacionalização do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos e a criação e o funcionamento de diversos Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos. O Prêmio é uma iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério dos Direitos Humanos, em parceria com a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), instituído por meio da Portaria Interministerial nº 812/2008, concedido bienalmente, com objetivo de identificar, reconhecer e estimular experiências educacionais que promovam a cultura de Direitos Humanos. [...] Os Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos foram sendo implantados nas Instituições de Educação Superior ao longo dos anos, tendo sido criada, em 2003, a Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação com intuito de reunir a comunidade de pesquisadores especializados em Direitos Humanos nos mesmos moldes de outras associações científicas congêneres (Mendonça, 2018, p. 474-475).

Após alguns anos de retrocesso, especialmente após o governo de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB), que assumiu a presidência da República após o golpe que culminou com o *impeachment* da presidenta eleita - Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT) -, como definiu Carbonari (2017, p. 173), “não tendo conseguido eleitoralmente e nem politicamente, o conseguiram (o poder) institucionalmente”. Ainda sobre a não legitimidade do processo de destituição da presidenta eleita, o autor ainda aponta:

Dizer que Impeachment não é golpe porque está previsto na Constituição não é suficiente, já que a questão não é só de vício de formalidade, mas também de materialidade, dado que parece não ser sustentável a acusação de existência do crime pelo qual a

mandatária é acusada, como nos repetem juristas sensatos e que, mesmo críticos ao governo, seguem firmes na defesa da democracia e dizendo que há falta completa de sustentação jurídica para a proposta aprovada pelo parlamento. O golpe, dizem, e com eles concordamos, está exatamente em se apresentar de novo tipo, por dentro da institucionalidade, travestido (Carbonari, 2017, p. 173).

Em seu artigo, o autor traz uma discussão sobre as chamadas democracias golpeadas, especialmente a democracia brasileira, que há muito tempo vem sofrendo diferentes formas de ataques à sua implementação e consolidação. O artigo destaca ainda as severas violações de Direitos Humanos das populações mais vulneráveis, definidos por ele como “os que não têm palavra, mesmo que tenham voz” (Carbonari, 2017, p. 170-171).

A partir da destituição da presidenta Dilma Rousseff, se institucionalizou o retrocesso da temática de Direitos Humanos, com o encerramento de importantes comissões e órgãos relacionados ao tema.

No final do ano de 2017 temos a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pauta dos mais importantes debates sobre educação no país. O documento da Base foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, o documento foi homologado para a etapa do Ensino Médio. Juntas, a Base da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio integram um único documento: a BNCC da Educação Básica.

Na BNCC, os Direitos Humanos estão presentes em vários momentos ao longo do texto. Já na apresentação das Competências Gerais da Educação Básica o termo ganha destaque em dois itens:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os **direitos humanos**, a consciência Socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (p. 09); [...]
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos **direitos humanos**, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10, grifos meus).

Em relação aos currículos, o documento deixa claro a responsabilidade dos sistemas e redes de ensino, bem como salienta que cabe às escolas “[...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2017, p. 19). E conclui especificando os temas que devem ser incorporados aos currículos:

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), **educação em direitos humanos** (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012) [...] (Brasil, 2017, p. 19, grifos meus).

A BNCC, ao definir a Educação em Direitos Humanos como um dos temas contemporâneos a serem trabalhados nas escolas, se embasa em três documentos, o Decreto 7.037/2009, que aprova o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o Parecer CNE/CP nº 8/2012, relatório do trabalho de elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e, ainda, a Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece a implementação de tais diretrizes. Já no início do documento a Educação em Direitos Humanos é definida como um dos eixos fundamentais do direito à educação e, no artigo 3, destaca os princípios da EDH:

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.

E define ainda, no artigo 6, que:

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

Em seu final, no artigo 11, o documento aponta que “os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos”.

No ano de 2019 tivemos a extinção de importante órgão governamental, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a partir do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, logo no início do governo de Jair Messias Bolsonaro (PSL - 1º de janeiro de 2019 e a 31 de dezembro de 2022). O então Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez assinou o documento que extinguiu a SECADI, redistribuindo suas atribuições entre duas novas secretarias, a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, onde foram alocadas as temáticas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, indígenas, quilombolas, relações étnico-raciais e EDH (Taffarel; Carvalho, 2019).

A partir de 2019, os cortes a órgãos relacionados a EDH ganhou força, com a extinção do Comitê Nacional de EDH, criado em 2003 e extinto com a publicação do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, e o abandono do Pacto Universitário para EDH, lançado em 2017. A EDH passou a fazer parte do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, deixando de ser integrada ao Ministério da Educação (MEC), como anteriormente (Instituto Aurora, 2021, p. 24).

Sobre este período de retrocesso, Aída Maria Monteiro da Silva faz uma síntese importante, em entrevista à equipe da Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos (2018, p. 188). Segundo a autora:

De fato estamos vivenciando um retrocesso em relação aos direitos que foram duramente conquistados pela sociedade, e com perspectiva de mudança substantiva na concepção de educação e conhecimento como se os mesmos possam ser neutros. É um movimento conservador, fundamentado em uma concepção neoliberal, em que a ampliação do capital está em detrimento da ampliação dos direitos e, assim, a instituição educativa deve formar para atender ao mercado de trabalho. E para isso sustenta-se em uma política antidemocrática e autoritária. É o retorno da educação bancária, cuja ênfase do processo pedagógico está na acumulação, repetição de conteúdos que possam atender a esse mercado (Monteiro, 2018, p. 188).

Mendonça (2018) já apontava um cenário nada promissor nas políticas de Direitos Humanos no período e no governo que assumiria o poder a partir de 2019.

[...] o panorama que se descortina não é otimista, pois têm sido cada vez mais frequentes as acusações e perseguições a professores sob a alegação de serem doutrinadores ideológicos, bem como incitações a denúncias por parte de alunos ou seus familiares, a expedição de mandados extrajudiciais intimidadores, ou mesmo projetos de leis estaduais e federais denominados em geral 'Escola sem Partido', apresentados sob pretexto de serem contra o abuso da liberdade de ensinar. A gravidade desse movimento conservador está em considerar que os avanços a duras penas conquistados e instituídos constitucionalmente são pura ideologia (Mendonça, 2018, p. 477).

No ano de 2020, temos a rearticulação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH), instituição criada nos anos 90.

A Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos RBEDH, fundada em abril de 1995, é uma entidade civil sem fins lucrativos e sem quaisquer vínculos político-partidários ou religiosos, cuja finalidade consiste em agregar e promover o intercâmbio entre entidades voltadas para a educação em direitos humanos, através dos meios já tradicionais, como congressos, seminários e publicações, aos quais se acrescentam os recursos dos mais recentes meios de comunicação (ReBEDH, 2001, s/p).

A ReBEDH, pensando em capacitações na área, influenciou a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH, 2003), ao qual vários integrantes da Rede passaram a integrar e participar da elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Com as ações do Comitê, houve uma diminuição das atividades da Rede, que acabou desativada no fim da década de 2000 (ReBEDH, 2020, p. 04). Os trabalhos da ReBEDH foram retomadas no ano de 2020, após ações do governo que assumiu em 2019, com a característica de criminalização, e retirada de medidas relacionadas aos Direitos Humanos.

O governo atual - com perfil ultraliberal, teocrático, civil-militar e conservador - é refratário aos direitos humanos, como ficou demonstrado na edição do Decreto nº 9.759 de 11 de abril de 2019, que extinguiu conselhos e comitês da área, inclusive o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Por essa razão, mobilizaram-se iniciativas da sociedade civil para garantir as conquistas educacionais alcançadas ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, e promover novos projetos e ações solidários e participativos (ReBEDH, 2020, p. 04).

Com base nos principais documentos referentes aos Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), a Rede assume:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, PNEDH, 2003, p. 25 apud ReBEDH, 2020, p. 05).

A partir dessa reorganização, a Rede passa a orientar suas ações de forma colegiada, com Coordenação Geral, Coordenações Estaduais e membros associados, distribuídos em diferentes categorias: membros fundadores(as); membros honorários(as); membros associados(as) (ReBEDH, 2020, p. 06).

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), para o mandato de 2023-2027, as políticas de Direitos Humanos voltaram a avançar na agenda brasileira. Já no início do mandato, o presidente reestabeleceu importantes Ministérios relacionados ao tema, como o próprio Ministério dos Direitos Humanos, e criou novos, como o Ministério da Igualdade Racial e o Ministério dos Povos Indígenas, assim como aumentou a proteção da Amazônia, dos direitos das mulheres e de outros direitos durante 2023. A própria SECADI, extinta no governo anterior, é recriada, com o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023. Mesmo com a retomada dos avanços na área, alguns pontos precisam ser mais defendidos pelo atual governo no que diz respeito aos Direitos Humanos. César Muñoz, diretor da Human Rights Watch no Brasil, destaca que mesmo com os avanços, o governo não enfrentou adequadamente o problema crônico da violência policial e não defendeu de forma consistente os direitos humanos em sua política externa, disse a Human Rights Watch.

O presidente Lula encerrou seu primeiro ano de governo apresentando inconsistências em matéria de direitos humanos. Lula reverteu algumas políticas anti-direitos de seu antecessor, mas

desafios significativos permanecem, inclusive o uso excessivo da força pela polícia, que afeta desproporcionalmente a população negra, e uma política externa que não promove os direitos humanos de maneira consistente (Human Rights Watch Brasil, 2024, s/p).

A instituição aponta, como pontos positivos do governo Lula, a reversão de diversas medidas anti-ambientais, reduzindo o desmatamento na Amazônia, e o rompimento com a postura anti-indígena, contra medidas defendidas no governo anterior. Posteriormente, sancionou o projeto de lei que garantiu Igualdade Salarial para mulheres e revogou uma portaria que exigia que profissionais de saúde comunicassem à polícia casos de sobreviventes de estupro interessados em interromper a gravidez. O governo Lula também retomou a iniciativa para promover a educação em saúde sexual e reprodutiva nas escolas (Human Rights Watch Brasil, 2024, s/p).

O avanço da temática de Educação em Direitos Humanos como política pública é significativo, especialmente a partir da elaboração do PNEDH (2003), pois podemos perceber que tal documento fomentou a discussão e implementação de Planos Estaduais e Municipais de EDH, bem como a criação de diversos Comitês, Observatórios, Núcleos de Estudos e Pesquisas e Cátedras sobre o tema. Outro ponto de destaque foi a criação e implementação de cursos de especialização, extensão e mestrado, tanto em EDH, como em DH, além da criação de disciplinas nos currículos de cursos de graduação.

Ainda como avanços, podemos destacar o aumento da produção de materiais didáticos e paradidáticos. O próprio Programa Nacional do Livro Didático, do MEC, passou a levar em consideração critérios de seleção vinculados à EDH.

Mas muito ainda precisa ser conquistado neste campo, especialmente após o período de retrocessos que vivemos nos últimos quatro anos. Há a necessidade urgente da sociedade compreender a importância da EDH, mas de forma continuada e não pontual, para a efetivação de uma cultura de defesa e reafirmação do tema, além da formação de cidadãos conscientes de seus direitos e teoricamente embasados para lutarem contra quaisquer tipos de desigualdades. A escola torna-se espaço fundamental neste contexto.

2.2 JUSTIÇA CURRICULAR E SUA RELAÇÃO COM A EDH

Impossível iniciar uma discussão sobre justiça curricular sem trazer algumas considerações a respeito do currículo. Aproximo minha concepção da explicitada por Ponce e Araújo (2019):

O currículo é uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de formação de identidades. Não é estático, não se presta a ser universal, nem pode ser reduzido a técnicas eficientes de implementação de uma base prescrita, ou, ainda, circunscrito a uma grade curricular que pretenda engessar os conhecimentos definidos como comuns, únicos e legítimos, não permitindo a inserção de outros considerados ilegítimos (Ponce; Araújo, 2019, p. 1052).

Miguel Arroyo (2013) destaca que o currículo, desde sua concepção, caracteriza-se como uma ferramenta de contenção social, que privilegia os conhecimentos definidos como comuns, únicos e legítimos, negando a entrada e permanência de outros conhecimentos considerados ilegítimos e do senso comum. Segundo o autor, “Os ordenamentos curriculares que tentamos conquistar, as salas de aula que tentamos dinamizar passam a ser territórios de disputa de concepções conservadoras, burocratizantes, controladoras das inovações” (Arroyo, 2013, p. 35).

Com isso, o currículo se torna campo de disputa entre forças opostas. De um lado, os que se preocupam com a eficiência do desenvolvimento econômico e, de outro, aqueles que pensam o currículo como construção coletiva, com objetivos de construir uma sociedade mais justa e igual socialmente e que respeite a diversidade (Ponce; Araújo, 2019, p. 1048). Como aponta Arroyo (2013):

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos e embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes (Arroyo, 2013, p. 38-39).

Nesse contexto de constante disputa, se torna fundamental uma “[...] reconfiguração do campo curricular trazendo para seu interior a diversidade de

movimentos e de ações políticas produzidos na atualidade” (Silva, 2019, p. 9). Nas palavras de Arroyo (2013, p. 32), “[...] os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos”. Aos que questionam a partir do entendimento de uma negação à produção intelectual, Arroyo (2013, p. 42) complementa:

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de auto-imagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário. Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de aprender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes.

Nesse sentido, contexto em que nossas escolas estão inseridas precisam ser levados em consideração ao se pensar o currículos. Os conhecimentos das populações vulneráveis que chegam às escolas precisam ser inseridos no dia a dia das salas de aula, como forma de terem sua existência legitimada. Nesse processo têm papel fundamental os(as) professores(as), que passam a reconhecer que os conteúdos institucionais não bastam e, com isso, passam a questionar o currículo e a procurar novos conteúdos que tenham significado para alunos(as). Em relação aos(as) docentes das escolas, Arroyo destaca “A vida, a justiça e a dignidade negadas com que convivem lhes obrigam a duvidar do caráter redentor das competências e da racionalidade científico-técnica de que são profissionais e que os currículos impõem de forma acrítica (Arroyo, 2013, p. 39).

E sobre essas escolas e o currículo significativo para elas, Arroyo nos explica:

É significativo que nas escolas e salas de aula onde chegam os(as) filhos(as) dos coletivos sociais, étnicos, raciais, das periferias e dos campos tenham lugar especial as inovações criativas dos docentes-educadores traduzidas em práticas e projetos; das formas indignas de viver que os educandos carregam e venham indagações ao campo do conhecimento que obriguem seus profissionais a serem criativos para descartar conhecimento morto e incorporar indagações e conhecimento e significados vivos, instigantes para a docência (Arroyo, 2013, p. 39).

Uma indagação se faz necessária em relação a ausência dos(as) professores(as) e alunos(as) na definição dos currículos. Tal ausência se justifica porque, muitas vezes, estes não são vistos como sujeitos sociais. Arroyo (2013, p. 138) destaca que “Há sujeitos que não são reconhecidos como atores, apenas como beneficiados agradecidos ou mal-agradecidos de uma história cultural, pedagógica, política, econômica conduzida pelos grupos hegemônicos”. O que causa uma ausência seletiva de “[...] sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores” (Arroyo, 2013, p. 138). Ainda segundo o autor:

A ausência dos coletivos populares, dos trabalhadores, no território do conhecimento apenas reflete a ausência seletiva ou o não reconhecimento da maioria dos coletivos sociais como atores na diversidade dos campos da vida social, política, econômica, cultural e intelectual. Esse não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história termina levando os currículos a ignorá-los como sujeitos de experiências dignas de produção de conhecimentos e de cultura, valores e história (Arroyo, 2013, p. 138).

É nesse entendimento que se começa a delinear o conceito de justiça curricular. Sobre a construção deste conceito, Ponce e Araújo (2019) explicam que:

Alinhando-se à segunda opção, adotou-se inicialmente, a partir de 2012, o conceito de justiça curricular de Jurgo Torres Santomé (2013), inspirando-se também em Connel (2009) e em Estevão (2001 e 2004), para olhar analiticamente o momento educacional do mundo ocidental e, em especial, o do Brasil, que deu foco ao currículo em suas opções políticas educacionais, contemplando com essa escolha uma articulação entre os interesses do sistema financeiro e do poder público (Ponce; Araújo, 2019, p. 1048).

A definição de um currículo por uma instituição escolar, segundo o autor, deve ter atenção prioritária para que se contemplem aspectos fundamentais numa escola que privilegie a justiça curricular, tais como, inclusão, representação, reconhecimento, contribuição e valorização das pessoas, dos grupos e culturas presentes no espaço escolar e na sociedade, afirmando assim a importância da relação entre educação e direitos humanos:

Uma educação reflexiva na qual o marco das distintas convenções sobre os Direitos Humanos nos possibilite arriscar a fazer avaliações sobre realidades culturais muito diferentes das nossas, é uma necessidade urgente nas sociedades abertas de hoje, nas quais existe o risco de cair em um ceticismo normativo perigoso, reforçador

de situações tremendamente injustas e que nenhuma das cartas dos Direitos Humanos atualmente aprovadas e em vigor aceitaria (Santomé, 2013, p. 11).

Concordando com Santomé (2013), Ponce e Araújo (2019, p. 1055) afirmam que “[...] a justiça curricular propõe e constrói um currículo pautado em direitos. Além de sua base estar assentada nos direitos civis, políticos, sociais e humanos, a EDH é conteúdo obrigatório em seu percurso” e complementam:

Como a proposta da justiça curricular pressupõe uma educação escolar pautada em direitos, a Educação em Direitos Humanos (EDH), nascida da prática social, registrada em textos teóricos e organizada em Planos nacionais, estaduais e municipais no Brasil, deve ser presença obrigatória no currículo escolar. Trata-se de um conhecimento teórico-prático, que se ampliou pela legislação e é instrumental na defesa dos direitos e na emancipação de todos os sujeitos do currículo (Ponce; Araújo, 2019, p. 1060).

Ponce e Araújo (2019) trabalham a justiça curricular em três dimensões e as explicam resumidamente assim:

A justiça curricular tem três dimensões e só será conceituada, compreendida e praticada a partir da consideração das três. São elas: a dimensão do conhecimento, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna, que norteará a seleção dos conteúdos do currículo; a da convivência escolar democrática e solidária, que admite os conflitos e as divergências, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate e respeito ao outro; e a do cuidado com todos os sujeitos do currículo para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos, que inclui desde as boas políticas públicas de formação e de contratação de professores que os dignifiquem até os cuidados das redes de proteção aos mais vulneráveis, passando por boas condições nos espaços e boa utilização dos tempos escolares. Nessa concepção, caberá à escola o cultivo de uma cultura de participação e de formação (p. 1056).

É na dimensão do cuidado que os autores destacam a necessidade da presença da EDH no currículo escolar, caracterizando-a como obrigatória no percurso de construção da justiça curricular.

Pela dimensão do cuidado, toma-se todo o zelo necessário para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social. O bem-estar individual e coletivo é uma condição indispensável para o acesso ao direito à educação. Todo o necessário para que essa trajetória formativa seja realizada tem de ser, portanto, viabilizado. O

cuidado envolve a garantia e a ampliação de direitos. Não há quem lute por seus direitos sem conhecê-los, o que implica em que os conhecimentos sobre os direitos e os cuidados sejam considerados interdependentes. Daí a necessária presença da Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo escolar (Ponce; Araújo, 2019, p. 1061).

Santomé (2013) aponta que uma instituição escolar comprometida com a justiça curricular faz com que o exercício docente seja debatido de forma ativa e reflexiva, a partir de princípios éticos como “[...] integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade (Santomé, 2013, p. 12).

O autor destaca ainda doze revoluções que afetam a vida cotidiana de todas as pessoas e que precisam ser levadas em consideração ao se decidir o tipo de educação que as gerações futuras devem receber. As áreas do conhecimento não passaram imunes às revoluções citadas pelo autor, em menor ou maior grau de influência. Segundo o autor, as revoluções citadas são:

12 Revoluções de Nossa Época:

- 1) Revoluções nas tecnologias da informação e comunicação
- 2) Revolução nas comunicações
- 3) Revoluções científicas
- 4) Revoluções na estrutura das populações das nações e dos Estados
- 5) Revoluções nas relações sociais
- 6) Revoluções econômicas
- 7) Revoluções ecológicas
- 8) Revoluções políticas
- 9) Revoluções estéticas
- 10) Revoluções nos valores
- 11) Revolução nas relações do trabalho e no tempo de lazer
- 12) Revoluções na educação (Santomé, 2013, p. 13).

Tais revoluções impactaram diversos setores da sociedade, especialmente em relação às tecnologias de informação, que criaram um novo cenário, principalmente na área educacional, pois favoreceram novas formas de apresentar, organizar, comunicar, aprender e obter informações. Outro ponto destacado pelo autor é a forma de se relacionar e trabalhar com outros companheiros, estudantes ou professores(as) ou qualquer outra classe de profissionais. “As novas tecnologias nos oferecem enormes possibilidades para o acesso a qualquer fonte de informação, qualquer que seja o lugar do mundo na qual ela se encontra” (Santomé, 2013, p. 21). E complementa:

Precisamos formar professores que, ao mesmo tempo que se responsabilizam por capacitar pessoas para se mover com autonomia e responsabilidade nesses novos ambientes, se esforcem em compartilhar suas experiências práticas com outros colegas, em oferecer seus aprendizados e sugestões a quem trabalha no projeto e na produção destas tecnologias, para assim poder melhorá-las (Santomé, 2013, p. 23).

Sobre as Revoluções Sociais, o autor destaca que o século XX é um dos períodos que mais avançou em relação à comunicação e interação com a população mundial, caracterizando este século como de muito otimismo em relação às possibilidades de relacionamento com “os outros”. Em referência ao final deste século XX, o caracteriza como século de reconhecimento dos Direitos Humanos e Direitos dos Povos, com destaque a duas dinâmicas com papel decisivo no período: as conquistas dos direitos individuais e, por outro lado, dos grupos e minorias sociais (Santomé, 2013, p. 70-73).

Com isso, ganha espaço a discussão da adoção de currículos que zelem pela justiça curricular. “Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações” (Santomé, 2013, p. 10).

Em muitas de nossas instituições escolares, hoje, encontramos alunos(as) que se sentem estranhos neste cenário, ao longo de todo um ano letivo, sem encontrarem ninguém que os entendam, para quem possam falar de seus problemas e preocupações, suas necessidades, enfim, do seu contexto de vida. Segundo o autor:

A educação não pode ser um instrumento que gere ódio e, portanto, que sirva para romper com os laços tanto com a própria família como com a comunidade de origem. Devemos estar conscientes de que em muitos momentos a educação gerou - e isso ainda acontece - confusão e estranhamento, alme de uma assimilação não consentida, ou mais claramente, de uma desculturalização. Educar é totalmente o contrário de formar seres desvinculados socialmente, pessoas sem raízes ou tradições culturais (Santomé, 2013, p. 10).

É necessário recolocar em seu devido lugar a importância dos conteúdos que precisam ser prioritários nas instituições de ensino, o que exige contemplar aspectos

como inclusão, representação, reconhecimento, contribuições e valorização das pessoas, grupos e culturas presentes no cotidiano escolar e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida.

Uma educação reflexiva na qual o marco das distintas convenções sobre os Direitos Humanos nos possibilite arriscar a fazer avaliações sobre realidades culturais muito diferentes das nossas, é uma necessidade urgente nas sociedades abertas hoje, nas quais existe o risco de cair em um ceticismo normativo perigoso, reforçador de situações tremendamente injustas e que nenhuma das cartas dos Direitos Humanos atualmente aprovadas e em vigor aceitaria. Este ceticismo consiste em avaliar de modo positivista qualquer comportamento ou rito diferente e típico de uma cultura, somente pelo fato de ser diferente; aludindo àquilo que, como não é típico de nosso ambiente, não podemos nem devemos valorizar. Este é um dos perigos que se corre em alguns projetos de educação multicultural que são oferecidos nas escolas, nas quais temos a sensação de que se deseja introduzir os alunos a uma espécie de feira de cultura, fazendo uma competição entre elas para ver qual é a mais pura, inocente e antiga (Santomé, 2013, p. 11).

A garantia de sucesso na educação se baseia num cenário em que alunos(as) não tenham a necessidade de abandonar suas identidades culturais para aprender. Os(as) professores(as) devem considerar tal cenário como um ponto importante de partida para começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos. Nesse cenário, fica evidente que os dois conceitos, Direitos Humanos e justiça curricular, estão diretamente ligados, um fazendo parte do contexto de existência do outro.

3 ESCOLHAS TEÓRICAS METODOLÓGICAS E CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo, destaco alguns pressupostos epistemológicos, teórico-metodológicos que orientam a investigação.

