



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS**

**AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS PLANOS
NORMATIVOS INTERNACIONAL E INTERNO E SUA IMPLEMENTAÇÃO
NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DE
REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DO AGRESTE MERIDIONAL DE
PERNAMBUCO**

HELOÍSA FERNANDA DA SILVA SANTOS

**João Pessoa/PB
2024.1**

HELOÍSA FERNANDA DA SILVA SANTOS

**AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS PLANOS
NORMATIVOS INTERNACIONAL E INTERNO E SUA IMPLEMENTAÇÃO
NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DE
REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DO AGRESTE MERIDIONAL DE
PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título de doutor em Ciências Jurídicas.

Área de concentração: Direitos Humanos e Desenvolvimento.

Linha de pesquisa: Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Creusa de Araújo Borges.

**João Pessoa/PB
2024.1**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237c Santos, Heloísa Fernanda da Silva.

As concepções de educação em direitos humanos nos planos normativos internacional e interno e sua implementação nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de referência em ensino médio do Agreste Meridional de Pernambuco / Heloísa Fernanda da Silva Santos. - João Pessoa, 2024.

210 f. : il.

Orientação: Maria Creusa de Araújo Borges.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCJ.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Educação integral. 3. Projetos Políticos Pedagógicos. 4. Ensino Médio - Escolas de referência. 5. Ecologia de saberes. I. Borges, Maria Creusa de Araújo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:342.7(043)

Emitido em 05/06/2024

ATA Nº 04/2024 - PPGCJ (11.01.46.04)
(Nº do Documento: 4)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 10/06/2024 15:27)
JOSE ERNESTO PIMENTEL FILHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1022283

(Assinado digitalmente em 06/06/2024 17:04)
MARIA CREUSA DE ARAUJO BORGES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1331096

(Assinado digitalmente em 05/06/2024 16:14)
FERNANDO JOAQUIM FERREIRA MAIA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1699728

(Assinado digitalmente em 05/06/2024 15:02)
WLLY ANNIE FEITOSA BARBOSA
ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO
2385717

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: 4, ano: 2024, documento (espécie): ATA, data de emissão: 05/06/2024 e o código de verificação: 7d5e549527

HELOÍSA FERNANDA DA SILVA SANTOS

**AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS PLANOS
NORMATIVOS INTERNACIONAL E INTERNO E SUA IMPLEMENTAÇÃO
NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DE
REFERÊNCIA DE ENSINO MÉDIO DO AGRESTE MERIDIONAL DE
PERNAMBUCO**

João Pessoa, 30/Abril/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Creusa de Araújo Borges
(Presidente, Orientadora - UFPB)

Prof^o. Dr^o. Roberto Leonardo da Silva Ramos
Membro Externo – UNIFESSPA

Prof^o. Dr^o. Luciano da Silva
Membro Externo – UFCG

Prof^o. Dr^o. José Ernesto Pimentel Filho
Membro Interno – UFPB

Prof. Drº Fernando Joaquim Ferreira Maia
Membro Interno – UFPB

Dedico este trabalho com carinho aos inesquecíveis Galileu Urquiza e a Tia Edna Vieira, exemplos de educadores comprometidos com os direitos humanos.

AGRADECIMENTOS

Para alcançar um objetivo da grandeza de um doutorado é imperioso reconhecer que não estamos sozinhos e os sentimentos de alegria e gratidão são indispensáveis nesse momento.

A Deus, por me amar e renovar minha fé e forças, nas madrugadas em claro, entre Pernambuco e Paraíba em busca deste sonho.

Aos meus conjuntos de pais: Renato (pai - in memoriam) e Lourdes (mãe - in memoriam); José Alves (avô - in memoriam) e Maria Constância (avó - in memoriam) e Wilton (pai) e Mirtes (mãe) pelo amor incondicional e apoio irrestrito; por terem contribuído na minha formação humana, me fazendo compreender o valor inestimável da educação no mundo em que vivemos.

Ao meu esposo, Antônio Manuel da Silva Junior, por cada olhar de encorajamento a mim direcionado, pela paciência e ouvidos atentos aos meus monólogos sobre a pesquisa, pelo apoio financeiro e pelas valiosas contribuições científicas do lugar de professor e mestre também pela UFPB.

Aos demais familiares e amigos por entenderem a minha ausência ao longo desses anos e continuarem emanando amor e afeto em minha direção, em especial aos meus irmãos João Wilton e José Ailton e família.

A minha professora orientadora, Dra. Maria Creusa de Araújo Borges, por cada orientação, pelos debates teóricos valiosíssimos, pelas palavras de encorajamento e apoio nos momentos mais desafiadores dessa jornada, pelas lições que levarei para a vida, enquanto pessoa humana, mulher e pesquisadora.

Aos queridos professores Roberto Leonardo da Silva Ramos (UNIFESSPA), Luciano da Silva (UFCG), José Ernesto Pimentel Filho (UFPB) e Fernando Joaquim Ferreira Maia (UFPB) pelas contribuições teóricas e metodológicas preciosas durante as aulas e na qualificação da minha pesquisa; bem como aos professores Leonam Liziero, João Batista, Newton Oliveira pelos ricos debates científicos. Todos vocês são fonte de inspiração para aqueles que desejam seguir a carreira acadêmica.

Aos colegas e amigos de turma do PPGCJ-UFPB por tornarem mais leve essa jornada, pelos debates e pelos cafés e bolos. Com muito carinho agradeço em especial a Juan de Assis Almeida, pelas videochamadas para debatermos as nossas pesquisas, pelos finais de semana de estudo e por estar ao meu lado em momentos decisivos nessa trajetória.

À querida Djali por ter me acolhido em terras paraibanas com tanto amor e carinho ao longo dessa jornada. Um brinde, minha amiga!

Aos amigos irmãos Adriana Maciel e Ricardo Vigoderis, também professor pesquisador universitário e que sempre estão ao meu lado, juntamente com Jalmir Pinheiro (hoje in memoriam), me apoiando na construção dessa carreira acadêmica; a Maria Cristina pela torcida e carinho de sempre e por ter me emprestado o carro algumas vezes, viabilizando e agilizando minhas visitas escolares. Ao querido Francisco Sarinho, ex-chefe e sempre amigo, pela confiança e compreensão desde o início dessa jornada.

A Gerência Regional de Educação de Pernambuco, do Agreste Meridional, na pessoa de Sônia Lima e do querido amigo Fábio Moraes, por todas as vezes que manteve contato e sempre agiu com presteza para solucionar minhas demandas; e a cada uma das Escolas de Referência do Agreste Meridional de Pernambuco, nas pessoas de seus gestores e coordenadores pedagógicos, por terem me recebido e viabilizado o acesso aos documentos necessários à realização desta pesquisa.

Também agradeço aos técnico-administrativos da secretaria do PPGCJ/CCJ/UFPB, nas pessoas de Rossandro, Ananda, Thalita e Willy Anne pelo apoio e boa vontade sempre que precisei resolver questões administrativas junto ao programa.

A cada criança, adolescente e jovem que já cruzou o meu caminho, que compartilhou um pouco de suas vidas, que me permitiu conhecer os seus mundos e que fizeram a diferença em minha vida.

A todos vocês o meu muito obrigada!

SIGLAS E ABREVIACÕES

AC – Análise de Conteúdo

AM – Agreste Meridional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CAC – Centro de Artes e Comunicação

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEEGP - Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

CNU - Carta das Nações Unidas

CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública

CONAE - Conferência Nacional de Educação

COVID – Coronavírus

CNV – Comunicação Não Violenta

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEDH - Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos

DOU - Diário Oficial da União

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH - Educação em Direitos Humanos

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

FME – Fórum Mundial de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

GRE - Gerência Regional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuais

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU -Organização das Nações Unidas

ONG – Organização Não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI – Programa de Educação Integral

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PMEDH - Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGDH - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos

PPP – Projeto Político Pedagógico

RDA – República Democrática Alemã

RFA – República Federal da Alemanha

SEDH/PR - Secretaria de Estado dos Direitos Humanos/Presidência da República

SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEE – Secretaria de Educação e Esporte

CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TCT -Tema Contemporâneo Transversal