3.1 TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CICLO DE POLÍTICAS

A Educação em Direitos Humanos foi trabalhada nesta pesquisa sob a perspectiva da metodologia histórico-crítica, a partir de uma concepção dialética da História. Tal metodologia busca compreender as questões educacionais no contexto da sociedade humana, como está organizada e como pode contribuir para a transformação da sociedade. O principal autor que utilizo aqui é Dermeval Saviani, que na década de 1970 formulou as bases para a “pedagogia histórico-crítica”, buscando ultrapassar o caráter reprodutivista das análises críticas do campo educacional.

Dermeval Saviani, em recente reedição da obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, traz uma explicação importante quanto à definição do termo homônimo:

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia* histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (Saviani, 2021, p. 80).

Saviani pontua ainda que a pedagogia crítica faz com que percebamos com mais clareza os determinantes sociais da educação, assim como o peso que as contradições da sociedade têm para a educação. Em vista disso, o educador precisa se posicionar frente a tais contradições e deixar de lado visões ambíguas de educação, pois, assim, perceberá com mais clareza qual direção deve imprimir à questão educacional. Segundo o autor: “[...] Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica” (Saviani, 2021, p. 86).

O trabalho com EDH em nossas escolas não deve se limitar a uma simples discussão de questões distantes dos problemas do contexto em que se pretende intervir. A abordagem precisa levar em consideração a prática social dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, proporcionando, assim, a partir da pedagogia histórico-crítica, a superação do senso comum e conferindo ao indivíduo acesso aos conhecimentos construídos sobre o tema de estudo. Além disso, precisa vislumbrar, por meio da prática social, uma formação que considere os aspectos culturais, sociais e políticos que envolvem a Educação. É nesse sentido que Cunha, Maldaner e Cavalcante (2020, p. 434) destacam a importância da proposta pedagógica de Saviani como “[...] coerente e mais adequada aos processos formativos”. Segundo os autores:

Seus pressupostos consideram que os conhecimentos e/ou saberes humanos são construídos na relação sócio-histórico-culturais e nos mais distintos contextos de atividades sociais. Neste campo teórico, a educação é vista como espaço de socialização do conhecimento produzido e sistematizado com vistas a uma formação crítica e consciente do cidadão sobre si mesmo e sobre seus papéis sociais assumidos (Cunha; Maldaner; Cavalcante, 2020, p. 434).

A pedagogia histórico-crítica pode contribuir para que a ação educativa da Educação em Direitos Humanos cumpra seu papel na realidade social, destacando sua importância para a formação dos sujeitos como cidadãos(as) participativos(as).

Como instrumento de análise de políticas educacionais brasileiras, recorreremos à abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. Tal abordagem constitui-se num referencial analítico que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais, desde sua formulação até sua implementação - política proposta e política de fato (Mainardes, 2006, p. 48).

A abordagem do Ciclo de Políticas enfatiza a complexidade e a controvérsia, características da política educacional de nossos dias, além de ressaltar os processos micropolíticos e a ação de profissionais que lidam com as políticas em nível local. Indica ainda a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Mainardes (2006, p. 46) destaca que “[...] este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível [...]”.

Inicialmente, Ball e Bowe propuseram um Ciclo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da

prática. No ano de 1994, Ball incorporou mais dois contextos ao Ciclo de Políticas anteriormente formulado: contexto dos resultados ou efeitos e contexto da estratégia política. Segundo os autores, o primeiro “[...] preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual”, ou seja, apontam que as políticas possuem não apenas resultados, mas efeitos importantes, que precisam ser levados em consideração (Mainardes; Ball, 2006, p. 54). Já o segundo “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou produzidas pela política investigada” (Mainardes; Ball, 2006, p. 54).

A pesquisa aqui apresentada tem como tema a Educação em Direitos Humanos, mais especificamente as políticas e práticas adotadas pelo município de São Leopoldo/RS em relação ao assunto. Ao relacionarmos o tema da pesquisa ao Ciclo de Políticas, dois contextos se tornam fundamentais para a análise dessas políticas no município estudado, que estão diretamente ligados: o Contexto da Produção dos Textos, em relação aos documentos orientadores em nível internacional, nacional e municipal, e o Contexto da Prática, para analisar como essas orientações são trabalhadas nas escolas.

Os textos políticos normalmente estão relacionados com uma linguagem de interesse público, de forma mais geral, que representam a política e são resultado de disputas e acordos entre os grupos que atuam em diferentes lugares e nos quais produzem esses textos. Segundo Mainardes (2006), tais textos:

[...] representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeo etc [...]. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (Mainardes, 2006, p. 52-53).

Os textos analisados nesta pesquisa são os que contextualizam, definem e normatizam a EDH em diferentes esferas governamentais (federal e municipal). Como documentos selecionados para análise encontram-se: Base Nacional Comum Curricular (2017), Plano Municipal de Educação de São Leopoldo (2015), Resolução CME/CEINC nº 015, de 30 de novembro de 2016 (orienta as mantenedoras das instituições educacionais pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo sobre a Educação em Direitos Humanos), Decreto 9.243, de 09 de maio de

2019 (estabelece as Escolas Prioritárias do município), Lei 9.133, de 20 de dezembro de 2019 (cria o Conselho Municipal de Direitos Humanos e organiza os Direitos Humanos no município), Lei 9.470, de 30 de novembro de 2021 (altera a lei 9.133/2019) e Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo (2021).

A análise destes textos embasou a etapa da pesquisa realizada nas escolas do município, onde pretendo perceber como se dá a interpretação e as consequências de tais documentos na concepção de professores(as) e nas práticas curriculares desenvolvidas em cada uma das escolas pesquisadas.

O contexto da prática é onde se interpreta e se recria a política, o que pode produzir efeitos e consequências que mudam e transformam a política original. A partir disso, as políticas não são simplesmente implementadas, pois estão sujeitas a interpretações e recriações, principalmente por parte dos profissionais que atuam neste contexto.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Mainardes, 2006, p. 53 apud Bowe *et al.*, 1992, p. 22).

A partir da análise mais aprofundada do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, entende-se que tal abordagem oferece várias contribuições para a análise das políticas educacionais, pois compreende o processo político como multifacetado e dialético, articulando macro e micro, o que pretendo reconhecer no desenvolvimento da pesquisa.

Outros documentos servirão como embasamento teórico para a análise dos documentos citados acima. São eles: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH - 1948); Declaração da Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei nº 9394/96); Plano Nacional de

Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

3.3 MÉTODO

3.3.1 Análise Documental

A metodologia adotada neste projeto caracteriza-se como qualitativa. Sobre pesquisa qualitativa, Minayo (2009, p. 21) aponta que ela “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Complementando, Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 57) explicitam:

Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde estes ocorrem e do qual fazem parte. Para tanto, o investigador é o instrumento principal para captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto (Bogdan & Biklen, 1994). As informações ou dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras dependendo do objetivo que se deseja atingir. Em um estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental.

Trabalharei com o procedimento metodológico da análise documental, principalmente no que diz respeito ao estudo dos documentos referentes aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos. André Cellard, (2012) destaca a importância de um olhar crítico sobre o documento a ser analisado, pois é preciso “[...] usar de prudência e avaliar adequadamente o documento que se pretende analisar. Essa avaliação crítica constitui a primeira etapa de toda a análise documental” (Cellard, 2012, p. 299).

O autor destaca ainda cinco dimensões para a pré-análise documental: contexto, autor/autores, autenticidade e confiabilidade do texto, natureza do texto e conceitos-chave e lógica interna do texto (Cellard, 2012, p. 299-303). Todas estas dimensões fizeram parte da análise preliminar dos documentos trabalhados na pesquisa, citados acima. A próxima etapa será de análise dos documentos selecionados, conforme indica o autor na citação abaixo:

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial (Cellard, 2012, p. 303).

O trabalho de análise documental será fundamental para alcançar três dos objetivos que propus para a pesquisa (compreender as estratégias de promoção da EDH no município, analisar as diretrizes da EDH para o ensino fundamental da rede escolar e identificar e analisar as práticas desenvolvidas pelas escolas selecionadas).

Também sobre análise documental, Corsetti (2006, p. 36) aponta que:

O ponto de partida não é, assim, pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos.

Complementando a citação acima, Lüdke e André (2012, p. 38), afirmam que a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

3.3.2 Entrevista Reflexiva e Questionário

No sentido de complementar a análise dos documentos selecionados, trabalhei com entrevistas reflexivas, estabelecendo relações entre o que emerge dos documentos e as falas das entrevistadas. Com isso, mais dois objetivos propostos foram contemplados: novamente o de compreender as estratégias de promoção da EDH em São Leopoldo (a partir da entrevista com a Secretária de Educação e com as duas gestoras escolares, supervisora e diretora) e o de compreender as concepções de professores(as) das escolas selecionadas a respeito da Educação em Direitos Humanos.

Pelo critério de confidencialidade, renomeei as escolas selecionadas com nomes de mulheres ativistas de Direitos Humanos brasileiras. A escola localizada na região nordeste (bairro Santos Dumont), é a Escola Margarida Maria Alves³, paraibana, nascida em Alagoa Grande, 5 de agosto de 1933, defensora dos(as) trabalhadores(as) rurais e de ativistas pela Reforma Agrária. Participou do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande por 23 anos, como tesoureira e presidente. Em sua gestão, o sindicato moveu mais de 600 ações trabalhistas, fazendo denúncias de desrespeito às leis trabalhistas, contra as usinas de cana de açúcar da região. Foi assassinada em 12 de agosto de 1983, prática comum quando tratamos de ativistas de Direitos Humanos e Meio Ambiente.

A escola localizada na região centro (bairro Centro), recebeu o nome de Escola Maria da Penha⁴, ativista pelo direito das mulheres, nascida em Fortaleza, 01 de fevereiro de 1945, era farmacêutica e bioquímica na Universidade Federal do Ceará (UFC) em 1966. Em 1983 foi vítima de dupla tentativa de feminicídio por parte de seu ex-companheiro, enquanto dormia. Como resultado, ficou paraplégica.

Para o trabalho com as entrevistas, embasei-me na obra organizada por Szymanski (2011), que apresenta fundamentos importantes sobre a chamada “entrevista reflexiva”. Sobre ela, a autora destaca que “Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (Szymanski, 2011, p. 10).

A autora destaca o protagonismo do(a) entrevistador(a) e do(a) entrevistado(a) nas pesquisas, a partir da interação face a face, da relação de poder e desigualdade entre os(as) envolvidos(as), da construção de significados da narrativa e da intencionalidade por parte tanto do(a) entrevistador(a) quanto do(a) entrevistado(a), afirmando que:

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um

³ Fonte: <https://memorialdaresistenciasp.org.br/pessoas/margarida-maria-alves/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

⁴ Fonte: <https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>. Acesso em: 12 dez. 2023.

conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas naquela situação (Szymanski, 2011, p. 12).

Szymansky traz ainda considerações importantes para pensarmos tal instrumento de forma organizada, apontando etapas para o desenvolvimento da entrevista, desde o contato inicial, até sua condução, onde alguns aspectos devem ser levados em consideração, como o aquecimento, a questão desencadeadora, a expressão da compreensão, as sínteses e as questões (de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento) e, posteriormente, a devolução.

Sobre a conceituação da entrevista reflexiva, ela (2011, p. 15) afirma que:

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de *reflexiva*, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2024. A primeira delas foi com a então Secretária de Educação do Município de São Leopoldo, no dia 01 de outubro. Em encontro anterior, havia ido à Secretaria Municipal de Educação conversar com a Secretária e a Secretária Adjunta para apresentar minha pesquisa e conversamos informalmente sobre a temática no município. Posteriormente, agendei um horário para a gravação da entrevista, que transcorreu conforme o planejado. Apresentei o roteiro de entrevistas à Secretária e dei início à gravação que, posteriormente, foi transcrita.

Já as entrevistas com as equipes diretivas das escolas foram realizadas no mês de novembro. No primeiro contato com a Escola Maria da Penha, conversei com a diretora e com a supervisora, no dia 14 de novembro, quando me falaram sobre a história da escola e me acompanharam numa visita para conhecer os espaços. Num segundo momento, no mesmo dia, conversei com a supervisora e realizei a entrevista, também transcrita posteriormente. Neste mesmo dia tive acesso ao Regimento e ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Na Escola Maria Margarida Alves, fui recebida pela diretora, no dia 18 de novembro e, após conversa de apresentação da pesquisa, fui conhecer os espaços

da escola, que são amplos e bem organizados; alguns ainda em reforma, pois a escola foi duramente atingida pela enchente de maio de 2024. Depois de conhecer a estrutura da escola, realizei a entrevista com a diretora que, posteriormente, me enviou os documentos da escola (Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico).

Ainda como instrumento de coleta de dados, elaborei questionários que foram aplicados a professores(as) das duas escolas selecionadas. Os questionários foram encaminhados por *Whatsapp* para a supervisora da Escola Maria da Penha e para a diretora da Escola Maria Margarida Alves e ambas fizeram o encaminhamento para os(as) docentes das escolas.

O questionário foi elaborado a partir dos objetivos propostos para a pesquisa, com questões distribuídas em três aspectos: Termo de Consentimento; Características dos(as) docentes respondentes; Processos e Estratégias de Ensino-aprendizagem em Educação em Direitos Humanos. Dentro de cada aspecto, fui desmembrando outras questões, conforme demonstro abaixo:

Quadro 8 - Questões do Questionário Professores(as)

Questionário	
Termo de Consentimento	
1.	Consentimento
Características dos(as) docentes respondentes	
2.	Gênero
3.	Idade
4.	Modalidade de ensino que exerce a docência
5.	Escolas que atua
6.	Áreas que exerce a docência
7.	Componente curricular que exerce a docência
8.	Anos de docência na Educação Básica
9.	Formação superior
10.	Grau de escolaridade concluído

Processos e estratégias de ensino-aprendizagem em EDH	
1.	Você adota estratégias para a promoção da Educação em Direitos Humanos na sala de aula?
2.	Se sim, quais estratégias você utiliza em sala de aula para promover a Educação em Direitos Humanos?
3.	No planejamento das práticas pedagógicas, qual importância você confere ao tema dos Direitos Humanos?
4.	Quais práticas pedagógicas de Educação em Direitos Humanos você considera mais relevantes para o desenvolvimento do tema em sala de aula?
5.	Quais práticas pedagógicas de Educação em Direitos Humanos você considera mais significativas para os(as) estudantes?
6.	Quais práticas pedagógicas de Educação em Direitos Humanos você adota com maior frequência?
7.	Na sua opinião, a Educação em Direitos Humanos tem efeitos na formação dos(as) estudantes para a cidadania? Justifique.
8.	Como você percebe esse efeito na formação dos(as) estudantes?
9.	Quais são os principais desafios para o desenvolvimento de iniciativas de Educação em Direitos Humanos?
10.	São realizadas formações que abordem o tema da Educação em Direitos Humanos na rede municipal de São Leopoldo (promovidas pela mantenedora)?
11.	Que formações sobre Educação em Direitos Humanos já foram promovidas pela mantenedora?
12.	De quais formações sobre Educação em Direitos Humanos promovidas pela mantenedora você participou?
13.	São realizadas discussões/formações em reuniões pedagógicas no âmbito da escola, a respeito do tema?
14.	Que discussões/formações sobre Educação em Direitos Humanos já foram promovidas pela escola?

15.	Você busca, por conta própria, formações sobre Educação em Direitos Humanos?
16.	Quais formações sobre o tema você já realizou?
17.	Qual sua opinião, quais são as perspectivas futuras para a abordagem da Educação em Direitos Humanos na rede municipal de São Leopoldo?
18.	Considerações e/ou sugestões para qualificar o trabalho de Educação em Direitos Humanos na rede municipal de educação de São Leopoldo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conseguí entrar em contato com as escolas na segunda quinzena do mês de novembro, período em que as escolas estão se encaminhando para o final do ano letivo, por isso, não tive a adesão de professores(as) que esperava nas respostas do questionário.

Nos dados que obtive das escolas, há um total de 96 professores(as) nas duas escolas, cinco responderam ao questionário enviado. Ao perceber a pouca adesão na participação da pesquisa, elenquei alguns possíveis motivos. O primeiro deles foi o período em que consegui contatar as escolas, meados do mês de novembro, período que, como professora que sou, sei que é o mais conturbado do ano. Outro possível motivo é o período pós-eleição, quando a gestão em andamento havia perdido a eleição e o prefeito eleito, do Partido Liberal, se posiciona contrário à temática dos Direitos Humanos.

Como forma de sistematizar os dados coletados fui categorizando as questões do roteiro de entrevistas e do questionário a partir dos Temas Geradores propostos por Paulo Freire (1987, 1996, 2005), realizando as análises de forma qualitativa. As categorias elencadas para os dados das entrevistas foram: Conscientização, Práxis, Poder/ Dominação e Trabalho/Formação Profissional. Já para os dados dos questionários, adotei as categorias Práxis, Poder/Dominação e Trabalho/Formação.

A categoria Conscientização diz respeito à Compreensão de Educação em Direitos Humanos, a partir da tomada de consciência, de percepção da importância da EDH. A segunda categoria, Práxis, engloba a questão das Políticas e Estratégias de Promoção da EDH. Os desafios apontados nas

entrevistas foram aproximados na categoria denominada Poder/Dominação, onde as relações de poder e dominação interferem no desenvolvimento da temática. A última categoria foi a de Trabalho/Formação Profissional, onde trago as questões sobre Formação e Recursos Didáticos.

A compreensão diz respeito ao processo de construção da realidade em que os sujeitos influenciam o significado de suas vidas dentro da sociedade. Para Freire (1996), compreender algo não é apenas apreendê-lo; é também engajar-se com o mundo e com as pessoas de maneira reflexiva e crítica. É uma compreensão que é dialógica, em oposição ao 'modelo bancário' de educação, e promove igualdade entre professor e aluno. Nas palavras de Freire, "a leitura da palavra está subordinada à leitura do mundo" (Freire, 1989), o que significa simplesmente que apreender algo é interpretar uma compreensão em todas as suas dimensões. A partir destas considerações surge a categoria Conscientização.

Categoria central em Freire, a Práxis refere-se a uma ação que é refletida e transforma o contexto dado. Freire define em Pedagogia do Oprimido (1987) que "a práxis é a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo a fim de transformá-lo." Diferentemente de uma ação mecânica ou alienada, uma práxis envolve consciência crítica e envolvimento ético-político. É por meio disso que o indivíduo se torna um ator histórico e participa ativamente do processo de mudança das estruturas opressoras.

Destaco que "Práxis" é um conceito marxiano, de onde Freire busca sua compreensão e formula seu conceito. A práxis é fundamental para a compreensão da filosofia materialista e sua crítica à sociedade capitalista e, para Marx se refere a uma ação humana consciente e que transforma, não sendo uma mera reprodução dessa ação. É por meio dela que os seres humanos produzem suas vidas, constroem a história e, ao mesmo tempo, transformam a si próprios. Como afirmam Marx e Engels: "[...] os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas com que se defrontam diretamente" (Marx; Engels, 2007, p. 39).

A categoria Poder e Dominação emerge da análise de Freire sobre as relações sociais em contextos de opressão. Freire (1987) critica a estrutura de poder vertical dentro do modelo bancário de educação, que sustenta a dominação ao unir o diálogo e a consciência crítica. A educação libertadora busca

contrabalançar tais formas de dominação promovendo a autonomia. Dominação neste contexto é entendida como um processo ideológico que sufoca o engajamento crítico e apoia a manutenção do *status quo*.

A última categoria destacada, Trabalho/Formação, conecta o papel do trabalho no desenvolvimento pessoal e na formação ética, política e cognitiva de uma pessoa. Em Freire (1996), a formação humana é inseparável do fazer, do viver e do engajamento com o mundo. O trabalho, particularmente diante da desigualdade, influencia nossa compreensão das possibilidades de emancipação ou alienação.

4 SÃO LEOPOLDO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A pesquisa tem como lócus o município de São Leopoldo, que faz parte da região metropolitana de Porto Alegre, chamada Vale do Rio dos Sinos. A data que marca a fundação do município, 25 de julho de 1824, se refere à chegada dos primeiros imigrantes alemães à região, mas o processo de formação da cidade conta ainda com descendentes de outros povos, como destaca o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo. Nota-se na referência a tais povos, ausência de menção à participação de povos indígenas, mesmo a cidade contando com uma aldeia na atualidade. Segundo o documento: “Faz-se importante saber que, no âmago do processo de formação da população da cidade, há também descendência portuguesa e africana” (São Leopoldo, 2021b).

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município apresenta uma área territorial de 103.009 km² e com população recenseada de 217.409 pessoas, divididas em 24 bairros, conforme quadro abaixo:

Quadro 9 - São Leopoldo: população por bairros

Bairro	População residente
Feitoria	36.808
Santos Dumont	24.543
Arroio da Manteiga	21.627
Scharlau	14.456
Campina	13.599
Vicentina	13.140
Centro	12.929
Duque de Caxias	9.694
Santa Teresa	8.041
São Miguel	7.545
Campestre	6.619
Santo André	5.890
Jardim América	5.788

Rio Branco	5.779
Rio dos Sinos	4.705
Cristo Rei	3.809
Pinheiro	3.130
Fazenda São Borja	2.555
Morro do Espelho	2.526
São João Batista	2.456
São José	2.415
Boa Vista	1.957
Padre Reus	1.687
Fião	1.540

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de IBGE (2022).

Segundo o Documento Orientador do Currículo do Território a educação oficial de São Leopoldo acompanha o processo de colonização e progresso do município e, em nível macro:

Evidencia-se que, durante o período monárquico brasileiro, as escolas públicas surgem também demandadas pela comunidade [...] mas somente a partir do estabelecimento do chamado Estado Novo que é criada a Secretaria de Educação e Saúde Pública, em nível estadual, e extensiva aos municípios. [...] Reflexos do Estado Novo podem ser observados, em São Leopoldo, já no decreto municipal nº 20, publicado em 11 de novembro de 1941, no qual há o registro de criação de oito escolas, entre municipais e estaduais (São Leopoldo, 2021b).

A partir das primeiras escolas, registradas pelo Decreto de 1941, várias outras escolas foram sendo criadas, agora sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo. Atualmente, segundo dados do Departamento de Tecnologia da Educação (São Leopoldo, DTE, 2024), da Secretaria Municipal de Educação (SMED), a rede municipal conta com 36 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), sendo que 10 delas ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), 13 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola de Artes. A rede mantém ainda convênio com 42 escolas de Educação Infantil. Em

relação aos(as) docentes a rede municipal conta com, aproximadamente, 2 mil professores(as) e 23 mil alunos(as).

Os Direitos Humanos deveriam ser tema fundamental para a gestão dos municípios brasileiros, pois ele é o ente federativo mais próximo a população em geral e, por conta disso, o mais capaz de oferecer ações concretas de efetivação dos Direitos Humanos na esfera municipal. A própria Constituição Federal Brasileira (1988) aponta que os municípios têm a competência de melhorar a qualidade de vida de sua população. Segundo Souza, Lima e Khan:

O poder público municipal recebeu competência para promover a melhoria da qualidade de vida da população por meio do atendimento das demandas sociais a partir do planejamento público. Isso está previsto, conforme expressa o *caput* do art. 30 da Constituição Federal de outubro de 1988. Compete aos municípios manter programas de educação, prestar serviços de atendimento à saúde, promover o adequado ordenamento territorial, mediante planejamento, e promover a proteção do patrimônio histórico e cultural local. Dessa forma, o município tem obrigação de ter uma estrutura administrativa voltada para a prestação dos serviços básicos da cidadania e deve usar o instituto do planejamento para organizar seu território, definir seus programas sociais, disponibilizar equipamentos e serviços públicos para a população (Souza; Lima; Khan, 2015, p. 990).

No município de São Leopoldo, os Direitos Humanos, enquanto Secretaria de Governo, se caracteriza pela descontinuidade. Algumas gestões municipais instituem uma Secretaria de Direitos Humanos, outra a realoca dentro de outra secretaria, ou ainda, são simplesmente deixadas de lado na organização do município. Desde o ano de 2017 o município conta uma secretaria específica para o tema dos Direitos Humanos, estruturada e em funcionamento. Segundo o site da Prefeitura, tal Secretaria “[...] tem por objetivos incidir no acesso aos Direitos Humanos, atuando no âmbito do monitoramento e acesso às garantias fundamentais, na Educação em Direitos Humanos e na promoção dos mecanismos e instâncias democráticas de relação entre Sociedade Civil e Governo”⁵. O site destaca que a SEDHU:

⁵ Fonte: Site da Prefeitura Municipal de São Leopoldo - http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=Secretarias20e20Gabinetes&template=conteudo&categoria=1&codigoCategoria=1&idConteudo=2498&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_CONTEUDO

Compreende a realização de programas, ações, atuação normativa, de participação social, de acessibilidade, na melhora dos índices de gestão e promoção em Direitos Humanos e de políticas públicas e diretrizes voltadas principalmente aos direitos da juventude, da igualdade racial, do idoso, das Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais - LGBT, das pessoas com deficiência e demais minorias sociais, assim como a prevenção e conscientização sobre o uso de drogas, objetivando a integração à vida comunitária e a melhora na qualidade de vida.

O tema dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos também está presente em documentos oficiais do Município de São Leopoldo, como por exemplo, no Plano Municipal de Educação (2015-2024), que destaca já no seu artigo 2º - Diretrizes do PME/SL a “[...] promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos [...]” (São Leopoldo, 2015, p. 01).

Ao longo da apresentação das metas e estratégias, o documento traz, em diferentes modalidades de ensino, a Educação em Direitos Humanos em seu texto. A meta 5 do PME/SL nos diz que o município pretende alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental e como estratégia para se atingir tal objetivo se compromete a intensificar a promoção e estimular a formação (inicial e continuada) de profissionais da educação, “[...] considerando a Educação em Direitos Humanos como base para instrumentalização dos estudantes como sujeitos de direitos” (São Leopoldo, 2015 p. 17-18).

A meta 7 do PME/SL se refere à qualidade da Educação Básica, e traz em seu texto: “Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas de modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do IDEB, projetadas para o município” (São Leopoldo, 2015, p. 19) e aponta, na estratégia 7.13:

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz, **baseada na educação em direitos humanos**, em um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (São Leopoldo, 2015, p. 21 – grifos meus).

A elevação da escolaridade da população de 18 a 29 anos também é uma preocupação contemplada no PME/SL, na meta 8, que diz:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos de idade, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste PME, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no Município e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não-negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (São Leopoldo, 2015, p. 22).

Nas estratégias 8.10 e 8.11 o município apresenta a formação, permanente e continuada como forma de se atingir essa elevação da escolaridade, formação permanente de temas contemporâneos, entre eles os Direitos Humanos, para profissionais da educação dos diferentes sistemas de ensino do município e, nessa mesma linha, a formação continuada para diferentes segmentos escolares e elaboração de propostas curriculares que ampliem os espaços de reflexão nas escolas, envolvendo famílias, estudantes e profissionais da educação em discussões sobre direitos humanos, inclusão escolar, etnia, gênero e sexualidade. (p. 23). E, ainda sobre a meta 8, o texto se refere às bibliotecas escolares:

8.12) prover, sob responsabilidade das mantenedoras municipal e estadual e em parceria com a União, as bibliotecas escolares com acervo composto por documentos, textos, livros, revistas, recursos audiovisuais e mídias digitais, que tenham como referência os estudos sobre direitos humanos, inclusão escolar, etnias, comunidades indígenas, gênero e sexualidade (São Leopoldo, 2015, p. 23).

O Plano Municipal de Educação de São Leopoldo foi aprovado pela Lei nº 8.291 de 24 de junho de 2015. Um ano depois, o Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo emitiu uma indicação que orienta as mantenedoras das instituições educacionais pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo sobre a Educação em Direitos Humanos (CME/CEINC nº 015, de 30 de novembro de 2016). Segundo o documento a EDH deve se desenvolver “Numa abordagem transdisciplinar a fim de interagir e dialogar com o currículo manifesto e oculto, perpassando as relações cotidianas e os trabalhos pedagógicos e administrativos” (São Leopoldo, 2016, p. 02). Em relação às propostas pedagógicas, orienta que as mantenedoras devem buscar:

- a) a proteção, a promoção e a defesa de pessoas ou grupos que tenham sua dignidade humana desrespeitada e os Direitos Humanos violados;
- b) uma postura ética, social, cultural e política;

- c) a prática no cotidiano das instituições escolares dos deveres e dos direitos de toda a comunidade escolar de acordo com a legislação vigente;
- d) a humanização das relações visando a transformação dos comportamentos individuais, coletivos e organizacionais em prol de uma convivência pacífica;
- e) uma consciência crítica das relações de igualdades sociais, de inclusão, de gênero, de orientação sexual, econômicas, religiosas, culturais e políticas e ações que as concretizem;
- f) a família e a sociedade como responsáveis e parceiras no ato de educar e cuidar;
- g) a sustentabilidade socioambiental;
- h) a laicidade do Estado;
- i) a democracia da Educação (São Leopoldo, 2016, p. 02).

Em relação ao trabalho pedagógico, o documento orienta que este deve partir de situação problema real e concreto da instituição e/ou comunidade local e incentiva a formação de órgãos colegiados nas escolas, para estimular a participação da comunidade local no cotidiano escolar. No que se refere às mantenedoras, a orientação é de que “propiciem cursos de transformação aos trabalhadores em educação sobre a legislação vigente”, relacionada à EDH e DH, além de indicar a realização de parcerias entre Secretarias Municipais e Estaduais, Organizações Não Governamentais (ONGs), Conselhos e outros órgãos e/ou entidades que auxiliem na consolidação da EDH no cotidiano das escolas municipais de São Leopoldo (São Leopoldo, 2016, p. 03).

O município lançou, no ano de 2021, o Documento Orientador do Currículo e do Território de São Leopoldo (2021), que traz “Princípios e concepções que embasem e orientem os currículos escolares e produções administrativas correlatas, elaboradas pelas instituições de ensino deste território” (São Leopoldo, 2021, p. 09). Já em seu início o documento aponta a construção coletiva das Orientações e seus objetivos:

Para a redação do Documento Orientador de São Leopoldo, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) optou por estabelecer diálogo com as comunidades escolares. Sob perspectiva dialógica, portanto, elaboraram-se os princípios norteadores para a construção deste documento, alicerçado em três grandes eixos complementares entre si: (1) Educação em Direitos Humanos; (2) Gestão Democrática; (3) Qualidade e Tecnologia. [...] Os objetivos das orientações aqui dispostas são, entre outros, conscientizar e capacitar os cidadãos/cidadãs ao desenvolvimento da criticidade e da reflexão, reconhecidos como movimentos de liberdade, por aguçar a capacidade de cada um e de cada uma em respeitar as diversidades

e multiculturalidades que permeiam as relações cotidianas (São Leopoldo, 2021b, p. 9-10).

Em capítulo específico, são tratadas as Transversalidades Educacionais ou Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) que, “[...] conforme a BNCC, são assim denominados por não pertencerem a um componente curricular específico, mas por traspassarem e serem pertinentes a todas elas” (São Leopoldo, 2021b, p. 58). O documento apresenta como temas transversais a serem abordados nas escolas a Educação Musical, a Educação Ambiental e Sustentabilidade, a Educação em Direitos Humanos, a Educação para o Trânsito, a Educação Alimentar e Nutricional, a Educação Financeira e a Gestão Democrática. Cada um dos temas citados acima é apresentado em um subcapítulo no documento.

No subcapítulo sobre a Educação em Direitos Humanos, o texto contextualiza o tema, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e traz a legislação principal sobre o assunto, se amparando na Lei de Diretrizes e Bases, destacando que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) estabelece que educar em direitos humanos é fomentar uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do/a educando/a, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (São Leopoldo, 2021b, p. 61).

O texto ainda destaca como legislação o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007) e a indicação do Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo que orienta as mantenedoras de instituições educacionais do Sistema Municipal de Educação do município em relação a EDH, já apontada anteriormente (São Leopoldo, 2016).

O documento diz ainda que a rede municipal de ensino “[...] elege como fundamental e prioritariamente a discussão e os debates dos seguintes temas, na perspectiva da EDH: as Relações de Gênero e Sexualidade, as Relações Étnico-Raciais e a Educação Inclusiva” (São Leopoldo, 2021b, p. 62), mas não traz em seu texto um aprofundamento de concepções em relação a EDH, apenas aprofunda os temas a serem tratados dentro da temática.

Os documentos produzidos pelo município em relação à educação demonstram preocupação com o desenvolvimento do tema dos Direitos Humanos e

da Educação em Direitos Humanos na educação municipal, mesmo em um contexto de esvaziamento e criminalização da temática em nível nacional, a partir do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, onde a direita reassume o poder, através da ascensão de Michel Temer, seu vice, como presidente da República.

Como já apontei anteriormente, a partir de 2016 ganha espaço no Brasil uma política de retrocesso, com a extinção de órgãos importantes de defesa e implementação de políticas para a área dos Direitos Humanos. A própria Anistia Internacional fez denúncias com avaliações negativas sobre o aumento da violência policial no período, especialmente em relação a protestos, desaparecimentos forçados, ataques a defensores de Direitos Humanos e dos povos indígenas, violência contra as mulheres, deixando evidente o cenário de retrocessos vividos no Brasil (Mendonça, 2018).

4.1 AS ESCOLAS SELECIONADAS PARA O ESTUDO

Como objeto de estudo desta pesquisa escolhi duas EMEFs, localizadas em diferentes territórios de São Leopoldo e, conseqüentemente, com diferentes características educacionais e socioeconômicas, que serão apresentadas posteriormente.

A seguir, apresento dados sobre alunos(as) e professores(as) das escolas selecionadas:

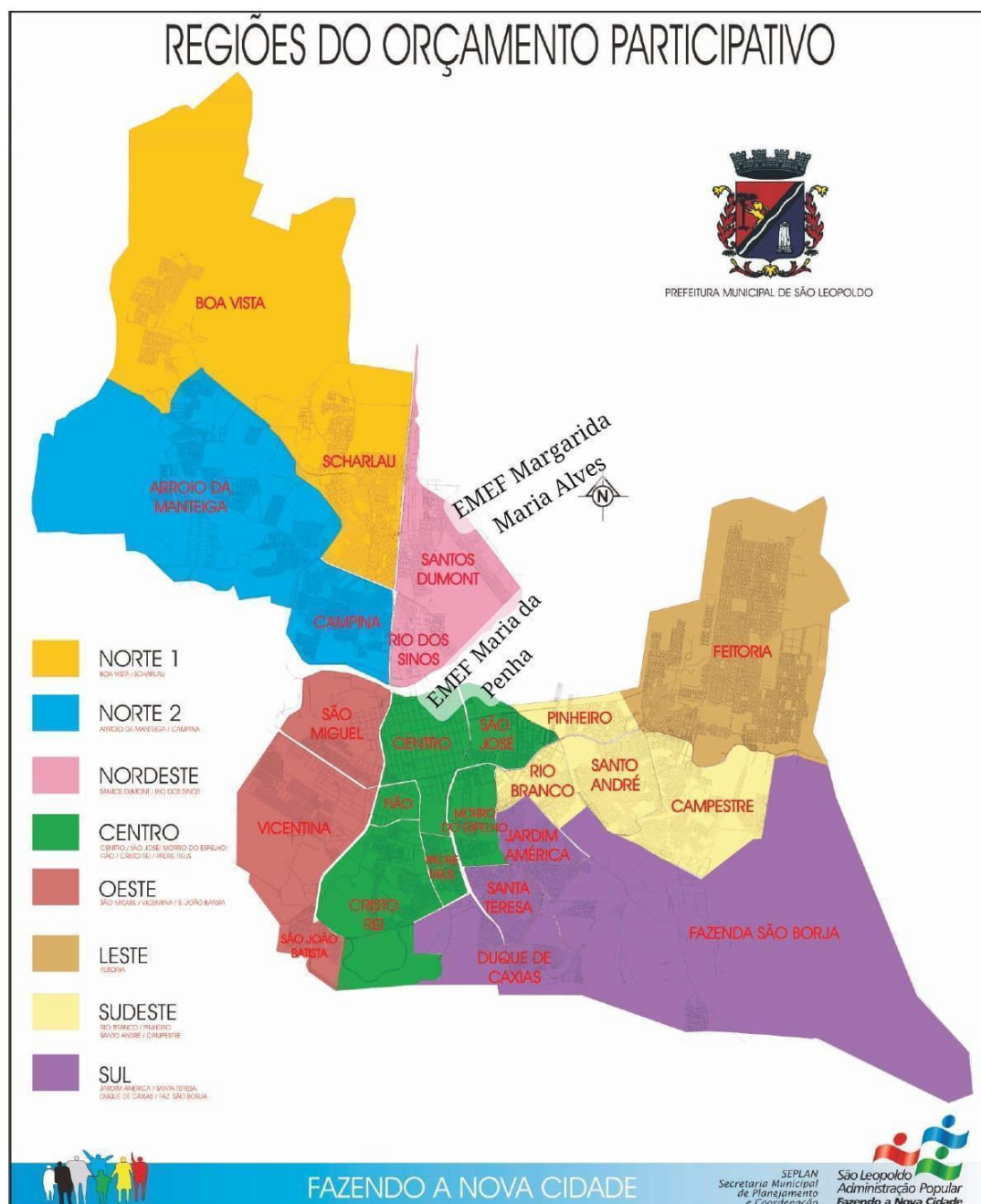
Quadro 10 - Alunos(as) e Professores(as) nas Escolas Pesquisadas

Escola	Alunos(as)	Professores(as)
Escola Margarida Maria Alves	537	41
Escola Maria da Penha	1164	55

Fonte: SMED/São Leopoldo (2024).

Apresento abaixo o mapa da divisão do município de São Leopoldo, definido pela Secretaria Municipal de Orçamento e utilizado pela SMED para organizar as equipes da Secretaria que atendem as escolas da rede municipal de ensino, já com as escolas renomeadas para este estudo.

Figura 2 – Mapa Regiões/Escolas – São Leopoldo



Fonte: Prefeitura de São Leopoldo (2023).

Tivemos acesso a dois documentos de cada escola, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico. Um complementa o outro, por isso usaremos os dois para caracterizar cada uma das escolas selecionadas.

4.1.1 Escola Maria Margarida Alves

A escola localizada no bairro Santos Dumont, Escola Maria Margarida Alves, foi criada em 25 de maio de 2012, conta, atualmente, com 537 alunos/as e 41 professores/as e atende desde a Educação Infantil (0 a 5 anos) até o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A escola se localiza na região nordeste da cidade, que compreende os bairros Rio dos Sinos (Vila Progresso) e Santos Dumont (Vilas Aeroclube, Bom Fim, Brás, Jardim Petrópolis).

Atende ainda nas modalidades de Educação Integral em Tempo Integral, que pressupõe a ampliação da jornada diária escolas com a qualificação do tempo, mesclando o oferecimento de atividades educativas complementares e de acompanhamento individualizado, que ao serem desenvolvidas, numa perspectiva interdisciplinar, colaboram para a formação integral do(a) estudante; Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades e realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino. Os(as) alunos(as) atendidos apresentam deficiências com impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD); Educação Comunitária, tendo a Educação Popular como eixo norteador, visa a aproximação da comunidade local e oferecimento de espaços de aprendizagem para pessoas da comunidade.

O primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi homologado pela mantenedora no ano de 2016, uma segunda versão ampliada do documento (2020-2022) foi escrita com o objetivo de subsidiar o ensino não presencial, remoto e híbrido, exigência do período pandêmico. Recentemente (2022/2023) o documento foi revisto e homologado pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2024.

O documento traz considerações às condições sócio-econômicas da comunidade escolar, destacando que, na versão anterior os dados apontavam que a escola ocupava o 3º lugar no ranking das escolas contempladas com o Bolsa Família. Já na reconstrução desse PPP, ocupa o 7º lugar. Um dos motivos que a escola elenca para essa mudança é a matrícula de estudantes em que os familiares têm trabalho formal, o que não era uma realidade. Numa enquete realizada nos grupos de Whatsapp das famílias durante a última revisão do PPP, a escola

constatou que 164 famílias afirmaram estarem trabalhando com carteira assinada, um número bastante expressivo, haja visto que somente 70% das famílias responderam ao questionamento.

A filosofia da escola, segundo o PPP Maria Margarida Alves (2024) é:

A Escola Maria Margarida Alves Xavier assume o compromisso pela permanência e aprendizagem dos/as estudantes, identificando limitações e potencialidades da comunidade em prol do desenvolvimento integral de seus/as estudantes. Nessa perspectiva, a escola elenca, como valores de sua prática, os Direitos Humanos, a Integralidade dos sujeitos, a Vivência Cidadã e o Conhecimento e os materializa em sua filosofia por meio dos atos de acolher, cuidar e educar (PPP Escola Maria Margarida Alves, p. 15).

O compromisso assumido pela escola se reflete na Missão da instituição:

Concebendo a educação como direito e não como privilégio e considerando que ela só se materializa como tanto numa instituição em que todos possam aprender e se formar como cidadãos (JACOMINI, 2009), a escola assume, como missão, o compromisso pelo acesso, pela permanência e pela aprendizagem de todos os/as estudantes e, considerando as especificidades de um território de vulnerabilidade e risco social, compromete-se pela identificação das limitações e potencialidades da comunidade em prol do desenvolvimento integral dos/as estudantes (PPP Escola Maria Margarida Alves, p. 17).

Nas primeiras versões do PPP, para dar visibilidade à proposta pedagógica da escola, foram elencados projetos prioritários, mesmo cientes que todos eles significavam uma proposta pedagógica de um único projeto, ou seja, a concepção político pedagógica da escola. Eram eles: Vida e Saúde, Educação Antirracista, Vivência Cidadã e Educação Matemática. Ao longo das revisões do documento a escola vem construindo sua proposta pedagógica no oferecimento de práticas interdisciplinares, flexíveis, contextualizadas e reflexivas, com vistas à formação integral dos/as estudantes e à ação compartilhada dos/as profissionais da educação. Para tanto, sua luta é para a construção de uma Educação em Direitos Humanos, Inclusiva e Integral, em que os grupos sociais historicamente invisibilizados tenham vez e voz. Segundo o PPP vigente:

A intencionalidade dessa proposta pedagógica está centrada no protagonismo dos/as estudantes e de sua comunidade, de modo que sejam capazes de:

- colocarem-se no lugar do outro (empatia);
- participarem de espaços de decisão (vivência cidadã);
- construir e transformarem a sua história e a sociedade;
- ampliarem a visão de mundo;
- construir perspectivas de futuro no âmbito do conhecimento acadêmico, profissional e de vida (PPP Escola Maria Margarida Alves, 2024, p. 30-31).

A Escola Maria Margarida Alves apresenta a Proposta Pedagógica da escola dividida em cinco aspectos: Educação Popular com Territórios de Aprendizagem, Intersetorialidade, Inserção em Movimentos Sociais e Projetos de Intervenção Social; Vivência e Formação Cidadã, através do Conselho Escolar e Grêmio Estudantil; Promoção e Valorização da Diversidade, com Educação Antirracista e Educação para a Equidade de gênero e Livre Orientação Sexual; Iniciação Científica; e Alimentação.

Dentro do aspecto de Vivência e Formação Cidadã temos órgãos importantes de representatividade da comunidade escolar e dos/as discentes na escola, a partir do Conselho Escolar, que exerce as funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora, propositiva e mobilizadora dos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. O Conselho conta como membro nato o/a diretor/a, os representantes são escolhidos entre seus pares, a partir de processo eletivo. Como Conselheiros fazem parte representante dos/as educadores/as docentes, representante dos/as educadores/as não docentes, representante de pais/mães e responsáveis legais de estudante e representante dos/as estudantes.

Outro órgão de representação importante dentro da escola é o Grêmio Estudantil Marielle Franco, criado em 2018, atendendo a legislação municipal 8686/2017. O nome foi escolhido pelos/as discentes. Os encontros ocorrem semanalmente em dias estipulados, de preferência no período do currículo comunitário, conforme Calendário Escolar em sala reservada para tais encontros. Cabe ao Grêmio Estudantil participar ativamente da organização das assembleias estudantis. Segundo o documento, os objetivos do Grêmio Estudantil Marielle Franco são:

- a construção de uma cultura de protagonismo juvenil, onde se vivencie a cidadania através da participação ativa dentro e fora do espaço escolar;
- a busca, na legislação, dos fundamentos para sustentar a garantia de direitos, identificando as políticas públicas previstas para a sua efetivação;
- a busca, através da organização representativa, da intervenção na realidade, construindo um planejamento de curto, médio ou a longo prazo (organização coletiva);
- o exercício do movimento da palavra e da ação, desenvolvendo a “paciência” e a “persistência” para obtenção dos resultados;
- a participação nos fóruns de discussão coletiva, envolvendo parceiros/as, como forma de debater e refletir sobre a realidade de sua comunidade (intersectorialidade e luta coletiva) (PPP Escola Maria Margarida Alves, 2024, p. 36).

O currículo da escola também está contemplado no PPP (2024). O documento explica que, além do currículo básico, a escola trabalha com um currículo complementar e um currículo comunitário, definidos assim:

O Currículo Complementar busca a formação integral de todos/as, considerando e reconhecendo a situação peculiar da criança e do/a adolescente enquanto sujeitos em desenvolvimento, exigindo modos específicos de acolhimento, cuidado e educação, haja vista seus direitos individuais e coletivos. Assim, essa modalidade de currículo é constituída por um conjunto de atividades diferenciadas que complementam o Currículo Básico, privilegiando o desejo, as habilidades e as necessidades individuais do sujeito e interferindo diretamente na sua relação com a coletividade. Os complementares que se consolidaram ao longo desses anos são: Empodera, Fala Garota e Garoto, Bate-Bola Guri e Guria, Vida e Saúde, Robótica, Banda e Coral. Também consideramos as oficinas disponibilizadas pelo Programa Mais Educa São Léo como parte do currículo complementar. [...] O Currículo Comunitário se refere ao oferecimento de espaços de aprendizagem a jovens e adultos da comunidade, incluídos ou não na educação formal, visando à realização pessoal e à construção de perspectivas futuras, conforme o desejo das pessoas, sejam elas vinculadas ao retorno ou permanência à escola, ao mercado de trabalho ou simplesmente à formação para obtenção de conhecimento para utilização em práticas cotidianas (PPP Escola Maria Margarida Alves, 2024, p. 53).

Em termos de estrutura, a escola conta com os chamados Espaços de Aprendizagem, espaços que devem promover a aprendizagem, com recursos que provoquem a reflexão e a descoberta autônoma de novos conhecimentos. A estrutura física da escola necessita acompanhar a lógica de entendimento de sua proposta pedagógica, fazendo com que o ambiente físico/material esteja em

consonância com a mesma. Os espaços são apresentados no PPP (2024) como: salas de aula, Infoteca (EVAM - Espaço Virtual de Aprendizagem e Multimídia), Convivendo e Aprendendo (Espaços de Aprendizagem), Sala de Recursos Multifuncionais (SRM - Educação Especial) e Espaços de Convivência e Brincantes (refeitório, auditório, pátio, quadra, saguão e pracinha).

As Estratégias Metodológicas da escola também estão presentes no PPP. A Escola Margarida Maria Alves defende que, mesmo tendo as estratégias individuais de cada educador/a, estratégias pensadas a nível de escola, precisam ser pensadas também, promovendo uma unidade pedagógica.

As estratégias metodológicas coletivas são inspiradas no conceito de “círculos de cultura” (FREIRE 2001), fundamentados na relação dialógica e no sentimento de pertencimento com a comunidade. Relação em que ora ocupamos o lugar de ensinante, ora, de aprendente, garantindo momentos nos quais todos têm a palavra, possibilitando, com isso, que os sujeitos se reconheçam como agentes construtores e transformadores de sua história e sociedade. O diálogo para a transformação, conforme Freire (2001), implica a relação dialógica baseada num “falar com”, e não num “falar por” ou ainda num “falar para”, já que se trata da conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos (PPP Escola Maria Margarida Alves, 2024, p. 70).

As estratégias metodológicas coletivas elencadas pela escola são: Diagnóstico e ampliação de leitura de mundo, onde o diagnóstico é a leitura do contexto em que a escola está inserida, através de Visitas Domiciliares (VDs), Entrevistas socioantropológicas e Pesquisas de consultas e de avaliação durante o ano. A leitura de mundo são as vivências que promovem uma ampliação da vivência de mundo dos/as educandos/as, como saídas de campo, eventos e festas, acampamentos, passeios da comunidade e o Currículo Comunitário. Como estratégias coletivas a escola conta ainda com Leitura Todo Dia, Assembleias, Mediação de Conflitos, Círculos de Formação, Rede Temática, FAPICC (Feira Científica), Metodologias Avaliativas e Projeto Convivendo e Aprendendo.