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as concepções de Educação em Direitos Humanos (EDH) nos projetos políticos pedagógicos das Escolas de Referência em Ensino Médio do Agreste de Pernambuco em diálogo com a normativa internacional e interna de direitos humanos. O objetivo geral consiste em identificar a incorporação da EDH nos projetos políticos pedagógicos das Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco e a concepção de EDH que é adotada. Parte-se do pressuposto de que a proposta pedagógica de Pernambuco, no contexto das Escolas de Referência em Ensino Médio, em que se vivencia uma perspectiva de Educação Integral que objetiva a formação multidimensional do aluno (cognitiva, social, política, emocional), incorporou uma concepção de EDH crítica, vislumbrando-a como instrumento de formação de sujeitos protagonistas, agentes de mudanças sociais. Explicita-se uma perspectiva de EDH a partir da valorização dos conhecimentos prévios e dos diversos saberes que compõem a bagagem cultural dos educandos, fundamentando-se na proposta teórico-metodológica da Ecologia de Saberes, com aporte na teoria crítica dos direitos humanos. A pesquisa explicita as concepções de EDH a partir da análise dos documentos normativos que regulamentam a EDH no Ensino Médio em Pernambuco, quais sejam: o Regimento Escolar Unificado da Rede Estadual de Educação de Pernambuco e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Escolas de Referências do Ensino Médio (EREM). Tais escolas ficam localizadas na área de abrangência territorial da Gerência Regional de Ensino (GRE) do Agreste Meridional de Pernambuco, com sede no município de Garanhuns. A análise dos dados permitiu concluir que a EDH está presente de forma rudimentar nas propostas pedagógicas das Escolas de Referência em Ensino Médio do Agreste Meridional de Pernambuco, presença constatada a partir da menção a elementos caracterizadores da EDH na maioria dos PPPs, em itens como os objetivos, a missão, a visão, os valores, a abordagem metodológica. Evidencia-se uma concepção de EDH de orientação universalista dos direitos humanos, referenciando documentos elaborados no quadro da ONU e da UNESCO, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948. Contudo, ante o cenário que se apresentou após a realização da pesquisa, faz-se indispensável que os projetos políticos pedagógicos sejam reformulados, haja vista a desatualização majoritária deles, com a finalidade de incorporar uma concepção crítica de EDH como princípio norteador da educação emancipatória que as referidas escolas afirmam promover em suas propostas.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Educação Integral. Projetos Políticos Pedagógicos. Escolas de Referência em Ensino Médio. Ecologia de Saberes.

ABSTRACT

The object of this research is to study the conceptions of Human Rights Education (HRE) in the pedagogical policy projects of the Reference High Schools in the Agreste region of Pernambuco, in dialogue with international and domestic human rights legislation. The general objective is to identify the incorporation of HRE in the pedagogical policy projects of the Reference High Schools in Pernambuco and the concept of HRE that is adopted. It is based on the assumption that the pedagogical proposal in Pernambuco, in the context of the Reference High Schools, in which there is a perspective of Integral Education that aims for the multidimensional formation of the student (cognitive, social, political, emotional), has incorporated a critical conception of HRE, seeing it as an instrument for the formation of protagonist subjects, agents of social change. A perspective of HRE is explained, based on valuing previous knowledge and the different types of knowledge that make up the students' cultural background, based on the theoretical-methodological proposal of the Ecology of Knowledge, with support from the critical theory of human rights. The research explains the conceptions of HRE by analysing the normative documents that regulate HRE in secondary education in Pernambuco, namely: the Unified School Rules of the Pernambuco State Education Network and the Political Pedagogical Projects (PPP) of the Secondary Education Reference Schools (EREM). These schools are located in the area covered by the Agreste Meridional de Pernambuco Regional Education Department (GRE), with headquarters in the municipality of Garanhuns. The analysis of the data led to the conclusion that HRE is present in a rudimentary form in the pedagogical proposals of the Reference High Schools in the Agreste Meridional region of Pernambuco, a presence that can be seen from the mention of elements that characterise HRE in the majority of the PPPs, in items such as the objectives, mission, vision, values and methodological approach. There is evidence of a universally orientated concept of human rights, referencing documents drawn up within the framework of the UN and UNESCO, such as the 1948 Universal Declaration of Human Rights (UDHR). However, given the scenario that emerged after the research was carried out, it is essential that the pedagogical political projects be reformulated, given that most of them are out of date, with the aim of incorporating a critical conception of human rights education as the guiding principle of the emancipatory education that these schools claim to promote in their proposals.

Keywords: Human Rights Education. Integral Education. Political Pedagogical Projects. Reference High Schools. Ecology of Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gerências Regionais de Educação de Pernambuco.....	36
Figura 2 – Sumário padronizado dos projetos políticos pedagógicos das Escolas de Referência de Pernambuco (Parte 1)	154
Figura 3 - Sumário padronizado dos projetos políticos pedagógicos das Escolas de Referência de Pernambuco (Parte 2)	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados quanto ao item Apresentação.....	156
Tabela 2 – Resultados quanto ao item Bases Legais.....	161
Tabela 3 – Resultados quanto ao item Órgãos Colegiados.....	165
Tabela 4 – Resultado quanto ao item Projetos Desenvolvidos na Escola..	168
Tabela 5 – Resultados quanto ao item Missão.....	173
Tabela 6 – Resultados quanto ao item Objetivos Específicos.....	174
Tabela 7 – Resultados quanto ao item Valores.....	176
Tabela 8 – Resultados quanto ao item Visão.....	177
Tabela 9 – Resultados quanto ao item Metas e Ações.....	179
Tabela 10 – Resultados quanto ao item Abordagens ou Procedimentos Metodológicos.....	181
Tabela 11 – Resultados quanto ao item Avaliação de Aprendizagem dos Alunos.....	184