Em capítulo específico do PPP a escola destaca sua concepção de Educação em Direitos Humanos Inclusiva e Integral, que prima pelo reconhecimento do outro, pelo diálogo entre diferentes grupos sociais para que, com isso, se construa um projeto de educação e de vida comuns, onde as diferenças sejam incluídas e valorizadas, incentivando as relações humanas. Segundo o documento, “Educar para os direitos humanos significa educar para a democracia e para a cidadania, a

partir de valores humanistas, com vistas à liberdade, à igualdade, à equidade, e à diversidade” (PPP Escola Maria Margarida Alves, p. 22) e destaca:

Compreendemos que a escola é espaço para a construção e consolidação da cultura de Direitos Humanos, entretanto ela não é capaz de, sozinha, assegurar a formação cidadã. De acordo com o provérbio africano, “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Para além de educadores, estudantes e suas famílias, é fundamental incluir a comunidade local, os movimentos sociais, as redes de atendimento e assistência, os órgãos governamentais e propositores de políticas públicas nos debates e nas práticas escolares. Através da intersetorialidade, da transversalidade e da intervenção na comunidade, a escola se fundamenta na Educação em Direitos Humanos, Inclusiva e Integral, para garantir a valorização da diversidade cultural e ambiental, cidadã, assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem, e promover a equidade (social, racial, sexual, de gênero, e geracional) com vistas à justiça social (PPP Escola Maria Margarida Alves, 2024, p. 23).

A partir da leitura aprofundada do Projeto Político Pedagógico da Escola Maria Margarida Alves pude perceber que a Educação em Direitos Humanos permeia a concepção e várias ações desenvolvidas dentro da escola, englobando o que aponta Candau (2007, p. 405) quando destaca que “[...] formar sujeitos de direitos, favorecer processos de empoderamento constituem hoje o horizonte da Educação em Direitos Humanos.

Viola (2007) também corrobora o que é apresentado nos documentos da escola, quando falam sobre a importância de se conhecer o contexto em que a escola está inserida e aí pensar estratégias de promoção e efetivação dos Direitos Humanos. Segundo o autor:

A questão dos Direitos Humanos é uma dessas questões que pressupõem conhecer o lugar do qual se olha e o efeito de colocarem em dúvida conhecimentos e certezas, questioná-los a partir de condições próprias do ambiente em que se vive. Por se apresentar como fenômeno multifacetado, exige, para sua compreensão, não só repensá-lo no interior de um horizonte histórico, mas que a este horizonte histórico se incorporem às noções de complexidade manifesta na cultura político-social de uma sociedade que produz (e reproduz) a comunidade e a sociedade de direitos (Viola, 2007, p. 119).

Um ponto que merece destaque que é tratado no PPP da Escola Maria Margarida Alves é a questão do Currículo Complementar, onde são desenvolvidas

disciplinas relacionadas aos Direitos Humanos, com o objetivo para expandir as áreas de conhecimentos para além do currículo oficial, visando o pleno desenvolvimento dos(as) alunos(as), pois como aponta Mendonça (2013) educar em Direitos Humanos vai muito além, a compreensão restrita de apenas transmitir conhecimentos sobre o tema.

4.1.2 Escola Maria da Penha

A Escola Maria da Penha, localizada no bairro Centro, tem seu decreto de criação datado de 31 de maio de 1976. Atualmente conta com 1069 alunos/as e 65 professores/as e também atende desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. A escola está localizada na região centro, que compreende os bairros Centro, São José, Morro do Espelho, Fião, Cristo Rei e Padre Réus (Vila Prass), o que faz com que conte com alunos/as de outros bairros da cidade.

O Projeto Político Pedagógico da escola também foi revisto no ano de 2024 e tem vigência até o ano de 2026 e traz como princípio filosófico da escola:

A Escola Maria da Penha tem como princípio oferecer um espaço democrático, de qualidade, que busque e discuta o mundo pós-moderno, orientando suas crianças e estudantes na busca de uma sociedade mais humana, justa e honesta. Uma instituição de ensino que visa a reconstrução de valores socioambientais, fundamentados na ética, na inovação e na criatividade, priorizando o desenvolvimento das crianças e estudantes, valorizando e respeitando suas individualidades, suas diferenças, a fim de que sejam capazes de utilizar diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica, plástica, digital e corporal (PPP Escola Maria da Penha, 2024, p. 08).

A escola atende as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 9º, nessas etapas e modalidades por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e educação para a saúde. Segundo o Regimento da escola (2023):

A Escola Maria da Penha tem como princípio desenvolver integralmente os estudantes desta escola, fazendo com que o currículo além de ter conteúdos a serem trabalhados explore a discussão de temas transversais, abordando questões sobre gênero, racismo, diversidade e demais temas que envolvem a história e a cultura do município de São Leopoldo, com o intuito de

que nossos estudantes sejam cidadãos/cidadãs justos (as), solidários(as), democráticos(as) e com atitudes sustentáveis (Regimento Escola Maria da Penha, 2023, p. 17).

A escola atende ainda a Modalidade Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que constitui-se como um atendimento que deve ser garantido aos/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com um atendimento que tem como função complementar ou suplementar a formação do/a aluno/a.

No Projeto Político Pedagógico encontramos a Proposta Pedagógica da escola:

Na Escola Maria da Penha buscamos em nossa proposta pedagógica aplicar na prática os conceitos que promovam a defesa de pessoas ou grupos para que tenham sempre a sua dignidade humana respeitada. Para isso seja possível, toda a comunidade escolar está sempre de acordo com a legislação vigente, buscando a humanização das relações para que possamos transformar os comportamentos individuais e coletivos em uma convivência pacífica. Todo o trabalho pedagógico é desenvolvido visando sempre a uma consciência crítica das relações de igualdades sociais, de inclusão, de gênero, de orientação sexual, econômicas, religiosas, culturais e políticas (PPP Escola Maria da Penha, 2024, p. 33).

Como órgãos de representação, a Escola Maria da Penha conta com o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. O Conselho Escolar tem como membro/a nato/a o/a diretor/a da escola, os demais representantes são escolhidos entre seus pares, mediante processo eletivo. Na eleição, para cada representante, será eleito também um/a suplente de acordo com o princípio da representatividade que abrange toda a comunidade escolar, havendo a possibilidade de inclusão de representante da comunidade local. Então, o Conselho Escolar é constituído pelos seguintes conselheiros: Representante dos/as Trabalhadores em Educação Docente; Representante de Trabalhador/a em Educação não Docente; Representante de pais/mães ou responsáveis legais de estudante; Representante de estudante. O Grêmio Estudantil é outro órgão da escola, conforme a legislação vigente e regimento próprio aos estudantes ficam assegurados a organização do Grêmio Estudantil como entidade representativa dos interesses dos estudantes, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais (Regimento Escola Maria da Penha, 2023, p. 19 e 42).

Em termos de estrutura, a escola conta com Biblioteca, Espaço Virtual de Aprendizagem e Multimídia (EVAM), com atividades orientadas aos conteúdos e aprendizagens dos componentes curriculares e apropriados à idade e ano escolar do estudante. Outro espaço é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e Trabalhadores em Educação Docente com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário a estes estudantes, favorecendo o acesso ao conhecimento, segundo o Regimento: “O AEE contempla os estudantes com Deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares e Transtornos Funcionais de Aprendizagem” (Regimento Escola Maria da Penha, 2023, p. 52). Conta ainda com refeitório e Espaço de Aprendizagem, para alunos/as com defasagem na aprendizagem, em atendimentos em grupos de no mínimo 5 e no máximo, 8 alunos/as, o contra turno, uma ou duas vezes por semana. Os atendimentos serão diferenciados e deverão ser analisados pela equipe pedagógica e professores regentes, além da supervisão e apoio constante da referência da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Além do currículo obrigatório, a escola trabalha ainda com os Temas Transversais Obrigatórios, que devem ser previstos nos currículos escolares por meio da Proposta Político Pedagógica de cada instituição de ensino, atendendo a legislação vigente, as orientações da Mantenedora e o Regimento Escolar. Os temas transversais indicados são: a Educação Ambiental, Educação Étnico-Racial e a Educação em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos não está presente no Projeto Político Pedagógico da Escola Maria da Penha, conforme apontado, conta apenas no Regimento da escola, e de uma forma mais genérica, com definições a partir de documentos oficiais, como Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2012) e destaca como o tema é trabalhado na rede municipal de São Leopoldo. Segundo o Regimento:

[...] a inserção da Educação em Direitos Humanos na Rede Municipal de Educação Básica de São Leopoldo dar-se-á através da articulação com as múltiplas dimensões do conhecimento humano, enfatizando a Educação em Sexualidade, a Étnico-Racial, a Ambiental e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, dentre

outras pertinentes a cada escola (Regimento Escola Maria da Penha, 2023, p. 85-86).

A partir da normativa da mantenedora, as escolas devem realizar as adequações necessárias nos Projetos Político Pedagógicos, nos Regimentos Escolares e nos Planos de Estudos, para conformidade com as orientações curriculares da Educação em Direitos Humanos, mas não especifica de que forma o tema é trabalhado dentro da escola.

A partir da leitura dos documentos da Escola Maria da Penha pode-se perceber que o tema dos Direitos Humanos está presente em várias partes do documento, mas não deixa claro as ações desenvolvidas. Mendonça (2013 *apud* Candau, 2008, p. 260) destaca a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a efetividade de apenas um discurso de formar sujeitos capazes de colaborar com a transformação social, efetivando-os como sujeitos de direitos. O autor destaca que ações de incentivo à Educação em Direitos Humanos não se concretizam porque se baseiam apenas no discurso, sem aprofundamentos da temática e sem diálogo entre os diferentes atores da escola.

5 ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIO

5.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Conforme explicitado no capítulo da Metodologia, me apoiei em categorias para organizar a análise dos dados das entrevistas com a Secretária de Educação e supervisora e diretora das escolas Maria Margarida Alves e Maria da Penha. Tais categorias foram pensadas a partir dos Temas Geradores propostos por Paulo Freire e foram definidas como: Conscientização, Práxis, Poder e Dominação, Trabalho/Formação Profissional.

5.1.1 Categoria Conscientização

Na primeira categoria elencada, Conscientização, busquei compreender a percepção de Educação em Direitos Humanos das entrevistadas, a partir da concepção de Paulo Freire (1980), que define a conscientização como: “[...] o processo pelo qual os homens tomam consciência de sua situação, de sua condição de oprimidos, e começam a lutar por sua libertação” (Freire, 1980, p. 123). “Tomar consciência” da realidade social e política do tema dos Direitos Humanos, a partir de uma reflexão crítica.

Na primeira entrevista, a Secretária de Educação destaca a falta de homogeneidade na compreensão sobre o tema dos Direitos Humanos, tanto na sociedade, quanto dentro da própria Rede Municipal:

Eu entendo que quando a gente fala em compreensão dos direitos humanos, pensando em uma Rede Pública Municipal de Ensino e pegando o recorte de profissionais de educação, de professores e professoras, assim como na sociedade, não existe uma homogeneidade na compreensão. Entendo que talvez haja uma compreensão mais aproximada do conceito que o campo progressista defende. Mas como é quase sempre, não é homogêneo (Secretária de Educação, 2024).

Essa falta de compreensão sobre o assunto, tem relação com o contexto histórico brasileiro, marcado por constantes violações de Direitos Humanos, desde os primórdios até os dias atuais, como afirma Candau (2012, p. 717): “A sociedade brasileira convive com violações sistemáticas, e em muitos casos, dramáticas, destes direitos. Impunidade, violência, desigualdade social, corrupção, discriminações e fragilidade da efetivação dos direitos é uma realidade cotidiana”. Outro ponto que pode ser destacado são as perspectivas ideológicas e de interesses políticos, que levam a interpretações distorcidas e errôneas sobre a concepção dos Direitos Humanos, como já ficou demonstrado anteriormente no trabalho.

A Secretária de Educação aponta ainda o cenário dos últimos anos, onde a deturpação do conceito de Direitos Humanos e a criminalização do tema afetaram também a gestão municipal, o que fez com que a gestão que assumiu no ano de 2017 tivesse uma preocupação maior com o assunto, especialmente na educação

Mas eu vejo na nossa rede que uma grande parcela é afeita ao tema dos direitos humanos, se sentiu expressamente atacada no último período quando o conceito, a terminologia de direitos humanos foi extremamente demonizada, criminalizada por uma parte considerável principalmente do setor político de extrema direita. Então, dito isso, quando nós chegamos na administração municipal, na Secretaria de Educação em 2017 [...] a Secretaria de Educação entendeu que era legítimo, importante, imperativo e urgente que esse tema estivesse não só de maneira subjetiva dentro das escolas, nas entrelinhas, que ele fosse um tema abordado e dito (Secretária de Educação, 2024).

A relação dos Direitos Humanos com a democracia foi fortemente destacada pela Secretária de Educação, assim como tantos outros temas ligados à dignidade da pessoa humana, como defende a própria Declaração dos Direitos Humanos (1948), mas que, muitas vezes, mesmo parecendo óbvio, essas relações precisam ser repetidas e reafirmadas.

Quando estamos falando de democracia, estamos falando de direitos humanos. Quando estamos falando de combate à fome, estamos falando de direitos humanos. Quando estamos falando de direitos aos corpos das mulheres, respeito à diversidade de gênero, nós estamos falando de direitos humanos. E não mais... tinha que dar nome às coisas. Tinha que ser ressignificado. Dizer, bom, como tu pode ser contra direitos humanos se direito humano é tu poder comer, tu poder respirar, tu poder beber água, tu poder viver num ambiente saudável. Então, foi bem dramático precisar falar de coisas óbvias de formas extremamente literais para poder vencer esse discurso, que era um discurso caro para a educação (Secretária de Educação, 2024).

A supervisora da Escola Maria da Penha apresentou uma concepção mais geral sobre o tema, embasada nos documentos da escola, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, destacando a filosofia da escola.

A Educação em Direitos Humanos educa para a "cidadania", com o objetivo de formar cidadãos responsáveis com direito a seus direitos, bem como, ciente de seus deveres. A escola, como instituição "referência" na formação da cidadania na sociedade deve buscar e estimular as várias dimensões sociais, políticas, religiosas do indivíduo, através do fortalecimento do respeito pelos direitos e pelas liberdades fundamentais inerentes ao ser humano, contemplando desta forma nosso PPP e Regimento Escolar vigentes. Nossa escola tem como princípio oferecer um espaço democrático de qualidade, que busque e discuta o mundo pós-moderno, orientando seus alunos na busca de uma sociedade mais humana, justa e honesta. Uma instituição de ensino que visa a reconstrução de valores socioambientais, fundamentados na ética, na inovação e na criatividade. Priorizando o desenvolvimento do educando, valorizando e respeitando suas individualidades, suas diferenças, a fim de que os alunos sejam capazes de utilizar diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica, plástica, digital e corporal. A diretora norteadora da Escola Maria da Penha baseia-se na integração entre Escola, família e comunidade, tendo em vista que só é duradouro o que se renova sempre, uma vez que a sociedade está em constante evolução (Supervisora Escola Maria da Penha, 2024).

A Diretora da Escola Maria Margarida Alves destacou que a escola se baseia na Educação em Direitos Humanos desde sua fundação, e que, atualmente, existe a disciplina de EDH nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

A gente sempre diz que nossa escola é baseada na Educação de Direitos Humanos. Então, a gente tem no currículo, faz parte do currículo dos nossos alunos, a disciplina de Direitos Humanos em todas as turmas, na educação infantil não. Quando já tem a divisão de turmas, de períodos, de conteúdos e além dessa disciplina a gente tem outras disciplinas que são aliadas a essa de Direitos Humanos, disciplinas vinculadas à educação de gênero e sexualidade e de cultura africana que é em prol da educação antirracista. Então todas essas três disciplinas a gente tem o currículo dos nossos alunos (Diretora Escola Maria Margarida Alves, 2024).

O PPP da escola complementa a fala da diretora quando fala sobre o currículo complementar da escola, afirmando que ele é constituído por diversas atividades diferenciadas que complementam o Currículo Básico, “[...] privilegiando o desejo, as habilidades e as necessidades individuais do sujeito e interferindo

diretamente na sua relação com a coletividade” (PPP Escola Maria Margarida Alves, 2024, p. 53). E afirma ainda:

Através da intersectorialidade, da transversalidade e da intervenção na comunidade, a escola se fundamenta na educação em direitos humanos, inclusiva e integral, para garantir a valorização da diversidade cultural e ambiental, cidadã, assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem, e promover a equidade (social, racial, sexual, de gênero, e geracional) com vistas à justiça social (PPP Escola Maria Margarida Alves, 2024, p. 23).

Na categoria Conscientização, alguns pontos merecem destaque, como a conceituação do termo e sua deturpação e criminalização nos últimos anos, a relação dos Direitos Humanos com a democracia, a educação para a cidadania, que forme cidadãos responsáveis, conscientes de seus direitos e deveres para, assim, fortalecer o respeito aos direitos e liberdades fundamentais.

Vivemos, especialmente nos anos do governo anterior, tempos de retrocesso na temática dos Direitos Humanos, quando ganhou destaque o pensamento contrário à temática, comum em vários setores da sociedade brasileira, mas reprimidas após a Constituição Federal Brasileira (1988). Com a ascensão de Jair Bolsonaro ao poder, nas eleições de 2018, tal discurso contrário aos Direitos Humanos ganhou forma novamente, como aponta Pilão, Amorin e Faleiros:

Importa ressaltar que as políticas desenvolvidas no período em que o ex-presidente Bolsonaro esteve à frente do Estado brasileiro era e são expressão de valores já contidos em setores da sociedade brasileira, uma vez que canalizou ideias e condutas até então formalmente reprimidas pela Constituição de 1988. A sua eleição permitiu que tal ideário fosse manifestado, ainda que infringindo leis, pois, o chefe de Estado e agentes públicos nomeados, não raro, hostilizavam o estabelecido juridicamente no território nacional (Pilão, Amorin e Faleiros, 2024, p. 67).

Mesmo o Estado brasileiro tendo ratificado inúmeros documentos a respeito das garantias fundamentais em Direitos Humanos, neste período a recusa ao respeito ao tema tornou-se uma prática comum, institucionalizada, legitimada por uma resistência social ao cumprimento de tais princípios. Vettorassi, Oliveira e Benevides destacam ainda que, justo no ano em que se completou 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o país elegeu um governo abertamente contrário à temática, “[...] um governante que, em toda a sua trajetória

política e junto da sua equipe defende a supressão desse processo, sobretudo quando ataca o direito do cidadão de refletir criticamente sobre a sociedade” (Vettorassi, Oliveira e Benevides, 2020, p. 415).

Carbonari faz importante referência à criminalização do tema, quando destaca que “Defensores e defensoras de direitos humanos, historicamente são tratados como ‘defensores de bandidos’ são potencialmente ameaçados por representarem oposição política ao status da ordem” (Carbonari, 2019, p. 23).

Outro ponto importante que emerge da entrevista com a Secretária de Educação é a relação direta dos Direitos Humanos com a democracia, relação afirmada por Benevides (2007) quando diz que Direitos Humanos e democracia deveriam ser sinônimos:

A defesa, a proteção e a promoção de tais direitos – civis, sociais, econômicos, culturais e ambientais – constituem a exigência concreta para que se possa identificar uma democracia, ou avaliar quão democrático será um sistema político, uma sociedade. Direitos humanos, como assim entendem os países democráticos, decorrem da adesão teórica e concreta aos princípios que iluminaram as revoluções do século 18: a liberdade, a igualdade e a solidariedade (Benevides, 2007, p. 337).

Candau faz um apontamento importante sobre a conceituação do termo Direitos Humanos. Segundo a autora, precisamos ter cuidado para não substituímos a expressão “Direitos Humanos” por expressões mais ambíguas ou que acabem reduzindo a Educação em Direitos Humanos apenas a uma educação em valores, deixando de lado seu caráter político, mesmo o termo admitindo várias leituras e se alargando, tratando de temas “[...] desde educação para o trânsito, direitos do consumidor, questões de gênero e meio-ambiente até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta, corre o risco de englobar tantas dimensões que perca sua especificidade” (Candau, 2007, p. 403). A autora destaca o cuidado que se deve ter para que o tema não se torne um grande “chapéu”, que abarque coisas variadas, com diversos enfoques.

A cidadania também foi destacada nas falas de nossas entrevistas, quando apontam que a Educação em Direitos Humanos educa para a cidadania e que, com isso, a escola deve buscar e estimular as várias dimensões sociais, políticas e religiosas, como contempla o PPP e o Regimento da escola. Segundo Zenaide e Sousa (2023):

Educar para a cidadania, segundo o PNEDH, implica promover o respeito à igualdade, à diversidade e às liberdades fundamentais, com o estímulo à participação social, e contribuir para a constituição de uma consciência cidadã aos níveis cognitivo, social, ético e político junto aos membros da sociedade brasileira. Na esfera educacional, propõe a utilização de processos metodológicos participativos formulados coletivamente e com linguagens e materiais didáticos contextualizados (Zenaide; Sousa, 2023, p. 15).

A Educação em Direitos Humanos como um princípio fundador da escola também é destacado na categoria Conscientização, quando uma das entrevistadas afirma que ela está no currículo dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, com disciplinas de Direitos Humanos vinculadas aos temas de educação de gênero, sexualidade, cultura africana (antirracista), mesmo que no currículo complementar, que consta no PPP da escola. Segundo Candau (2007), este é um artifício muito utilizado pois a cultura escolar, muitas vezes está tão engessada que não deixa que a cultura de Direitos Humanos faça parte de disciplinas formais específicas, apenas em alguns conteúdos, o que entra em choque com essa cultura (Candau, 2007, p. 404).

Pode-se concluir a forte polissemia do discurso sobre Direitos Humanos, que se apresenta sob dois prismas principais: de um lado, um discurso de ideologia neoliberal, que busca melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem tentar de forma alguma questioná-lo ou modificá-lo. Nesse modelo os direitos individuais ganham destaque, primando pela formação de sujeitos produtores, empreendedores e consumidores.

De outro lado, o discurso com uma visão dialética e contra-hegemônica, onde os Direitos Humanos aparecem como mediadores para a construção de um projeto alternativo de sociedade, inclusiva, sustentável e plural, através de uma cidadania coletiva. Nesse contexto, os atores sociais precisam estar comprometidos com a transformação social (Candau, 2007).

Consigo encontrar relação com as falas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que destaca:

Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. Esse é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos

humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais (Brasil, 2018, p. 8).

Em relação à democracia, apontada em uma das falas, a Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, 1993) destaca:

8. A democracia, o desenvolvimento e o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente. A democracia se baseia na vontade livremente expressa pelo povo de determinar seus próprios sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais e em sua plena participação em todos os aspectos de suas vidas. Nesse contexto, a promoção e proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, em níveis nacional e internacional, devem ser universais e incondicionais. A comunidade internacional deve apoiar o fortalecimento e a promoção da democracia e o desenvolvimento e respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais no mundo inteiro (ONU, 1993, p. 04).

Ao analisar as falas das entrevistadas pode-se notar uma preocupação na defesa da implementação e defesa da temática dos Direitos Humanos, mas que isso esbarra, muitas vezes, em questões importantes, como a falta da real compreensão do que é se trabalhar a temática. Como já apontado anteriormente, o Brasil é um constante violador dos Direitos Humanos, desde o processo de colonização, passando por diferentes contextos históricos, especialmente no período da ditadura civil militar brasileira, onde a temática ganha espaço no debate nacional, principalmente pelas violações de Direitos Humanos promovidas no período.

Fica evidente a falta de compreensão da temática e também na dificuldade de se trazer o tema para dentro de nossas escolas, pois fica claro nas falas das gestoras das escolas, onde uma se apoia na teoria (PPP e Regimento da escola), enquanto na outra, percebo que há a intenção de se trabalhar a temática, mesmo que de forma “não oficial”.

5.1.2 Categoria Práxis

Na categoria Práxis, as entrevistadas destacaram as políticas e estratégias de promoção da EDH na Smed e nas escolas. A Secretária de Educação destaca

diferentes iniciativas que se tornaram práticas na Rede Municipal de São Leopoldo, como o Leituração e os Jogos Escolares:

Quando a gente começa a trazer a Feira do Livro e empoderar ainda mais o Leituração, os Jogos Escolares Municipais, para a gente, Mais uma expressão, tanto do esporte como do direito humano, mas também o direito à inclusão, o direito a conhecer o corpo, explorar o corpo, desenvolver habilidades, que cada um de nós pode desenvolver habilidades em infinitas áreas, não é só na portuguesa, na matemática, pode ser correndo, pode ser saltando, pode ser jogando, então oferece para os nossos estudantes um horizonte imenso deles serem bons naquilo que for o seu o seu corpo indica, sua mente possibilita (Secretária de Educação, 2024).

A Secretária destaca ainda a atuação do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais NERER e o aumento de pesquisas sobre o tema dos Direitos Humanos desenvolvidas nas escolas da Rede Municipal e apresentadas na MOTIC, Mostra de Tecnologia e Inovação com Ciências

Nós temos, foi criado o NERER, o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que também trabalha os direitos humanos nessa perspectiva de conhecer a história dos povos, das diversas etnias, reconhecer, valorizar, incluir, que foi uma grande caminhada aqui na nossa rede, então a gente está no segundo seminário, o Congresso Antirracista, que acontece agora em novembro. Um trabalho maravilhoso desse núcleo, que integra a NEAP da Unisinos, integra grupos de pesquisa da ASH, integra a comunidade de professores negras que criaram este grupo. E, claro, a gente sempre tem o local de fala das pessoas das diversas etnias, mas temos que estar todos juntos, até porque qualquer um que se saiba, que se enxergue como brasileiro sabe que nesse sangue aqui corre tudo e que bom que seja assim. E nós tivemos índices maravilhosos, pensando em Nerer, que foi a autodeclaração não no censo das escolas, porque o trabalho foi tão empoderado que as pessoas passaram a não se sentirem mais fragilizadas em se autorreconhecer na sua cor. Isso aparece nas pesquisas, então destacaria a Motic, muito a temática dos direitos humanos, tanto nas relações étnico-raciais, quanto de temas de inclusão, de temas de violência contra a mulher, exploração do trabalho infantil, que tangenciam os direitos humanos (Secretária de Educação, 2024).

Sobre o NERER, Doro (2024) explica:

O programa é vinculado à Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo e tem como objetivo organizar e executar ações que contribuam com a autoafirmação identitária e valorização das culturas afro-brasileiras, indígenas e dos povos migrantes. Seu papel é atuar para cumprir as legislações vigentes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, promovendo relações

interétnicas pautadas pela equidade racial em escolas, comunidades e territórios (Doro, 2024, p. 101).

A fala da gestora municipal, apresentando estratégias e políticas para fomentar a Educação em Direitos Humanos nos remete às ações governamentais para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no país, especialmente após a promulgação da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988). Após sua promulgação, diversos sistemas de ensino de educação básica, em estados, municípios e Distrito Federal, passaram a criar disciplinas específicas nos currículos ou trabalhar temas relacionados à temática (Mendonça, 2018, p. 474).

Anos mais tarde, a nível de governo federal, o país elabora, no ano de 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que possibilitou avanços significativos nas gestões estaduais e municipais, bem como na Educação Superior (Zenaide; Viola, 2019, p. 98).

A Secretária de Educação destaca ainda uma importante ferramenta de defesa do ato de ensinar e aprender no município de São Leopoldo, a aprovação do Decreto Municipal que estabelece garantias constitucionais no ambiente escolar de São Leopoldo (Decreto nº 9165/2018). Segundo o documento, em seu artigo 1º: “Todos os professores, estudantes e funcionários são livres para expressar seu pensamento e suas opiniões no ambiente escolar da rede municipal de São Leopoldo”.

Nós tivemos um marco muito importante do prefeito Vanazzi, que foi a criação da lei, o decreto municipal que estabelece o direito de aprender e ensinar com democracia. Isso também é um direito humano, que é a educação de qualidade democrática. A gente enquadrou esse espírito, né? Porque como eu vou conseguir trabalhar os diversos temas se eu me sentir tolida enquanto profissional, educador, de trabalhar certos conceitos. Então, essa garantia o prefeito deu não só para o professor, mas deu para o estudante. E a gente sabe que quando ele defende o direito de ensinar o professor, ele também está garantindo o direito de aprender (Secretária de Educação, 2024).

O documento ganhou importância no contexto da eleição de Jair Messias Bolsonaro (2018) e toda a série de ações contrárias à temática dos Direitos Humanos e a criminalização de professores e professoras no momento que o Projeto Escola Sem Partido ganhou destaque no cenário nacional, questionando a

liberdade de ensinar nas escolas. Santos e Biroli (2023) explicam de forma resumida o Projeto e suas pretensões:

Ele pode ser caracterizado como um “movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular” (Macedo, 2017). Criado em 2004, ganhou maior visibilidade política com o Projeto de Lei 7.180/2014, proposto pelo deputado evangélico da igreja Assembleia de Deus, Erivelton Santana, do Partido Social Cristão da Bahia (PSC/BA). O projeto busca alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1990), com a inclusão do seguinte inciso no artigo que versa sobre os princípios que regem o ensino: “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas” (Brasil, 2014) (Santos, Biroli, 2023, p. 248).

Tal projeto ganhou visibilidade no país a partir do cenário da recente crise da democracia brasileira, onde casos de corrupção fizeram surgir um discurso de defesa da moralização da política nacional e das relações sociais do dia a dia. Ganhou espaço nesse contexto os discursos conservadores em defesa da família tradicional e contrários às discussões de gênero e sexualidade. É neste contexto que se insere a assinatura do Decreto nº 9165/2018, no município de São Leopoldo, como uma forma de proteção aos/as professores/as e as discussões realizadas no ambiente escolar.

Sobre a Práxis da escola em relação aos Direitos Humanos, a supervisora Escola Maria da Penha, destaca que as estratégias e possibilidades de trabalhar o tema na escola são amplas e devem estar diretamente relacionadas às demais disciplinas do currículo:

As estratégias e possibilidades de trabalho pedagógico nesta área são infinitas e muito amplas também. Ainda que os temas sejam abordados nestas aulas, não podemos dissociá-los das demais disciplinas através de práticas que dizem respeito a todos nós e que são vivenciadas em nossa vida atual e cotidiana. Falar de "direitos" nas diferentes disciplinas curriculares é fundamental para a real formação de um currículo que realmente respeite os Direitos Humanos, né. Na escola, trabalhamos com debates, seminários, rodas de conversa, festa de família, mostra pedagógica, participação em eventos, visitas programadas, atividades colaborativas e interativas que proporcionem o exercício dos direitos humanos, prezando pela autonomia e engajamento dos estudantes, essas

metodologias se mostram eficazes na nossa escola (Supervisora Escola Maria da Penha, 2024).

A supervisora destaca ainda as atividades realizadas pela escola, dando prioridade a autonomia e engajamento dos(as) estudantes, atividades que se mostram eficazes na escola. Mas que atividades são desenvolvidas, especificamente, não conta no PPP e nem no Regimento da escola. Sobre as atividades a serem realizadas para o bom desenvolvimento da temática, Candau (2016) faz um alerta importante quando afirma que promover eventos e atividades esporádicas, apenas com o objetivo de sensibilizar e motivar discussões relacionadas aos Direitos Humanos, é insuficiente. Segundo a autora:

Torna-se imprescindível integrar a Educação em Direitos Humanos nos projetos políticos pedagógicos das escolas e comprometer no seu desenvolvimento as diferentes áreas curriculares. É, também, de especial importância desenvolver processos formativos que permitam articular diferentes dimensões - cognitiva, afetiva, artística e sócio-política - fundamentais para a Educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educarmos em Direitos Humanos (Candau, 2016, p. 88).

A questão do currículo de Direitos Humanos também é referida pela diretora da Escola Maria Margarida Alves, quando explica que a escola substituiu a disciplina de Ensino Religioso pela disciplina de Direitos Humanos, que consta na grade curricular que alunos(as) recebem. Ela destaca que, além do currículo, o tema dos Direitos Humanos precisa ser trabalhado em todas as disciplinas, de forma transversal.

Na verdade, a disciplina de Direitos Humanos, burocraticamente, na grade curricular, ela se chama Ensino Religioso. Então, a gente trocou o Ensino Religioso, que é obrigatório, pelo conteúdo de Direitos Humanos. Aqui na escola, quando eles recebem o horário, não vai Ensino Religioso, já recebem como Direitos Humanos. [...] Eu acho que pra além dessa questão, de ser currículo, de ser uma questão que todo mundo, pelo menos naquela disciplina, discute o assunto, mas que é um assunto, como nas outras escolas, um assunto transversal que todas as disciplinas, de uma maneira ou outra, tem que estar permeando essas questões vinculadas aos direitos (Diretora Escola Maria Margarida Alves, 2024).

O PPP da escola apresenta algumas das disciplinas do Currículo Complementar que se afirmaram na escola ao longo dos anos, “[...] como Empodera, Fala Garota e Garoto, Bate-Bola Guri e Guria, Vida e Saúde, Robótica, Banda e Coral” (PPP Escola Maria Margarida Alves, p. 53). A escola também define as oficinas do Programa Mais Educa São Léo como parte desse Currículo Complementar.

A escola está sempre atenta às questões que interferem no cotidiano da escola e da comunidade e muitas das estratégias são pensadas a partir de um diagnóstico dos problemas que acontecem na escola e no seu entorno. Segundo a diretora:

Então, a gente tem também outras ações que são pra públicos mais específicos, de acordo com o diagnóstico que a gente vai fazendo, dos problemas que estão acontecendo na escola. Então, por exemplo, já foi um problema pra nós essa questão de gênero bem marcada, assim, dos meninos e das meninas. Muitas coisas foram realizadas em prol disso. Por exemplo, uma coisa que pode parecer banal, mas os nossos alunos todos lavam a louça depois do almoço. Todo mundo toma café, almoça, janta e lava a louça. Porque um dia a gente foi num acampamento com eles, fomos acampar com eles e no final do acampamento os guris largaram tudo e deixaram para as gurias lavarem. Então a partir daí, na outra semana, começou a lavação de louça. As camisetas da escola, quando a gente fez o uniforme, a gente mandou fazer camiseta de só rosa (diretora Escola Maria Margarida Alves, 2024).

Candau (2016) destaca a importância de se integrar a Educação em Direitos Humanos aos PPPs das escolas, além de trabalhar o tema como um eixo transversal que faça parte de todo o currículo da escola, bem como de seu cotidiano, a partir da análise do contexto em que a escola está inserida, conforme aponta a gestora escolar em sua fala. Segundo a autora:

No que diz respeito aos temas a serem trabalhados, devem ser definidos tendo-se presente as características e interesses de cada grupo, de cada escola, de cada contexto, mas sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo e em relação à problemática e conceitos fundamentais relacionados aos Direitos Humanos. A noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido (Candau, 2016, p. 86)..

A Escola Maria Margarida Alves mantém uma relação direta com a

comunidade, o que faz com que as famílias e moradores participem ativamente das atividades promovidas no ambiente escolar, sejam de ensino, mobilização ou socialização. Como exemplos, a diretora cita reuniões realizadas pelo Movimento de Luta pela Moradia no espaço escolar e também passeios que a escola organiza com alunos(as) e famílias.

A gente tem, aqui a escola é muito aberta à comunidade, então a gente também tem uma influência bem grande do que acontece, de fora da escola pra dentro e de dentro pra fora, a gente tem a escola aberta. Então, o Movimento de Luta pela Moradia tá sempre aqui dentro da escola e participam, além de serem as mães e pais dos nossos alunos, mas principalmente mães. Mas eles usam a escola pra fazer reuniões, então é uma questão que os alunos enxergam, que essa escola é espaço pra isso. [...] Eu tava te falando do passeio da comunidade, ele surgiu também da ideia de mostrar pra essa comunidade e essas famílias que elas podem frequentar outros lugares que não são essa vila. Então, a gente já fez no cinema, a gente já fez no zoológico, Por último, a gente tem feito num parque aquático, porque aí é um calorão, né? Aí todo mundo aproveita bastante. Mas tem a ver com isso, né? Com poder se enxergar em outros lugares. E quando eles vão, percebem que podem, não é tão caro, né? Todo mundo pode, mas tem essa questão de não conseguir se enxergar pra fora da vila (Diretora Escola Maria Margarida Alves, 2024).

Podemos relacionar a fala da diretora com o que consta no PPP da escola, quando se refere a importância de se levar em consideração a realidade local, a centralidade de seus sujeitos, priorizando o diálogo entre os diferentes saberes, escolares e populares.

A escola e o currículo, quando levam em consideração sua realidade local, originada de seu processo histórico de constituição, coloca no centro do processo seus sujeitos, para assim, focar no processo de ensino-aprendizado. Esse processo é construído através do diálogo entre os saberes populares e saberes científicos, sendo elaborados de forma coletiva, a partir da seleção de falas da própria comunidade sobre a realidade local, rompendo com a aprendizagem pautada apenas em documentos oficiais construídos para uma nação, assumindo o papel de uma comunidade construtora de seu conhecimento (PPP Escola Maria Margarida Alves, 2024, p. 42-43).

Erasto Fortes Mendonça (2013) a necessidade de se implantar um processo de Educação em Direitos Humanos que propicie, no processo educativo, experiências em que educandos/as possam vivenciar os direitos humanos, bem como o respeito incondicional à dignidade humana e às suas diversidades, sendo

trabalhadas em conjunto.

É nesse contexto que reside a compreensão de que não são excludentes as tarefas da educação para as diversidades e as da educação em direitos humanos. Porque esta só faz sentido se voltada para a construção de ambientes educativos de respeito e promoção dos direitos humanos de todas e todos, independentemente das diferenças que carregam. Tarefa nada fácil para ser executada num mundo que segue sendo atravessado pelas violações sistemáticas dos direitos humanos fundamentais e pela naturalização das desigualdades. Os sistemas de ensino e as escolas em particular têm o dever indeclinável de constituírem-se agentes da promoção e da defesa dos direitos humanos, combatendo sistematicamente o preconceito e organizando-se para que seus ambientes sejam facilitadores dos processos formativos que articulem as múltiplas dimensões que compõem o ser humano em sua inteireza – cognitiva, afetiva, sociopolítica (Mendonça, 2013, p. 261).

Os eventos promovidos pela escola, relacionados à temática dos Direitos Humanos, também são destacados pela diretora, como estratégias de Direitos Humanos da escola. Ela também traz considerações sobre a distribuição das disciplinas no horário escolar que, inicialmente, separava as disciplinas obrigatórias das demais, o que acabava contribuindo para a ausência dos(as) estudantes nas atividades, muitas vezes por questões familiares. Com isso a escola passou a mesclar as disciplinas.

A questão dos eventos que a gente promove. Amanhã, por exemplo, amanhã de noite vai estar acontecendo o Novembro Negro aqui na escola, que é a culminância dos trabalhos do ano. Tudo que foi realizado ao longo do ano, amanhã de noite tem um evento aberto à comunidade. No começo do ano a gente faz o Empodera, que é um outro evento da escola, previsto no calendário, que daí é mais relacionado à questão do feminino, alusivo ao Dia da Mulher, o 8 de março. [...] Então, além do currículo, né, que é obrigatório, que é a escola de educação integral, eles ficam nove horas aqui na escola, então a gente não tem contraturno. As disciplinas, elas são todas mescladas. Então, eles tem Matemática, depois Direitos Humanos, depois Ciências. Não é de manhã o currículo obrigatório e de tarde complementar. Todas as disciplinas são misturadas. A gente tem Bate-bola Guria, Bate-bola Guri, junto com a Educação Física, junto com a História, com a Matemática, tudo fechando. A gente já tentou uma época fazer separado, o complementar de tarde e o básico obrigatório de manhã, mas não deu certo, porque aí os adolescentes começavam a faltar muito de tarde. Não por conta deles, porque querendo ou podendo eles estão sempre aqui na escola, mas começa a ter uma questão, até de força da família, assim, de ficar com os pequenos em casa, sabe? Os grandes ficam cuidando dos irmãos, ou de querer arrumar um trabalho. Então a gente acabou

mesclando e ficou melhor.

As considerações apresentadas pelas gestoras, da Secretaria de Educação e das escolas, na categoria Práxis, ajudam a entender como a gestão municipal e cada escola atua para estimular e implementar atividades de Educação em Direitos Humanos. Mesmo com ações diferentes, todas levam em consideração o contexto da rede e das escolas.

O que têm em comum é uma falta de organicidade, falta de uma orientação da própria mantenedora, que promove estratégias e políticas específicas, bem como a falta de ações mais efetivas em relação ao currículo. Como uma das gestoras apontou, a disciplina de Direitos Humanos não existe oficialmente, ela substitui, por definição da escola, a disciplina formal de Ensino Religioso, além de outras disciplinas relacionadas ao tema, que fazem parte do Currículo Complementar da escola.

5.1.3. Categoria Poder e Dominação

A categoria Poder e Dominação traz os conteúdos das entrevistas sobre os desafios de se trabalhar o tema da Educação em Direitos Humanos na Rede como um todo e no cotidiano das escolas. A Secretária de Educação do município retoma o que disse no início da entrevista, quando falou da questão da compreensão do conceito de Direitos Humanos e destacou ainda a ascensão da extrema direita no Brasil e sua campanha de criminalização do tema que, infelizmente, acaba sendo eficaz até mesmo dentro das escolas.

Eu diria que hoje o grande desafio é de narrativa, de conceito e de um avanço da extrema-direita no Brasil e no mundo. Hoje eu vejo que falar em Direitos Humanos a gente parece panfletário demais, incomoda. Então, às vezes uma opção do professor por não abordar certos temas, por vezes o próprio professor também pode estar cooptado por uma certa interpretação da narrativa e não entende a gravidade do perigo histórico que é não falar em Direitos Humanos. A história já mostrou pra gente de forma tão clara quais são os limites de não trabalhar Direitos Humanos e não é à toa que depois de uma Segunda Guerra Mundial, que depois de um imenso genocídio, é que os Direitos Humanos vem atuando com mais potência. E a gente fica desapegado que a democracia nos garante e não existe garantia nenhuma, é construção é diária, é coletiva e claro que o ambiente democrático favorece que esses temas sejam abordados de forma clara. Então pra mim hoje eu vejo que o grande desafio é a *fake*

news, é a falta de discussão bem elaborada, sem medo e baseada em evidências científicas. Hoje a gente disputa um espaço com a mentira, disputa espaço com negacionismo e tudo isso são, na minha visão, os grandes impedimentos, as grandes dificuldades que tem não só para o campo dos Direitos Humanos, mas para o campo da democracia, para o campo de poder pensar de forma crítica (Secretária de Educação, 2024).

Carbonari (2017) trata sobre a questão da democracia no Brasil, conforme aponta a gestora municipal em sua fala, quando destaca que nos apoiamos na democracia como defesa, mas que ela não garante nada. A posição do autor vem ao encontro da fala da gestora quando ele diz que:

Não temos uma democracia representativa [não fizemos a reforma política necessária, só se remendou por alto] e o que temos é o pior parlamento das últimas décadas (segundo o Diap), financiado pelo setor privado, com dinheiro privado e com dinheiro público desviado através da corrupção. [...] Não avançamos na democracia direta, sequer cogitamos fazer plebiscitos e referendos sobre questões cruciais. Quando propostos pela sociedade civil num exercício cidadão e informal, como no caso da reforma política, saltam os “donos do poder” assustados com os rumos do que os “sem poder” poderiam dar e logo recolhem soluções parciais e resultantes de acordos “por cima”. [...] Para os “donos do poder”, os de sempre e os de ocasião, a democracia brasileira ainda precisa continuar sendo como na Grécia, onde começou: só pode servir aos iguais, nunca para os/as que “não têm títulos para governar”, o povão, os que não participam porque não podem ser entendidos no que dizem, não têm o logos, a palavra, ou ao menos uma palavra que exceda o ruído e possa ser entendida pelos que estão acomodados no mundo dos que falam sempre a mesma língua, monótona, monocultural (Carbonari, 2017, p. 174-175).

Vivemos o maior período democrático consecutivo no Brasil, mas precisamos nos manter atentos até que ponto nossa democracia é realmente sólida. Podemos usar como exemplo o episódio de ataque à democracia ocorrido em 8 de janeiro de 2023, uma semana após a posse do então presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva, em que setores conservadores, descontentes com o resultado da eleição e incentivados por figuras públicas de destaque no cenário nacional, tentaram interromper o recém iniciado governo.

A gestora da Educação municipal encerra afirmando que o grande desafio atualmente é, além dessa deturpação do conceito, a falta de compreensão do que significa a falta dos Direitos Humanos em uma sociedade, destacando que, sem eles, estamos a um passo da barbárie.

Mas é o desafio, né? É as pessoas compreenderem o que está em jogo. Se tu abre mão dos Direitos Humanos, tu já abriu mão de tudo. Ele é a base de qualquer possibilidade de cidadania, de existência democrática. Se tu não respeitar esses princípios, a gente cai na barbárie. E às vezes eu acho que é essa compreensão que falta, que o oposto dos Direitos Humanos é a barbárie. E às vezes a gente não se dá conta disso. Se tu abrir mão dos Direitos Humanos, tu tá automaticamente abrindo a fronteira pra barbárie (Secretária de Educação, 2024)

Tal afirmativa da Secretária de Educação de São Leopoldo é corroborada por Zenaide e Viola quando explicam que foi justamente no cenário de barbáries que a temática ganha destaque, “A história dos direitos humanos reflete os movimentos decorrentes das ações das vítimas da barbárie, em busca de uma transição que implica e, uma origem, um caminho e um lugar de chegada” (Zenaide; Viola, 2019, p. 91). É necessário nos mantermos vigilantes, especialmente num cenário de avanço dos ideais de extrema-direita, no Brasil e no mundo atualmente.

Como desafios, a supervisora da Escola Maria da Penha destaca que não se pode educar sem o objetivo de defesa de direitos básicos, como saúde, moradia e proteção. E que o grande desafio é justamente garantir que a escola seja um espaço de defesa desses e de outros direitos.

Não dá para educar, no real sentido da palavra, sem ter como objetivo primordial os direitos básicos da existência como a saúde, moradia e proteção. Sendo assim, este é o nosso maior desafio para garantir a escola como espaço de valorização e promoção dos Direitos Humanos numa sociedade em que estes direitos não são respeitados de forma igualitária. "Onde não há direitos, há violência!" Esta é nossa perspectiva em Educação em Direitos Humanos, priorizando o desenvolvimento integral de nossos estudantes, respeitando suas individualidades e diferentes linguagens (Supervisora Escola Maria da Penha).

Segundo Benevides (2007), a Educação em Direitos Humanos parte de três pontos principais, uma educação permanente, continuada e global; voltada para uma mudança cultural; e uma educação em valores (não apenas em instrução). A supervisora da Escola Maria da Penha aponta como desafio tornar a escola um local de respeito aos Direitos Humanos, formando então, integralmente estudantes, respeitando suas individualidades. Segundo Benevides (2007) a escola deve ser, primordialmente, este lugar, com o apoio de diferentes órgãos e levando em consideração sua pluralidade.

A educação na escola, principalmente no sistema público de ensino, deve contar com o apoio dos órgãos oficiais, tanto ligados diretamente à educação como ligados à cultura, à justiça e defesa da cidadania. A escola pública é um locus privilegiado, pois por sua própria abertura, tende a promover um espírito mais igualitário, na medida em que os alunos, normalmente separados por barreiras de origem social, aí convivem. Na escola pública, o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõem-se com maior vigor. O objetivo maior desta educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática (Benevides, 2007, p. 347).

Um dos desafios apontados pela diretora da Escola Maria Margarida Alves é a questão dos contratos temporários de professores(as) na Rede Municipal, pois provoca falta de continuidade do trabalho de determinado(a) professor(a), especialmente em relação à temática dos Direitos Humanos, pois tais disciplinas, segundo ela, são o diferencial da escola. Ela, professora de História por formação, antes de ser diretora da escola ministrava disciplinas no Currículo Complementar. Tais disciplinas precisam ser trabalhadas por pessoas comprometidas com a defesa dos Direitos Humanos.

Esse ano a gente tá um pouco de perna quebrada porque a gente tem muito contrato emergencial. Então, essas disciplinas que são a alma da escola, pra mim, né, porque a Matemática, o Português, as obrigatórias, toda escola tem. Mas o diferencial da escola são essas disciplinas do Currículo Complementar, como a gente chama. E são disciplinas que precisam ser dadas por pessoas que se apropriam do assunto. Então, isso tem sido uma dificuldade da gente gerenciar. Eu saí e era professora do Fala Garoto, Empodera. Então, além de mim, outros professores também saíram. A gente tava com um contrato emergencial de História e Geografia, que são esses professores que normalmente assumem essa disciplina. Eu acho que a questão de recursos humanos é bem séria pra nós. [...] E também a questão que eu falei dos professores, né? Tem que ser um professor, uma professora que tenha vontade e que se coloque pra trabalhar isso. Porque tem que estudar, não adianta, não tem nada dado, não tem currículo dado, não tem currículo pronto, tem que ir construindo, né? (Diretora Escola Maria Margarida Alves, 2024).

Paulo Freire (1970, 1980) destaca algumas das características principais que um/a educador/a de Educação em Direitos Humanos. Segundo o autor, é fundamental que este profissional tenha compromisso com a justiça social, conhecimento crítico, pensando em relação ao contexto social em que a escola está inserida, respeitar e ouvir alunos/as, visando a troca de conhecimentos, bem como respeito às diversidades e ser comprometido com a teoria e a prática, pois assim

poderá contribuir com a transformação social. Conforme aponta a diretora, há uma dificuldade de se encontrar professores/as comprometidos com a temática, devido a grande rotatividade de profissionais por conta dos contratos temporários.

Zenaide e Viola (2019) complementam:

[...] educar em direitos humanos pressupõe uma bandeira de justiça, igualdade e liberdade e anseio de paz e tolerância. Dimensões que incorporam valores e “dão um sentido profundo [...] às nossas vidas. Os direitos humanos são assim entendidos como um compromisso de mudança, transformação para uma sociedade mais justa e solidária” (Genevois, 2007, p. 12). Nesta dimensão a educação em direitos humanos não se restringe a simples informação; ao contrário, está conectada a dimensão his-tórica e cultural na medida em que educadores e educandos, se apropriando de seu tempo e de seu espaço, como sujeitos emancipados, constroem seu processo de individualização e de socialização (Zenaide; Viola, 2019, p. 101).

A diretora aponta também o desafio de tentar manter a escola como um “mundo paralelo”, onde as diferenças da sociedade sejam diminuídas, a partir do trabalho com essas disciplinas relacionadas aos Direitos Humanos, temas polêmicos numa comunidade com grande número de evangélicos. Mesmo com a confiança na comunidade, a escola sente em seu dia a dia retrocessos, questões que até pouco tempo atrás pareciam superadas, voltam a acontecer.

Mas a questão da vida, do mundo ser como ele é, né? E que a escola é tão porosa assim. A nossa escola é um reflexo. Toda escola é, mas a gente não faz um esforço de aqui dentro ser um mundo paralelo, sabe? O mundo que tem fora e dentro. Nossa comunidade é, não sei te dizer percentualmente agora, mas ela é, em grande parte é evangélica, então tem questões que são bem duras, assim. Não posso te dizer que a gente tenha problema com isso. Apesar de tratar assuntos que a gente sabe que as famílias não compactuam das nossas ideias, sabe? Também tem uma confiança muito grande na escola. A gente sente um retrocesso, sabe? [...] E aí eu fico pensando hoje a gente encontra de novo questões que já não aconteciam mais, sabe? Então é sempre dois passos à frente e um passo atrás, quando a gente lida com essa questão, que é mais subjetiva, né? (Diretora Escola Maria Margarida Alves, 2024).

Monteiro (2018) confirma que vivenciamos, recentemente, um período de inúmeros retrocessos em relação aos direitos que foram conquistados a partir de muita luta pela sociedade. A autora destaca o avanço do conservadorismo, tanto moral quanto religioso, que questiona e, até mesmo, criminaliza temas afeitos aos Direitos Humanos. Como aponta a diretora, no contexto da Escola Maria Margarida

Alves, o retrocesso é percebido em questões já trabalhadas anteriormente na escola, dadas como superadas, e que voltam a acontecer dentro da escola, como deturpação de conceitos, preconceitos e discriminações. Mesmo com retrocessos, a escola não pode deixar de lado seu caráter formativo e de retomada de determinados temas. Mendonça (2013) reafirma que:

Educar em direitos humanos é um imperativo para a construção de uma sociedade fraterna, onde as diferenças sejam respeitadas porque são parte da riqueza humana, onde a atenção incondicional é oferecida a cada um e a cada uma, reconhecendo-os como um diferente e semelhante (Mendonça, 2013, p. 261).

5.1.4 Categoria Trabalho/Formação Profissional

A última das categorias elencadas, Trabalho/Formação Profissional, diz respeito às ações de formação propostas pela mantenedora e pelas escolas.

A Secretária de Educação aponta que muitas vezes as formações são pensadas a partir de demandas que emergem da própria Rede:

Nós tivemos e temos sempre diversos processos formativos e fazemos alguns recortes em determinados momentos do ano em que cada tema seja mais importante, naquele momento histórico, ser trabalhado. Eu lembro que em 2017 a questão da temática de gênero era muito fundamental, porque a gente estava falando de adolescentes, a gente estava falando dos corpos dos nossos jovens, como aquilo estava ligado ao aumento de situações de mutilação, de suicídios e muito passava pelo bullying, que também tinha relação com as problemáticas de gênero, a não compreensão, a não entendimento dentro do campo dos Direitos Humanos e nós nos ativamos muito a trabalhar essa temática. E foi algo assim muito visionário, eu digo, da Secretaria e corajoso. Porque no momento que a gente enfrentava pautas na cidade como Escola Sem Partido, escola com mordada, leis municipais que falavam em sexualização da criança dentro da escola, quando a escola estava cumprindo o seu papel de Direito Humano, que era de trabalhar as questões de gênero, as questões reprodutivas, de aceitação de cada um na sua sexualidade, na sua compreensão da sua sexualidade (Secretária de Educação, 2024).

Naquele momento, em 2017, a temática urgente era a questão de gênero e sexualidade, pelo cenário de avanço do conservadorismo no contexto das eleições, com a disseminação de diversas fake news referentes à sexualização das crianças nas escolas, diferente do que ocorria, que era a proposta e a

discussão de questões de gênero e sexualidade como forma de conscientização e proteção dos(as) jovens. Outro tema trabalhado nas formações da Rede é o tema do meio-ambiente, com o Programa Educação para a Sustentabilidade na Cidade - PESC, vinculado à Secretaria de Educação.

Então, em 2017, 2018, nós ficamos bastante linkados com essa temática, mas não descuidamos de pensar a questão ecológica, do meio ambiente também, que depois vai se mostrar o quanto a gente tinha razão de abordar essa temática a partir do princípio dos direitos humanos, a urgência da temática da sustentabilidade, que também garantiria o direito humano de existir. O primeiro, talvez, porque sem mundo ou sem uma condição natural de um mundo, é muito provável que as desigualdades sejam ainda mais acirradas e os Direitos Humanos ainda mais delimitados (Secretária de Educação, 2024).

O tema do meio ambiente se mostrou extremamente relevante e necessário, pois a cidade de São Leopoldo foi duramente atingida pela enchente ocorrida no estado do Rio Grande do Sul no início de maio de 2024. O município já destacava a temática no Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo. O documento destaca que:

As questões socioambientais são de extrema importância na vivência e na formação dos estudantes da Educação Básica, no município de São Leopoldo. [...] foi criada a Lei nº 5.794/05, que dispõe sobre a implantação do Programa Municipal de Educação Ambiental (PROMEA), criando o órgão gestor da educação ambiental (OGEA). Ambos, alinhados às Políticas Municipais de Educação, desenvolvimento urbano e ambiental, meio ambiente e saneamento. A Resolução CME/CEINC no 014/2013, que estabelece as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Ambiental, normatiza e incentiva iniciativas de fortalecimento da Educação Ambiental, a partir de espaços escolarizados e de outros espaços educativos (São Leopoldo, 2021b, p. 59-60).

O Documento traz ainda considerações sobre a organização curricular do tema:

Na Rede Pública Municipal, na Educação Básica, busca-se uma organização curricular em que os estudantes tenham instrumentos suficientes para reconhecer os padrões de consumo sustentáveis e adquiram consciência acerca do impacto ambiental. O consumo responsável é uma questão de hábito: pequenas mudanças em nosso dia a dia têm grande impacto no futuro; logo, trata-se de uma contribuição voluntária, cotidiana e solidária para garantir a manutenção da vida no planeta. Com a mesma finalidade, entende-se como importante que o/a estudante conheça a disposição

adequada dos resíduos e a gestão de resíduos sólidos (prevenção, redução, reciclagem, reutilização), proposição de conhecimento ofertada por meio, mas não apenas, da pesquisa científica (São Leopoldo, 2021b, p. 60).

A supervisora da Escola Maria da Penha destaca que não existem formações específicas sobre o tema dos Direitos Humanos no âmbito da escola e faz uma colocação sobre como poderiam ser as formações promovidas pela mantenedora. Segundo ela:

Não há capacitação específica para esta disciplina. O preparo dos professores se dá por meio de leituras, formações e atualizações. A mantenedora poderia construir uma metodologia capaz de oferecer condições para se implementarem práticas educativas que possam ser vivenciadas no cotidiano escolar, dentro de uma perspectiva de construção do conhecimento e que estimulem a criatividade de nossos estudantes. Faz-se necessário também, tornar transdisciplinar a abordagem dos conteúdos trabalhados em prol de uma educação (Supervisora Escola Maria da Penha).

A Diretora da Escola Maria Margarida Alves relata que a escola faz formações mais gerais e destaca os planejamento coletivos, realizados nas terças-feiras, quando alunos(as) entram mais tarde pela manhã e saem mais cedo na parte da tarde, como momentos de formação também.

A gente acaba fazendo a formação geral. Como os nossos alunos ficam nove horas, na terça-feira eles têm só quatro horas, cinco horas de aula. Então, toda terça, os alunos chegam às dez e dez e vão embora dez para as três. Nesse tempo de antes e de depois é tempo de planejamento coletivo. Então, além daquela reunião uma vez por mês, de noite, rápida, a gente tem esse planejamento coletivo semanal. Então, nesse planejamento a gente faz formação, né? Formação com os profes próprios da escola, com pessoas de fora, daí depende (Diretora Escola Maria Margarida Alves, 2024).

Ela traz como destaque formações realizadas por instituições de ensino superior, em parceria com a escola como momentos importantes de formação para a escola.

A gente já teve formações fora. A gente tinha uma parceria bem boa, durou acho que uns 4 anos com a FEEVALE, que fazia uma intervenção aqui na escola com algumas turmas e também nos oferecia formação. Era bem legal. Mas já encerrou. E as formações da SMED, que a gente participa de todas que são possíveis (Diretora Escola Maria Margarida Alves, 2024).

Sobre as formações promovidas pela mantenedora, a diretora destaca que são feitas formações e que a escola sempre participa, mas que este ano a escola focou em sua reconstrução, pois a comunidade e a escola foram duramente atingidas pela enchente.

Esse ano a gente não pôde participar, mas a mantenedora fornece, promove ações de formação para a gestão das escolas e para professores e professoras. Esse ano a gente teve menos formação, a gente focou na reconstrução da escola, né? Mas tinha formações. A gente sempre acaba achando que é insuficiente, né? A gente fica sempre naquele dilema da formação externa, de quando os professores recebem uma formação externa e quando é uma formação interna. Quando é alguém da própria escola que dá a formação, sabe? Eu não sei ainda o que que é. Acho que as duas coisas se complementam, sabe? (Diretora Escola Maria Margarida Alves, 2024).

A diretora aponta ainda que já conversou com a Secretária de Educação sobre se retomar as parcerias de formações promovidas por Universidades, que tirem os(as) professores(as) de dentro das escolas e, destaca ainda, que existem limites, pois a mantenedora pode oferecer formação, mas nem todos(as) participam, pois, como apontou a Secretária de Educação em sua fala, a Smed optou por não colocar obrigatoriedade na participação dos(as) docentes nas formações, mas que talvez uma formação mais “oficial” atraia as pessoas.

Mas eu dizia pra Secretária que a gente tinha que fechar uma parceria com alguma Universidade e fazer um Curso de Extensão mesmo, sabe? Que tirasse as pessoas da escola, levasse pra academia e tivesse toda uma metodologia, como um curso mesmo que você se inscreva, sabe? E que seguisse aquela metodologia, porque é muito fácil as pessoas dizerem que não estão prontas pra discutir essas coisas. Mas também a SMED também tem limite, faz a oferta e as pessoas aderem se quiserem. Acho que de alguma maneira a gente tinha que conseguir fazer isso mais amarradinho, uma coisa mais oficial, entre aspas (Diretora Escola Maria Margarida Alves, 2024).

A temática da Formação é um ponto que merece atenção nas falas das entrevistadas, pois fica evidente a falta de ações efetivas que promovam a formação de educadores/as para a Educação em Direitos Humanos. Pelas falas, pode-se perceber que elas acontecem de acordo com o contexto de determinado momento, e não com parcerias com instituições de ensino superior, o que daria um ar mais formal ao processo de formação. Além disso, a Secretaria de

Educação optou por não tornar as formações obrigatórias para professores/as e gestores/as das escolas.

Como apontado anteriormente, a Educação em Direitos Humanos foi um direito conquistado inicialmente com a luta de entidades da sociedade civil em espaços de educação não formal. Somente após a promulgação da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) que ações mais efetivas foram tomadas para a implementação da Educação em Direitos Humanos como política pública. A partir daí surgem as discussões mais embasadas sobre a temática e sobre a formação de professores/as para atuar com a temática. Zenaide (2016) destaca:

O compromisso do Estado Brasileiro com a Educação em Direitos Humanos é recente, uma vez que, só a partir de 1988, com o retorno do Estado Democrático de Direito, é que o Brasil pode não só ratificar importantes Mecanismos Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos, como instituir Direitos Humanos como política pública transversalizando em programas e planos nacionais no âmbito dos direitos humanos e nos campos das políticas públicas como educação, saúde, ação social, justiça e segurança pública. Entretanto, o compromisso com a Década da Educação em Direitos Humanos vem se efetivando com o processo de implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que, a partir de 2003, começou a mobilizar a criação de comitês nacional e estaduais, a criação de setores institucionais para dar mais centralidade junto à Secretaria Especial dos Direitos Humanos e ao Ministério da Educação, bem como ao Ministério da Justiça, de modo a fomentar programas e projetos voltados para formação e capacitação em educação em direitos humanos nas áreas de educação básica, educação não-formal, educação superior, educação e mídia e educação dos profissionais de justiça e segurança (Zenaide, 2016, p. 20).

Educar em Direitos Humanos exige que as redes de ensino e as escolas invistam na formação dos/as docentes, uma prática que ainda não se efetivou no cotidiano escolar brasileiro. Há um movimento tímido de formação inicial e continuada da temática, o que se torna urgente para a construção de uma cultura de Direitos Humanos em nosso país. Como aponta Candau (2007):

[...] não se pode conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino das diferentes áreas curriculares e por função de normalização e disciplinamento. Os professores e professoras são cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nesta ótica poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos (Candau, 2007, p. 410-411).

Ao analisar as falas das gestoras fica evidente que tal formação não acontece de forma efetiva, indo contra as diversas legislações que tratam da temática, como o Plano Nacional de Educação, que diz que é necessário “[...] priorizar a formação de agentes públicos e sociais [...] abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros (Brasil, 2018, p. 12), o que não percebo na rede de São Leopoldo.

5.2 DADOS OBTIDOS DOS QUESTIONÁRIOS

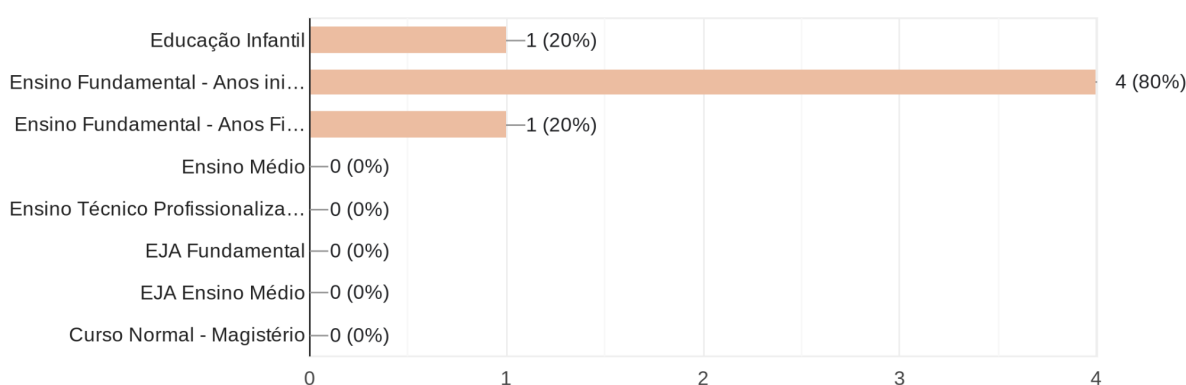
Na análise dos dados apresentados nos questionários mantive o mesmo método de categorização utilizado na análise das entrevistas. As categorias estabelecidas para a análise foram Práxis, abrangendo as questões referentes às estratégias de promoção da Educação em Direitos Humanos, as práticas pedagógicas desenvolvidas e os efeitos sentidos na formação dos(as) alunos(as).

A questão que abre o questionário é o Termo de Consentimento, onde as cinco participantes concordaram com os termos do questionário.

A segunda parte do questionário, traz questões para caracterizar os(as) docentes participantes da pesquisa. As questões indagavam gênero, idade, modalidade que exerce a docência, escolas que atua, áreas, componentes curriculares, anos de docência na educação básica, formação e grau de escolaridade. As docentes que responderam o questionário são todas mulheres, com faixa etária entre 37 e 64 anos.

4. Níveis e modalidades de ensino em que exerce a docência:

5 respostas



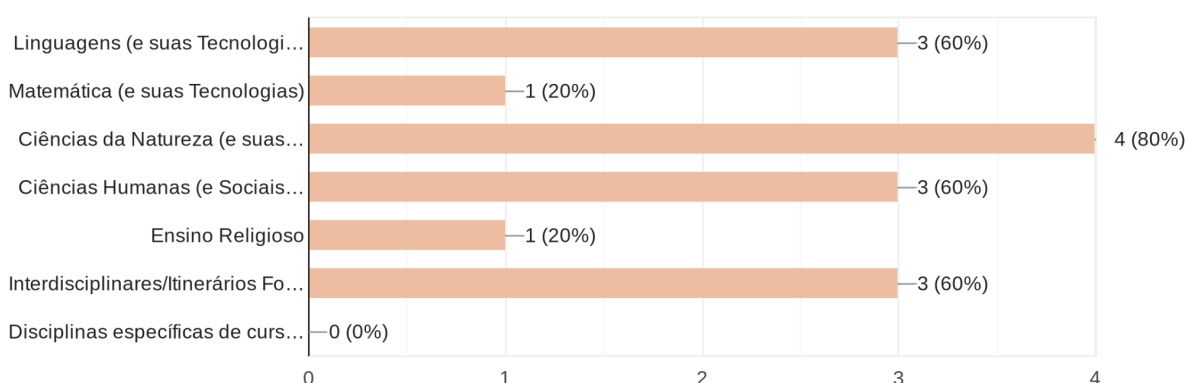
As docentes exercem a docência em diferentes níveis de ensino, desde a

Educação Infantil, passando pelos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, conforme demonstrado acima.

A questão cinco questionava em quais escolas trabalhavam. Três delas atuam na Escola Maria da Penha e duas na Escola Maria Margarida Alves, nas seguintes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso e Interdisciplinares/Itinerários Formativos (questão 6).

6. Áreas em que exerce a docência (conforme BNCC):

5 respostas



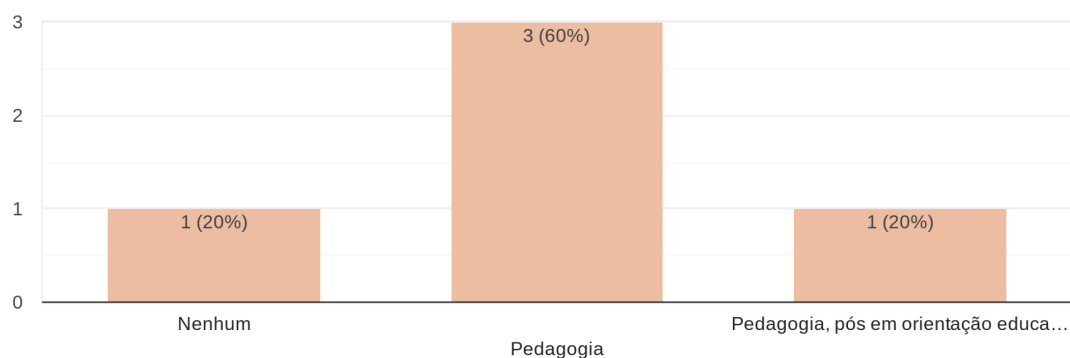
Já a questão 7 do questionário questionava em que disciplinas exercem a docência, as respostas apresentadas foram: Artes/música, Recreação, Direitos Humanos, Educação Ambiental, Produção Textual, Alfabetização, Linguagem, Português, Matemática, Ciências e Geografia.

A próxima pergunta (questão 8) era quantos anos de docência cada uma delas tinha na Educação Básica. Aqui houve um equívoco de entendimento de duas professoras, que responderam os anos (séries) que dão aula, e não o tempo que exercem a função. As outras três atuam a 30 anos, 15 anos e três anos na Educação Básica.

A formação acadêmica também foi uma questão do questionário (questão 9), onde a maioria delas (quatro) tem formação em Pedagogia. Uma das respondentes não têm formação acadêmica. Dentre as quatro que se formaram em Pedagogia, duas têm Especialização, uma tem Mestrado e uma apenas a Graduação (questão 10).

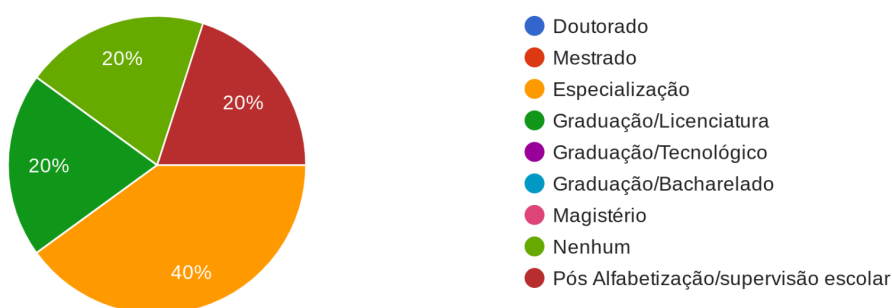
9. Curso de formação no ensino superior (graduação).

5 respostas



10. Qual seu grau de escolaridade concluído, mais recente?

5 respostas



O terceiro bloco de perguntas do questionário trata dos processos e estratégias de ensino-aprendizagem em Direitos Humanos que professores(as) utilizam em sala de aula. As questões de 1 a 7 indagavam quais se adotam estratégias, quais são essas estratégias, quais as práticas pedagógicas adotadas e os efeitos na formação dos alunos(as). Para as análises, agrupei tais questões na categoria Práxis, que reflete o cotidiano e as atividades realizadas.

Corroboro com a colocação de Fritsch, Leite e Vitelli (2022) quando apontam:

Práticas curriculares são compreendidas como práticas sociais educativas docentes porque compõem a dimensão social da formação humana tal como prevê a pedagogia freiriana (FREIRE, 1981, 1996, 2002, 2005). Assim, a prática curricular, enquanto

prática social, pressupõe unidade da teoria e da prática, em linha com o expresso por Freire (1996, p. 25): “Quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Nessa perspectiva, o ser humano é um ser da práxis, que usa a reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Essa ideia da participação para a transformação associada ao conceito de práxis implica uma articulação constante entre ação e a reflexão, em que “a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe” (FREIRE, 2002, p. 80), ou seja, implica “[...] uma unidade dialética entre subjetividade e objetividade” (FREIRE, 1981, p. 54), bem como uma forte “[...] relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 13) (Fritsch; Leite; Vitelli, 2022, p. 03).

Na primeira questão todas responderam que utilizam em sala de aula estratégias que promovam a Educação em Direitos Humanos com alunos(as). A segunda questão pedia que especificassem que estratégias utilizam. Dentre as respostas, se destacaram: explorar histórias que possam levar as crianças a pensar e dialogar sobre comportamentos, sentimentos, direitos e deveres do sujeito; mediação; roda de conversa; introdução de assuntos como respeito, diversidade, empatia, por exemplo, seguido de roda de conversa; conversa sobre os direitos de cada um, mas não esquecendo dos deveres.

Dentre as práticas mais significativas desenvolvidas em sala de aula, a professoras destacaram o diálogo com as crianças, levando-as a desenvolver um pensamento crítico e empático; mediar e acolher as diferenças; incentivar a criatividade e organização coletiva; a partir de exemplos, conversando e debatendo com os alunos; discussões sobre direitos e deveres, empatia, respeito e diversidade; roda de conversas, parando a aula quando se tem dúvidas.

Tenho um entendimento de que o currículo não pode ser visto como algo rígido, fechado. Os contextos em que as escolas estão inseridas necessitam ser levados em consideração na proposição de um currículo que contemple as necessidades de determinada comunidade. Nesse cenário, o papel de educadores(as) é fundamental para ajudar na elaboração de tal currículo e também no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Segundo apontam Fritsch; Leite; Vitelli (2022):

Parte-se do entendimento de que o currículo não pode ser visto unicamente como um documento oficial, como um texto prescrito

e/ou como um rol de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações para determinado nível ou etapa de ensino (Ferraço; Carvalho, 2012; Leite, 2002). Nessa perspectiva, é no cotidiano escolar e nas práticas curriculares dos docentes que se pode compreender o currículo como práxis (FREIRE, 1981, 1996, 2002), visualizando o espaço e o tempo em que as recontextualizações e as ressignificações acontecem (Ball; Maguire; Braun, 2016) e, assim, revelando possibilidades e descobertas do novo (Fiorio; Lyrio; Ferraço, 2012; Leite; Fernandes; Figueiredo, 2018) (Fritsch; Leite; Vitelli, 2022, p. 02).

Em relação às práticas mais significativas para os(as) estudantes (questão 5), as docentes destacaram a utilização de recursos diversos para aproximar os temas propostos ao cotidiano das crianças, pois na faixa etária em que a professora trabalha o pensamento abstrato ainda não está desenvolvido, sendo necessário tornar os diálogos mais acessíveis ao grupo. Outra ação é oportunizar espaço de fala para que alunos(as) possam colocar suas dúvidas; escuta; exemplos do dia a dia; roda de conversa; para, com isso, estabelecer diálogos relevantes.

Como práticas pedagógicas em Educação em Direitos Humanos que mais adotam, (questão 6) as professoras citaram a leitura de histórias e posterior diálogo com alunos(as); rodas de conversa e escuta mediadas; transmissão de conselhos e valores; empatia; respeito a pais, mães, responsáveis e professores; realização de assembleias e exibição de filmes sobre o tema dos Direitos Humanos.

Outra questão do questionário da categoria Práxis diz respeito aos efeitos percebidos na formação dos(as) estudantes em relação à cidadania (questão 7). Todas as docentes relataram perceber efeitos na formação, em diferentes aspectos. Uma destaca que percebe que o pensamento crítico está se desenvolvendo, mas que necessita ser orientado. Outra docente diz que reconhece a importância dos direitos humanos e o quanto isso nos auxilia na prática em sala de aula. A dificuldade de trabalhar com valores nas turmas é referida por uma das professoras, que aponta a falta de interesse dos(as) alunos(as). Segundo a professora, são poucos os que parecem querer aprender. Outra destaca achar que são muitos efeitos percebidos, mas que se essa disciplina fosse mais rígida, evitaria muitos atritos entre os estudantes.

Em termos práticos, as professoras percebem o efeito da temática na formação dos(as) estudantes de diferentes formas, como nas relações interpessoais; quando eles compreendem que os direitos universais devem ser para todos,

independente de valores ou classe social; em seus modos e suas ações. Uma das professoras destaca sempre fazer com que eles se coloquem no lugar do outro. A questão da responsabilidade também foi apontada como um efeito do trabalho com Educação em Direitos Humanos, referente aos seus direitos e deveres como cidadãos (questão 8).

Uma indagação se faz importante quando falamos dos efeitos da formação em Educação em Direitos Humanos de nossos(as) educandos(as) e Benevides (2007) apresenta bem este questionamento e sua contextualização:

Que efeitos queremos com esse processo educativo? Queremos uma formação que leve em conta algumas premissas. Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade (Benevides, 2007, p. 346-347).

A citação acima deixa claro a necessidade de pensarmos onde se quer chegar na formação de Educação em Direitos Humanos em nossas escolas. E nisso as práticas pedagógicas ganham papel de destaque pois, se temos currículos engessados, são elas que conseguem dinamizar o ensino, inserindo temáticas que complementem o currículo, primando aspectos que devam ser levados em consideração no ensino da temática. Mas esses educadores precisam ter em mente que tal conteúdos não apresentará resultados imediatos, e sim ao longo do tempo e, talvez, para a vida, como complementa Benevides:

O educador em direitos humanos na escola sabe que não terá resultados no final do ano, como ao ensinar uma matéria que será completada à medida que o conjunto daquele programa for bem entendido e avaliado pelos alunos. Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, como afirma o educador Aguirre (1990), enfatizando que os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente à realidade social (Benevides, 2007, p. 348).

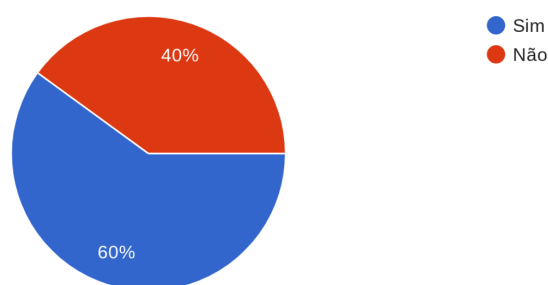
A categoria Poder e Dominação também foi mantida nas análises do questionário, para explicitar os desafios encontrados no desenvolvimento da temática dos Direitos Humanos nas escolas (questão 9). Dentre os desafios para o desenvolvimento da temática em sala de aula, as professoras destacaram a dificuldade de encontrar histórias que desenvolvam o pensamento e noções de ética de acordo com a faixa etária de cada turma.

Outra dificuldade apontada por uma das professoras tem relação com as falas das entrevistas das gestoras, sobre o conceito de Direitos Humanos. Ela aponta a necessidade de se trabalhar para difundir cada vez mais o conceito de Direitos Humanos, explicando às comunidades o significado correto do termo. Segundo uma das professoras, muita gente ainda generaliza e deturpa o conceito, como se os Direitos Humanos fossem apenas para “defender os direitos de quem comete crimes ou burla a lei”. Outro desafio destacado pelas professoras é a falta de apoio das famílias na educação dos(as) filhos(as), pois só a escola não forma bons cidadãos. A última professora destaca o contexto social em que sua escola está inserida, apontando que trabalha em uma escola de vulnerabilidade social, a pobreza e desigualdades, discriminação são problemas do cotidiano e que isso interfere na rotina da escola.

As últimas questões do questionário diziam respeito às formações realizadas pela rede e pelas escolas e foram agrupadas na categoria Trabalho/Formação (questões 10 a 15). As questões dizem respeito a formações oferecidas pela mantenedora, pelas escolas e aquelas buscadas por conta própria pelas docentes. As questões 10, 11 e 12 indagavam se a mantenedora promove formações, se sim quais já foram oferecidas e quais delas as professoras participaram.

10. São realizadas formações que abordem o tema da Educação em Direitos Humanos na rede municipal de São Leopoldo (promovidas pela mantenedora)?

5 respostas

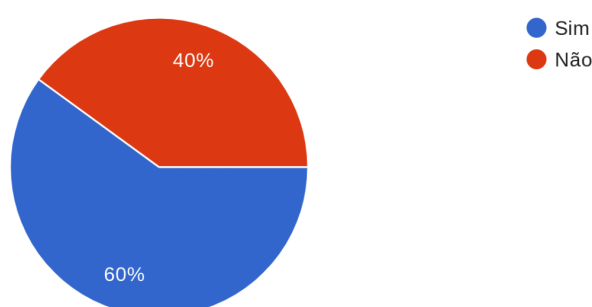


Das cinco respondentes, três delas apontaram que a mantenedora promove formação sobre Educação em Direitos Humanos. Duas delas apontaram que a Secretaria de Educação não realiza tais formações.

Sobre quais formações a mantenedora promoveu, uma das professoras destacou os seminários e encontros de rede, mas aponta que os temas não contribuíram para o trabalho com os anos iniciais. Palestras realizadas também foram referidas por uma professora. Outra, disse que a mantenedora promoveu várias formações sobre o tema, segundo ela, a mais recente foi sobre Igualdade Racial. Uma das professoras nunca participou dessas formações. Ao serem questionadas sobre quais formações participaram, apenas duas docentes responderam, afirmando que não participaram de nenhuma formação promovida pela mantenedora.

13. São realizadas discussões/formações em reuniões pedagógicas no âmbito da escola, a respeito do tema?

5 respostas



As questões 13 e 14 do questionário diziam respeito às formações realizadas pelas escolas. Três das professoras responderam que são promovidas formações e duas que não. Já em relação às discussões realizadas dentro da escola, três responderam que participam e duas responderam que não participam. A pergunta sobre quais formações são realizadas pelas escolas, três professoras responderam, uma delas disse que a escola realiza discussões sobre o tema, esclarecimentos e como trabalhar. Outra docente respondeu que a escola realiza diversas formações, mas não especificou que assuntos foram tratados. A terceira, apontou que nenhuma formação é realizada sobre o tema na escola em que atua.

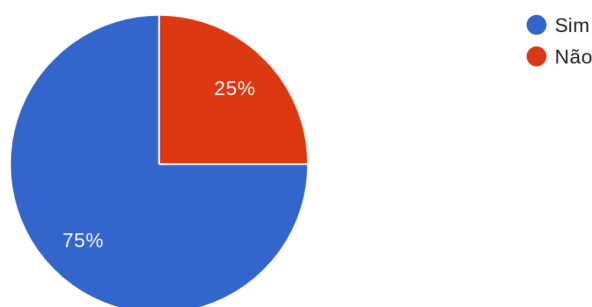
Dias (2016) destaca que quando falamos de Educação em Direitos Humanos estamos falando de uma educação que dê destaque a processos educativos que

formem cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Tal educação deve ser contra a discriminação, que promova o diálogo, a solidariedade, o respeito a todos(as), a tolerância e, especialmente, a autonomia e emancipação dos sujeitos (Dias, 2016, p. 43). Para isso, a escola tem que assumir a tarefa de formar educadores(as) para atuarem com essas disciplinas. Segundo a autora:

A tarefa de educar para/em direitos humanos impõe à escola processos de qualificação de seu corpo docente. Isto porque, a realização de projetos educativos em direitos humanos supõe um conjunto de ações de natureza crítica e criativa, capazes de desencadear uma reflexão sobre a realidade existente, com o objetivo de ressignificá-la, recriá-la e reinventá-la na direção da construção de processos humanizadores de emancipação, empoderamento e autonomia dos sujeitos envolvidos. Para tanto, faz-se necessário investimento na formação do professor de modo a garantir que sejam contempladas as dimensões da complexidade e da diversidade intrínseca ao processo de educar em Direitos Humanos. Para tornar efetiva a cultura escolar que tem como princípio norteador a educação para os Direitos Humanos é fundamental que o educador em Direitos Humanos seja um agente promotor e disseminador desta cultura (Dias, 2016, p. 45).

15. Você busca, por conta própria, formações sobre Educação em Direitos Humanos?

4 respostas



Ainda dentro da categoria Trabalho/Formação questionei sobre as formações buscadas por conta própria pelas docentes e quais já realizaram (questões 15 e 16). A maioria delas, 75% confirma que buscam formações por conta própria, enquanto 25% das respondentes apontaram que não buscam. A pergunta 16 pedia que especificassem que formações buscam. Apenas duas docentes responderam, uma delas apontando que não busca nenhuma formação. A outra professora destacou que busca *lives* sobre o assunto, mas sem certificação.

Sobre os saberes necessários para um educador de Direitos Humanos, Dias aponta:

Os saberes necessários ao educador em Direitos Humanos não podem ser outros senão aqueles que permitam compreender a natureza inacabada, plural, diversa e mutável do ser humano, sua incompletude e historicidade. Estamos falando de saberes humanizadores capazes de conferir sensibilidade e competência ao educador para atuar como mediador em situação de conflitos escolares, tais como a solidariedade, o respeito ao bem comum e ao outro, a tolerância, a paz, entre outros (Dias, 2016, p. 45-46).

Encerrando o questionário, busquei averiguar as perspectivas futuras em relação a Educação em Direitos Humanos no município de São Leopoldo (questão 17). Duas professoras responderam a questão. As preocupações dizem respeito ao resultado da eleição no município. Uma das professoras destaca que trabalhar a temática será um grande desafio, a partir do currículo do partido vencedor e seu modo de governar, será bem difícil. Outra professora destaca um grande medo futuramente, justamente por essa troca de gestão.

Encerrando o questionário, deixei um espaço aberto para que fizessem considerações e/ou sugestões para a qualificação do trabalho de Educação em Direitos Humanos no município.

Como sugestões e considerações, uma das professoras apontou a necessidade de união no tratamento do tema, a partir de divulgação nas redes, formações e encontros sobre o tema, destacando a urgência de avançarmos nas discussões e implementação sobre a temática.

A partir da análise das respostas dos questionários, especialmente no que se refere às práticas e estratégias de difusão da temática em sala de aula, fica evidente a falta de uma orientação para tais ações. Muitas das professoras realizam atividades de acordo com sua forma de pensar sobre o assunto, sem uma orientação da mantenedora, nem da escola. Fica evidente também a preocupação com o cenário da temática dos Direitos Humanos a partir da eleição do novo prefeito eleito em outubro de 2024. O prefeito eleito no município de São Leopoldo foi Heliomar Franco, do Partido Liberal, partido conhecido por uma posição contrária à temática dos Direitos Humanos, também apoiador do ex-presidente Jair Bolsonaro,

já apontado no texto com diversas ações de criminalização e redução do avanço da temática dos Direitos Humanos em sua gestão.

Ao finalizar a análise das respostas do questionário apresentado aos(as) docentes, algumas considerações merecem destaque. A primeira delas é quando as professoras destacam várias estratégias e atividades que desenvolvem em sala de aula para promover a Educação em Direitos Humanos. Fica evidente nas respostas às questões sobre o assunto a falta de uma orientação mais específica aos(as) docentes. Aqui, pode-se relacionar as respostas com as apresentadas sobre a formação, tanto da mantenedora, quanto das escolas e a participação de professores(as) em tais formações.

Ao serem questionadas sobre as formações promovidas na rede e nas escolas, as respostas refletem a pouca oferta, especialmente nas escolas e também, a baixa participação de docentes nesses momentos.

Fica um alerta para pensarmos de que forma professores(as) sejam incentivados e interessados a participarem de formações sobre a temática, que necessita, além da vontade, de embasamento para os(as) docentes que trabalham com a temática. O tema precisa ser trabalhado não só num nível de informação, mas de contextualização do tema, de legislação sobre o assunto e sobre práticas que realmente atinjam nossos(as) alunos(as).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese nasceu de inquietações éticas e políticas diante da distância entre o que se anuncia nas políticas e o que se vive nas escolas. No encontro entre o texto legal e o chão da prática, emergiram silêncios, resistências, contradições — mas também brechas, potências e gestos de cuidado. Com a Educação em Direitos Humanos como eixo, caminhei entre documentos, vozes e territórios de luta na Rede Municipal de Educação de São Leopoldo, no Sul do Brasil, entre os anos de 2015 e 2024.

A partir da teoria crítica, afirmei o compromisso de pensar a educação não como algo técnico, mas como território de disputa. E como nos lembra Paulo Freire, toda prática educativa é também prática política. A partir do diálogo com os(as) autores(as) que me acompanharam, compreendi que todo texto, toda política, toda escrita é atravessada por dois contextos: o da produção do texto e o da prática. Esta tese é, assim, produto de um tempo e de um lugar, marcada por escolhas metodológicas e teóricas que não são neutras. Escrivê-la foi um ato de posicionamento em relação à temática da Educação em Direitos Humanos.

A consolidação e efetivação dos Direitos Humanos no Brasil, e no mundo, é um processo em permanente construção. Muitos são os avanços no desenvolvimento e popularização do assunto, mas alguns aspectos precisam ser constantemente revisitados e discutidos. Vivemos tempos em que o avanço do conservadorismo ganha espaço em diferentes países, o que se opõe diretamente à concepção de Direitos Humanos. Tais situações propiciam a deturpação do tema, com argumentos sem embasamento, como a velha máxima de que “Direitos Humanos defendem apenas bandidos(as)” ou a equivocada afirmação “direitos humanos para humanos direitos”, que define arbitrariamente quem merece ter seus direitos garantidos.

Neste cenário, é necessário retomar a discussão conceitual, histórica e contextual da origem e do significado dos Direitos Humanos. Considerando o contexto mais recente, é após as barbáries cometidas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que a temática ganha maior destaque, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. No Brasil, a discussão sobre Direitos Humanos se intensifica após o conflito, especialmente com a ascensão de regimes ditatoriais na América Latina e o início da Ditadura Civil-Militar brasileira

(1964-1985). Ao final desse período, movimentos sociais pela anistia, contra a censura e por eleições diretas marcam o início da redemocratização do país. A promulgação da Constituição Federal Brasileira, de 1988, sintetiza este momento histórico e inscreve a dignidade da pessoa humana como um de seus fundamentos.

A partir desse novo cenário democrático, a EDH ganhou espaço, tanto em termos legais quanto em políticas públicas. Destacaram-se marcos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I - 1996; PNDH II - 2002), a criação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (1997) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH - 2003). Tais instrumentos passaram a nortear iniciativas em estados e municípios e a incentivar o debate em escolas e universidades.

Entretanto, nas últimas décadas, especialmente após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, observou-se um processo de retrocesso político e desmonte de políticas públicas voltadas aos Direitos Humanos. A ascensão do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) acentuou esse processo, promovendo uma narrativa contrária aos Direitos Humanos, à diversidade e às pautas sociais. Com a eleição de um novo governo em 2022, há uma tentativa de retomada dessas pautas, mas ainda de forma tímida e desigual pelo país.

Foi neste contexto de retrocessos que propus a investigação da efetividade da Educação em Direitos Humanos na rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS. O objetivo geral da pesquisa foi: Analisar as políticas que orientam a Educação em Direitos Humanos e como tais princípios e diretrizes se efetivam nas práticas curriculares, na perspectiva da justiça curricular, em escolas da rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS. Para alcançar esse objetivo, elaborei três objetivos específicos: Compreender as estratégias de promoção da Educação em Direitos Humanos nas políticas educacionais da rede municipal; Analisar as diretrizes sobre a temática voltadas para os anos iniciais e finais do ensino fundamental; Compreender as concepções e práticas curriculares de Educação em Direitos Humanos da gestão escolar e de professores(as) de duas escolas selecionadas, denominadas no estudo como Escola Maria da Penha e Escola Maria Margarida Alves.

Como fonte empírica, além de entrevistas com a Secretária Municipal de Educação e duas gestoras (diretora e supervisora), apliquei questionários com professoras das escolas selecionadas. Os Regimentos Escolares e os Projetos

Políticos-Pedagógicos das escolas, revisados em 2024 e válidos até 2026, também foram analisados.

Para análise dos dados, utilizei categorias extraídas da obra de Paulo Freire (1970; 1980), que emergiram como eixos centrais da reflexão: Compreensão, Práxis, Poder e Dominação, e Trabalho/Formação. A categoria Compreensão revelou percepções variadas sobre o conceito de Direitos Humanos, ainda marcada por ambiguidades.

Ao examinar a categoria Conscientização, ficou claro que a introdução da Educação em Direitos Humanos nas escolas se dá em meio a consideráveis conflitos de ordem ideológica, institucional e histórica. As declarações das gestoras demonstram não somente uma variedade de entendimentos sobre o que realmente significa promover a Educação em Direitos Humanos, mas também a presença de debates epistemológicos e políticos dentro do ambiente escolar.

As políticas não são entregues às escolas como orientações simples e diretas; elas são revistas, reexaminadas e, frequentemente, combatidas no dia a dia. É precisamente nesse "ambiente escolar" que ocorrem disputas simbólicas e práticas em torno do currículo, da capacitação dos professores e do propósito social da educação. As falas analisadas revelam um esforço de oposição e de reformulação crítica da EDH, mesmo que restrito por pressões externas, fraquezas institucionais e pelo contexto de retrocesso político vivenciado no Brasil nos últimos dez anos.

Na categoria Práxis, ficou evidente o esforço da rede em promover eventos e projetos como a Feira do Livro, o Leituração, os Jogos Escolares e o NERER (Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais), vinculado ao Centro Municipal de Educação Paulo Freire, criado pela Lei nº 9.863/2023. Este Centro articula diversos núcleos intersetoriais voltados ao enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais. Uma gestora escolar mencionou a substituição da disciplina de Ensino Religioso por uma disciplina de Direitos Humanos e outras do currículo complementar. Nas escolas, atividades como rodas de conversa, seminários e mostras pedagógicas também são realizadas, embora muitas vezes desvinculadas de uma reflexão teórica mais sistematizada.

A noção de práxis, em particular, mostrou que a EDH vai além de um mero acervo de temas ou regras, nascendo das vivências reais de pessoas engajadas na mudança social. O trabalho das gestoras escolares, ao reformular projetos e

atividades em sintonia com as dificuldades locais, expõe que a EDH se forma no dia a dia, por meio de atenções apuradas, negociações morais e decisões políticas. Desse modo, ações como o Leituração, os Jogos Escolares, o NERER e a MOTIC demonstram uma força pedagógica que se apoia na dedicação à justiça, à igualdade e à valorização da pluralidade.

Entretanto, a práxis não atinge seu potencial máximo sem bases sólidas que garantam a duração e o crescimento de tais iniciativas. A falta de capacitação constante em EDH, o não conhecimento de leis e o desenvolvimento de ações isoladas ainda são barreiras que restringem o impacto de uma educação libertadora. Essas fraquezas mostram a urgência de políticas públicas mais fortes, unidas e dedicadas à transformação do currículo, à valorização do conhecimento das comunidades escolares e à superação das violências antigas que permeiam o ambiente educacional.

A EDH, vista como práxis, demanda atenção, conversa e atitude comprometida. Demanda também um plano educacional antirracista, decolonial, inclusivo e participativo. A práxis em EDH ocorre em meio a conflitos, mas é justamente na disputa com as estruturas dominantes que surgem oportunidades de resistência, de reexistência e de criação de novos mundos.

A análise da categoria "Poder e Dominação" revelou as dificuldades reais e imaginárias ao impulsionar o ensino de EDH nas escolas públicas de São Leopoldo, num cenário definido pela chegada da extrema-direita e pelo aumento da rivalidade de discursos no meio político e educativo. As normas educacionais e as ações nas escolas não se passam num lugar imparcial, mas em palcos repletos de relações de poder que mexem diretamente com o que se pode ensinar, aprender e debater dentro da escola.

O poder na educação não é igual para todos e aparece tanto nas normas oficiais quanto nas resistências e usos que acontecem no dia a dia da escola. A fala da Secretária de Educação, que liga o crescimento do negacionismo, das notícias falsas e da acusação da temática dos Direitos Humanos a uma forma política de dominação, fortalece essa ideia: a escola vira um campo de batalha ideológica onde as histórias mais fortes tentam calar ou tirar a importância de conhecimentos que querem a liberdade e a justiça social. Essa situação atrapalha a criação de uma educação em Direitos Humanos que seja crítica, transformadora e ligada à democracia.

Ademais, a situação política e econômica que afeta as escolas municipais, como a troca constante de professores, por exemplo, prejudica a continuidade e a profundidade dos trabalhos pedagógicos ligados aos Direitos Humanos. Assim, as escolas são atingidas por estruturas maiores que diminuem a capacidade dos(as) professores(as) de agirem como agentes críticos(as) de mudança social.

Na prática, a escola se mostra como um lugar de resistência e também de repetição das desigualdades sociais e culturais. Como já dito, a escola pública, com sua variedade e pluralidade, tem um potencial de democratização, mas enfrenta o desafio de ser um “mundo à parte” em meio a problemas sociais, culturais e religiosos, principalmente em lugares conservadores. O trabalho do(a) professor(a) crítico(a) é perceber essas tensões e agir politicamente para mudá-las, juntando teoria e prática.

Em suma, é imprescindível ressaltar que a formação em Direitos Humanos, como um espaço de batalha constante, demanda uma ação que vá além do simples aprendizado, devendo ser uma atividade engajada com a igualdade social, a libertação e a renovação da cultura, tal como defendido por Paulo Freire e outros(as) estudiosos(as). Lidar com as questões de poder e controle dentro das escolas requer assegurar o desenvolvimento constante de professores(as) dedicados(as), e opor-se às investidas para calar e desacreditar o ensino questionador.

Na categoria Trabalho/Desenvolvimento Profissional, ficou claro que, apesar da Secretaria de Educação de São Leopoldo oferecer capacitações específicas, elas ainda ocorrem sem uma organização metodológica e de forma esporádica. Normalmente, as formações promovidas são uma resposta imediata às necessidades do momento e do contexto, a exemplo das questões de gênero em 2017 ou da crise ambiental exposta pela inundação de 2024. A seleção desses assuntos demonstra a iniciativa da Secretaria em abordar os problemas sociais atuais, sinalizando uma postura ousada e progressista diante de ideias conservadoras que resistem à implementação dos Direitos Humanos nas escolas.

Ainda assim, há uma carência considerável: a ausência de um plano bem definido e organizado para o desenvolvimento profissional constante em Educação em Direitos Humanos, que conte com a colaboração oficial de universidades. As capacitações, em geral, acontecem de maneira avulsa, dentro das escolas e em momentos específicos, carecendo de um método consistente que possibilite a

criação progressiva e conjunta do saber reflexivo, fundamental para o trabalho de professores(as) e administração escolar em Direitos Humanos.

Essa situação vai de encontro às leis e regras atuais, a exemplo do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018) e dos documentos municipais. Estes documentos sugerem dar atenção especial à capacitação dos(as) profissionais da educação como algo fundamental para colocar em prática o ensino sobre Direitos Humanos nas escolas. A falta de uma aposta maior na qualificação dos(as) docentes dificulta a criação de um ambiente escolar que valorize direitos, a pluralidade e a igualdade social.

Sendo assim, torna-se crucial que São Leopoldo priorize a implementação de políticas de desenvolvimento profissional constante. Estas políticas devem integrar teoria e prática, disponibilizadas de forma organizada, contínua e acessível a todos os(as) educadores(as). A formação precisa ser vista como algo além de um simples aperfeiçoamento técnico, sendo uma chance de desenvolvimento cultural, ético e político, reconhecendo o(a) educador(a) como um(a) agente de mudança social e defensor(a) dos Direitos Humanos.

Portanto, o objetivo primordial da mantenedora está em expandir e organizar de forma sistemática as iniciativas de capacitação, consolidar as colaborações com universidades e entidades de ensino superior e implementar abordagens que estimulem e certifiquem a presença ativa dos(as) educadores(as), moldando uma qualificação que obtenha reconhecimento e importância no dia a dia das escolas. Apenas desse modo será viável impulsionar um ensino de Direitos Humanos genuinamente abrangente, impactante e apto a auxiliar na edificação de uma comunidade mais equitativa, integradora e democrática em São Leopoldo.

Esses dados evidenciam uma tensão entre teoria e prática. Educar em Direitos Humanos exige intencionalidade pedagógica, sistematização e formação adequada, o que ainda não se verifica de forma consistente em São Leopoldo. Os(as) professores(as) não podem ser apenas técnicos, mas cidadãos comprometidos com a transformação social e promotores de uma educação crítica e emancipatória. Para tanto, é necessário que tenham formação inicial e continuada de qualidade.

Em relação ao ponto de partida da investigação – se teoria e prática caminham juntas no município pesquisado – o estudo revela que há uma lacuna significativa entre o discurso institucional e a efetivação da EDH no cotidiano escolar.

Embora haja documentos como o Plano Municipal de Educação e o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS, as ações concretas ainda são isoladas e dependem muito da vontade e iniciativa de gestores(as) e docentes.

Atualmente, mesmo com sinais positivos no cenário nacional, é preciso redobrar esforços, retomar os princípios da redemocratização e fazer dos Direitos Humanos um verdadeiro farol para a construção de uma sociedade justa, democrática e comprometida com a dignidade da pessoa humana. A Educação em Direitos Humanos deve ocupar um lugar central no projeto pedagógico das escolas e na formação de educadores(as) comprometidos(as) com a justiça social, a equidade e a transformação da realidade.

Ao finalizar a pesquisa, mais do que resultados finais, deixo aqui rotas, questionamentos e indícios para a construção conjunta de uma escola na qual os direitos humanos não sejam apenas uma matéria a ser aprendida, mas um jeito de ser, viver e transformar.

REFERÊNCIAS

- ACKER, Ana Maria; ALMEIDA, Gabriela Machado Ramos de. O cinema como vivência dos direitos humanos na escola. **Revista de Estudos Universitários** - REU, Sorocaba, SP, v. 43, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/3129>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- AFFONSO, Daniela; SENDREZ, Maria Luiza da Cunha. Introdução: Educar em direitos humanos: um desafio. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de. **Fundamentos para Educação em Direitos Humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 9-10.
- ALBUQUERQUE, Marina Z. de; VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Fundamentos para Educação em Direitos Humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011.
- ALVES, Jaquicilene Ferreira da Silva. **Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos**: as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga – PB. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.
- APPLE, Michael W. **Educando o "outro"**: políticas e pedagogias da diferença. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel. G.. **Currículo** -Território em Disputa. Petrópolis-RJ: 5ª ed. Vozes. 2013.
- BALDANZA, Fernanda; FRIEDE, Reis. Educação Em Direitos Humanos Como Instrumento De Transformação Social. **LexCult**: revista eletrônica de direito e humanidades, v. 2, n. 1, p. 51-71, maio 2018. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/34> . Acesso em: 04 jun. 2023.
- BARRIOS, Alia. SALGADO, Giulia Ribeiro. MIRANDA, Natália Nascimento. Educação Em Direitos Humanos No Ensino Fundamental: práticas pedagógicas e concepções de professores. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.16, 2021. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8471/4953>. Acesso em: 04 jun. 2023.
- BENEVIDES, Maria Victória. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 335-350. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.
- BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: DF Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2003. 52 p.: 30 cm. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf> Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais**. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR; Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL: INCONSISTÊNCIAS EM DIREITOS HUMANOS NO PRIMEIRO ANO DO GOVERNO LULA. Human Rights, New York, 11 janeiro, 2024, Comunicado de Imprensa. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2024/01/11/brazil-mixed-rights-record-lulas-first-year>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C.. **A Nova República**: uma visão crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BRITO JÚNIOR, Elias Bernardo de. **Fomento à Educação em Direitos Humanos (EDH) na gestão Haddad (2013-2016) da Rede Municipal de Educação de São Paulo (SP)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

BRUM, Amanda Netto; DIAS, Renato Duro. (Re)significando o discurso dos Direitos Humanos: um diálogo a partir da educação em e para os Direitos Humanos. **Revista Quaestio Iuris**, v. 10, n. 4, p. 2396-2412, out. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/25690> . Acesso em: 04 jun. 2023.

CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serv. Soc. Soc.**, n. 140, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/ZPF6DGX5n4xhfJNTypm87qS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 dez. 2024.

CARBONARI, Paulo César. Para construir novos tempos outros: reflexões sobre democracias golpeadas. **RIDH**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 1659182-188, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/527> Acesso em: 12 nov. 2024.

CARBONARI, Paulo César. Os sentidos dos direitos humanos: reflexões nos 70 anos da DUDH. **RIDH**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 19-32, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/658> Acesso em: 18 out. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: ROSA Maria Godoy Silveira, *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação , diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJyWL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 nov. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Educação e direitos humanos, currículo e estratégias. In: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (orgs.). **Educando em Direitos Humanos**: fundamentos educacionais. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 83-88. Disponível em: https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf. Acesso em 14 out. 2024.

CARVALHO, Ademar de Lima; LUNA, José Marcelo Freitas de; SANTOS, Jonatas Marcos da Silva. A educação em direitos humanos: A percepção dos professores de uma escola pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0537–0556, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14802>. Acesso em: 4 jun. 2023.

CASALI, Alípio. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 549-572, maio/ago. 2018.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6883/4454>. Acesso em: 4 jun. 2023.

CELLARD, André. A Análise Documental. In.: POUPART, Jean *et. al.* **A Pesquisa Qualitativa**: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p. 295-316.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**: O Discurso Competente e Outros Ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (orgs.). **Políticas educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes, 2010.

CORTEZ, Ana Claudia Salgado. **A Educação em Direitos Humanos no município de São Paulo**: uma análise sobre a entrada na agenda e formulação da política pública. Dissertação (Mestrado em educação - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COSTA, Francisca Fábricia Teodoro. **Educação em direitos humanos e suas expressões no cotidiano escolar**: um olhar avaliativo sobre a realidade educacional de Quixadá. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

CUNHA, Géssica Tissiani Siebra da. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: um estudo sobre a sua implantação em escola estadual do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

CUNHA, Rodrigo Carvalho da; MALDANER, Jair José; CAVALCANTE, Rivadavia Porto. Pedagogia Histórico-Crítica e educação em Direitos Humanos: contribuições e alternativas para uma cultura de respeito no contexto da formação humana e integral. **Debates em Educação**, Santa Catarina, v. 12, n. 26, jan./abr. 2020, p. 418-439. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8478>. Acesso em: 09 set. 2023.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (orgs.). **Educando em Direitos Humanos**: fundamentos educacionais. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 43-49.

Disponível em:

https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf. Acesso em 14 out. 2024.

DIAS JÚNIOR, Clóvis Marques. **A política de promoção da educação em direitos humanos no Sistema Municipal de Educação (SME) de Imperatriz/MA.**

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4197?mode=full>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DIAS, Diego Corrêa Lima de Aguiar. **Direitos Humanos em sala de aula: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (orgs.). **Educando em Direitos Humanos: fundamentos educacionais.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. Disponível em:

https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf. Acesso em 14 out. 2024.

DORO, Daiane da Silva. **Busca Ativa: uma política de enfrentamento ao abandono escolar na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS no contexto pandêmico da Covid-19.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024. Disponível em:

https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/13183/Daiane%20da%20Silva%20Doro_PROTEGIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 set. 2024.

ESTÊVÃO, Carlos V. Educação para Direitos Humanos: uma proposta crítica. **Studia Historica - Historia Contemporânea**, Salamanca, v. 36, p. 161-169, 2018.

Disponível em:

<https://www.proquest.com/openview/a0430b75cf4a2fabb409126aa7db7d71/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032096>. Acesso em: 04 jun. 2023.

FARIAS, Ana Santana Batista. **Por amor ao mundo: educação e direitos humanos segundo Hannah Arendt.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2021.

FAUSTO, R.. **Marxismo e Revisionismo.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

FERREIRA, Helena Maria; ELIEZER, Cristina Rezende; SOUSA, Lorena Ribeiro de Carvalho. O PNEDH como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 8, n. 2, p. 15-30, 2020. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/343565924_O_PNEDH_como_ferramenta_de_consolidacao_e_expansao_dos_direitos_humanos. Acesso em: 4 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Jacqueline Lopes; ARAÚJO, José Carlos Souza. A educação em direitos humanos e os marcos legais norteadores. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 38, p. 818–840, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2176> . Acesso em: 4 jun. 2023.

FRITSCH, Rosangela; LEITE, Carlinda; VITELLI, Ricardo Ferreira. Práticas curriculares de docentes no contexto de uma rede municipal de educação. **RECC**, Canoas, v. 27, n. 3, p. 01-20, dez., 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/9903/pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

GARRIDO, Marina Aparecida; GARCIA, Paulo Sérgio. A educação em direitos humanos no currículo escolar do município de Santo André. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19605>. Acesso em: 4 jun. 2023.

GOMES, Solange Moura. **As práticas pedagógicas em educação para os direitos humanos no cotidiano da Escola Municipal Zumbi dos Palmares**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa da Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p.580-595, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vnb6QkC3m7fSsxV6CDqjpcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2023.

GUERREIRO, Alexandre Silva. Educação em direitos humanos: possibilidades a partir do PNEDH e do cinema na escola. **Roteiro**, v. 46, p. e24819, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24819>. Acesso em: 4 jun. 2023.

HILLESHEIM, Luana; HOFFMANN, Juliana Elis dos Santos; BARRETO, Karina Albuquerque; WUO, Andrea Soares. Direitos humanos e educação: como se expressam DCN e na BNCC. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 38, p. 501–527, 2021. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2188> .

Acesso em: 4 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). IBGE

Cidades: São Leopoldo. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sao-leopoldo.html>. Acesso em: 09 de mar. 2023.

KLEIN, Ana Maria; D'ÁGUA, Solange Lima. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, n. 55, p. 277–292, jan. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/y3drNKqrSdrbzMkncJZP8Mt/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 4 jun. 2023.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá/Colombia, nº. 14, jul./dez.

LAPA, Fernanda Brandão; GUSSO, Luana de Carvalho Silva; SOUZA, Sirlei de. Direito humano à educação (art. 26 na DUDH): os desafios para implementar uma educação em Direitos Humanos no Brasil. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 39, 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/5222>. Acesso em: 4 jun. 2023.

LAPA, Fernanda Brandão; KOCH, Fernando Alberto Willat; LIZAMA, Isabel Plaza; PENHOS, Matias Pascual. A Educação em Direitos Humanos na América Latina. **Perspectiva**, v. 39, n. 3, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/78209>. Acesso em: 4 jun. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 19 fev. 2023.

MADRUGA, Bianca Alves. **A educação em direitos humanos nos principais instrumentos norteadores da Educação Básica brasileira**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2021.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: escritos filosóficos*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 29-31.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2007.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, n. 55, p. 25-46, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MnTnDJqDFVS49DqsCXrdwRg/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2023.

MELO, José Wilson Rodrigues de. Diversidade, Direitos Humanos e Currículo Escolar: primeiras aproximações ao objeto de estudo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1–12, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58160>. Acesso em: 4 jun. 2023.

MENDES, Caroline Janaína ; KESIKOWSKI, Sabrina Cunha ; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski . O Ensino Dos Direitos Humanos Na Educação Básica Como Instrumento De Transformação Social. **Revista Educere Et Educare**, v. 14, n. 32, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/20024/14219>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MENDONÇA, E. F.. Educação em direitos humanos: diversidade, políticas e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/303>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Desafios à Educação em Direitos Humanos no Brasil após a Constituição de 1988. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 465-479, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/905>. Acesso em: 4 jun. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MOITINHO-SILVA, Sara. **Educação, Direitos Humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?** Tese (Doutorado em Educação) – programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAIS, Larissa Messias. **Educação e barbárie: a escola e os direitos humanos no enfrentamento à intolerância**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MUHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, p. 738-757, 4 set. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9442>. Acesso em: 4 jun. 2023.

NERES, Bruna Costa. **A construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos**: experiências formativas em uma escola da rede municipal de Natal. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2018.

NETO, Flávio Estevão. **Educação formal e a efetivação da cultura dos Direitos Humanos**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

NOGUEIRA, Arnaldo Fernandes. **Educação em direitos humanos e cidadania**: aspectos normativos e teórico-práticos para implementação de uma política pública necessária no Estado do Ceará. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2015.

NUNES, Daniel; FURLIN, Neiva. Educação em direitos humanos e educação democrática: uma conexão possível? **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 38, p. 528–547, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2166> . Acesso em: 4 jun. 2023.

OLIVEIRA, José Luís de; OLIVEIRA, Eva Aparecida; ABREU, Emily de Oliveira. Currículo e educação em Direitos Humanos: desafios e possibilidades. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 38, p. 584–599, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2178> . Acesso em: 4 jun. 2023.

OLIVEIRA, Nelson. **Desigualdade e abusos na pandemia impulsionam cobranças por Direitos Humanos**. Brasília/DF: Agência Senado, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/desigualdade-e-abusos-na-pandemia-impulsionam-cobrancas-por-direitos-humanos> . Acesso em: 12 dez. 2024.

OLIVEIRA, Marcelo Elias de. **Percepções docentes sobre direitos humanos**: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 12 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Viena**, 1993. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf . Acesso em: 10 dez. 2024.

PAES, Simone Moreira Schelbauer; PAES, Sabrina Moreira; GUEBERT, Mirian Célia Castellain. Análise de conteúdo: proposta curricular de Santa Catarina na perspectiva da educação em direitos humanos. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 12, n. 3, p. 62–81, 2019. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3956>. Acesso em: 4 jun. 2023.

PAUFERRO, Letícia Teruel de Oliveira. **Educação em Direitos Humanos no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mauro Faccio Gonçalves Zacaria à luz da Teoria Educacional de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

PILÃO, Valéria; AMORIM, Mário Lopes; FALEIROS, Juliana Leme. Direitos Humanos no Governo Bolsonaro: expressão do estado autocrático. **Revista de Direito Socioambiental – ReDiS (UEG)**, v. 02, n. 03, p. 65-84, jul./dez. de 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/redis>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PIOVESAN, Flávia. **A Constituição de 1988 e os Tratados Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos**. Palestra proferida em 16 de maio de 1996, Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista3/rev6.htm>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074 jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 out. 2024.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. Violência contra a criança, educação em direitos humanos e justiça curricular. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 43, n. 2, p. 360–377, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/52511>. Acesso em: 4 jun. 2023.

RAMALHO, Valdilene Hipólito. **A relação entre Educação em Direitos Humanos e a cultura da escola: ações e práticas pedagógicas de professores da educação básica em uma escola da rede municipal de Natal-RN**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

RAMOS, Luzilete; FAGUNDES, Maurício César Vitória; ASINELLI-LUZ, Araci. Educação e direitos humanos na escola. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 38, p. 486–500, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2187>. Acesso em: 4 jun. 2023.

REZENDE, Maria José de. Caderno Educação em Direitos Humanos e governança: algumas similitudes com documentos da UNESCO e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/NgM7D5r9CBgYRpTqpSJ8StF/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SÁ, Neila de; LORIERI, Marcos. Educação em Direitos Humanos - herança iluminista no contexto da pós-modernidade. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 20, n. 1, jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/19031>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 75-84. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Dayvid de Farias. **A Educação em Direitos Humanos como direito na educação básica**. Dissertação (mestrado em educação) – programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPpVTG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; ALMEIDA, Erivelton Nunes de; OLIVEIRA, Suzana Paula de. Desafios da educação na construção dos sentidos de direitos humanos. **Revista Educação e Emancipação**, v. 15, n. 2, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20408>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SANTOS, Mônica Regina Nascimento. dos. Estado, educação e direitos humanos. **Revista Katálisis**, v. 22, n. 3, p. 577–586, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/MHd3w4jwYtydK4BJ3H9xvQh/?lang=pt#>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SANTOS, Rayani Mariano dos; BIROLI, Flávia. Escola Sem Partido e o Processo de Desdemocratização no Brasil. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, n. 120, p. 247–286, set. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/87pNbFX4mB4k5vgVtJZp4rg/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SANTOS, Robério Gomes dos; SANTOS, Liliane Gomes dos; SANTOS, Antônia Gabrielly Araújo dos. Educação em Direitos Humanos nas escolas brasileiras: contexto, possibilidades e desafios. **Revista Educação**, São Paulo, v.17, n.1, 2022. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4861/3382>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SÃO LEOPOLDO. **Plano Municipal de Educação de São Leopoldo (2015-2024)**. Prefeitura Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-sao-leopoldo-rs-2015-06-24-versao-original>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SÃO LEOPOLDO. Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo. **Indicação CME/CEINC nº 015/2016, de 30 de novembro de 2016**. Orienta as mantenedoras das instituições educacionais pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo sobre a Educação em Direitos Humanos. São Leopoldo: CME, 2016. Disponível em: <http://conse-lhomunicipaleducacaosl.blogspot.com>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SÃO LEOPOLDO. Decreto nº 9165, de 23 de dezembro de 2018. **Dispõe sobre o exercício de garantias constitucionais no ambiente escolar da rede municipal de São Leopoldo**. São Leopoldo, 2018.

SÃO LEOPOLDO. Lei nº 9.133, de 20 de dezembro de 2019. **Cria o Conselho Municipal de Direitos Humanos, bem como dispõe sobre aspectos da organização dos direitos humanos no Município de São Leopoldo**. São Leopoldo, 2019a.

SÃO LEOPOLDO. Decreto nº 9243/2019. **Regulamenta o artigo 1º, §5º e § 6º da Lei municipal nº 6.640, de 30 de maio de 2008, estabelecendo as Escolas Prioritárias para o ano de 2019**. São Leopoldo, 2019b.

SÃO LEOPOLDO. Lei nº 9.470, de 30 de novembro de 2021. **Altera o art. 4º, da Lei nº 9.133, de 20 de dezembro de 2019, que cria o Conselho Municipal de Direitos Humanos, bem como dispõe sobre aspectos da organização dos Direitos Humanos no Município de São Leopoldo**. São Leopoldo, 2021a.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS: princípios e concepções** / Secretaria Municipal de Educação. – São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2021b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JKbBbSOfqYm36ObuUleuwHA5twm81pG7/view>. Acesso em: 15 de out. 2023.

SÃO LEOPOLDO. Departamento de Tecnologia da Educação (DTE). **Dados Educacionais**. São Leopoldo, 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Aída Maria Monteiro. Educar em Direitos Humanos no Brasil: o processo de implantação de políticas públicas. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4, 2015, Porto, Portugal. **Anais**. 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AidaMariaMonteiroSilva_GT3_integral.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

SILVA, Aída Maria Monteiro da. Educação em direitos humanos. **RIDH** - Bauru, v. 6, n. 2, p. 185-188, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/628/267> Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, André Luís Gaspar Nonato da. **Aproximações e distanciamentos entre a política de educação em direitos humanos do estado da Bahia (2010-2017) e os programas e planos em níveis internacional e nacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_d5cedd8f5125bfa0c7e591dbb35359c3. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, Ana Paula Oliveira da; KAMIANECKY, Mychele; CASAGRANDE, Cledes Antônio. Educação e direitos humanos: uma reflexão a partir da escola. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 33, 2016. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/2238-9024.16.40>. Acesso em: 04 jun. 2023.

SILVA, Ana Paula Rodrigues da. **Currículo em movimento**: realidade e perspectivas da educação em e para os Direitos Humanos. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Direitos Humanos e Cidadania) - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2016.

SILVA, Linda Carter Souza da; FILHO, Luiz Gomes da Silva. Educação em direitos humanos em tempos de crise. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 470-483, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16827/8727>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SILVA, Simone Stefani da. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Uma ideia de formação escolar cidadã. **Impulso**, Piracicaba, v. 28, n. 72, p. 101-111, maio-ago., 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332953820_O_Plano_Nacional_de_Educacao_em_Direitos_Humanos_Uma_ideia_de_formacao_escolar_cidada. Acesso em: 4 jun. 2023.

SILVA, Zelania Carmo; EUGENIO, Benedito. Educação em direitos humanos: discursos, possibilidades e desafios curriculares. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 41, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/5161>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SOUSA, Magda Cristina de; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; KHAN, Ahmad Saeed. Mecanismos de gestão municipal e a promoção dos direitos humanos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 49(4):985-1009, jul./ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/8BPWhwdSdyQWCyXNpBzYgpr/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2022.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho de. Trajetória Histórica e Desafios da Educação em Direitos Humanos No Brasil E Na América Latina. **Revista Esmat**, v. 9, n. 13, p. 87–102, 2017. Disponível em: http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista_esmat/article/view/200 . Acesso em: 4 jun. 2023.

SOUZA, Priscila Miranda Silva de. **O lugar da Educação em Direitos Humanos no currículo de Ciências da educação básica**. Dissertação (Mestrado Acadêmico Educação em Ciências) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2019.

SZYMANSKI, Heloísa. (2011). **A entrevista como instrumento de pesquisa**. Curitiba: Editora Appris, 2011.

TAVARES, Celma. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: ROSA, Maria Godoy Silveira, et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 487-503.

TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos na educação básica: reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas públicas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 8, n. 2, p. 46–62, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10710> . Acesso em: 5 jun. 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da Educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019. Disponível em: <https://www.gposshe.com/p/artigos.html> . Acesso em: 20 maio 2025.

VETORASSI, Andréa; OLIVEIRA, Dijaci David de; BENEVIDES, Rubens de Freitas. Direitos humanos no Brasil: os ataques às humanidades no governo Bolsonaro. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 20, p. 400-417. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3816> Acesso em: 12 dez. 2024.

VIANNA, Luís Werneck. **A Revolução Passiva**: iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1997.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob a neblina. In: ROSA, M. G. S., et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 119- 132. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf> Acesso em: 12 jan. 2025.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito. In: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (orgs.). **Educando em Direitos Humanos: fundamentos educacionais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. Disponível em:

https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf. Acesso em 14 out. 2024.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em direitos humanos e democracia: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH. **Educ. Form.**, v. 3, n. 7, p. 137–161, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/176>. Acesso em: 4 jun. 2023.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; VIOLA, Solon Eduardo Annes. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **RIDH**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 85-105, jan/jun., 2019. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/661>. Acesso em: 15 nov. 2025.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SOUSA, Nair Heloísa Bicalho de. Em Defesa do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 10, n. 03, p. 10-18, 2023 Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8465>. Acesso em: 09 ago. 2023.