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	35
1.1. DA ESCOLHA PELO MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO (AC) REFERENCIADO POR BARDIN	40
1.2. OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	45
1.2.1. A TEORIA TRADICIONAL OU HEGEMÔNICA DOS DIREITOS HUMANOS.....	45
1.2.2. A TEORIA CRÍTICA OU CONTRAHEGEMÔNICA DOS DIREITOS HUMANOS	49
1.3. AS QUATRO PRINCIPAIS CATEGORIAS TEÓRICAS DA PESQUISA.....	51
1.3.1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS PERSPECTIVAS CONCEITUAIS.....	51
1.3.2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL.....	54
1.3.2.1. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	58
1.3.2.2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE PERNAMBUCO	61
1.3.3. O CURRÍCULO E A ETAPA DO ENSINO MÉDIO.....	63
1.3.4. MULTICULTURALISMO OU INTERCULTURALISMO.....	72
1.4. A TEORIA DA ECOLOGIA DE SABERES DE BOAVENTURA: NA CONTRAMÃO DA MONOCULTURA	76
2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO UM DIREITO PREVISTO NA NORMATIVA INTERNACIONAL DE PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS	83

2.1.	A EMERGÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA AGENDA INTERNACIONAL.....	83
2.1.1.	OS SISTEMAS INTERNACIONAL E REGIONAIS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.....	85
2.2.	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA O SÉCULO XXI: E O RELATÓRIO DELORS (1996).....	92
2.3.	OS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS NORMATIVOS INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	93
2.3.1.	A CARTA DA ONU OU A CARTA DE SÃO FRANCISCO (1945).....	95
2.3.2.	A CARTA DA UNESCO (1945).....	97
2.3.3.	A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS - DUDH (1948) E OS PACTOS INTERNACIONAIS.....	100
2.3.4.	A DECLARAÇÃO DE VIENA E O PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA (1993).....	104
2.3.5.	A DÉCADA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (1994 – 2005).....	111
2.3.6.	O PROGRAMA MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PMEDH).....	114
2.3.7.	A DECLARAÇÃO DE INCHEON E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS).....	118
3.	A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO DIREITO BRASILEIRO E A SUA INCORPORAÇÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....	119

3.1.	A EDH NA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ (1988).....	119
3.2.	O PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (1992).....	121
3.3.	O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PNEDH (1996).....	123
3.4.	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - DCNEDH (2012).....	126
3.5.	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONCEITO, NATUREZA JURÍDICA E PROCESSO DE ELABORAÇÃO.....	128
3.6.	AS COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E A PRESENÇA DA EDH NA BNCC DO ENSINO MÉDIO.....	131
3.7.	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BNCC DO ENSINO MÉDIO	135
3.8.	OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC: A TRANSVERSALIDADE E A INTERDISCIPLINARIDADE.....	137
4.	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO (EREM) DO AGRESTE MERIDIONAL DE PERNAMBUCO.....	142
4.1.	O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO.....	143
4.2.	O REGIMENTO ESCOLAR UNIFICADO DAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	145
4.3.	OS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS: A REFERÊNCIA NORMATIVA LOCAL DAS ESCOLAS.....	149
4.4.	RESULTADOS DA ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DO AGRESTE MERIDIONAL DE PERNAMBUCO: A EXISTÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE VIÉS UNIVERSALISTA.....	152
4.4.1.	QUANTO AO ITEM APRESENTAÇÃO.....	156

4.4.2. QUANTO AO ITEM BASES LEGAIS.....	160
4.4.3. QUANTO AO ITEM ÓRGÃOS COLEGIADOS.....	164
4.4.4. QUANTO AO ITEM PROJETOS DESENVOLVIDOS NAS ESCOLA.....	166
4.4.5. QUANTO AO ITEM MISSÃO.....	172
4.4.6. QUANTO AO ITEM OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	174
4.4.7. QUANTO AO ITEM VALORES.....	176
4.4.8. QUANTO AO ITEM VISÃO.....	177
4.4.9. QUANTO AO ITEM METAS E AÇÕES.....	178
4.4.10. QUANTO AO ITEM ABORDAGENS OU PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	181
4.4.11. QUANTO AO ITEM AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	183
5. A ECOLOGIA DE SABERES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO: UMA PRÁTICA METODOLÓGICA CURRICULAR POSSÍVEL.....	187
5.1. RETOMANDO A IDEIA DA TEORIA DA ECOLOGIA DE SABERES DE BOAVENTURA.....	188
5.2. A ECOLOGIA DOS SABERES NA FORMAÇÃO DE UM SUJEITO PROTAGONISTA.....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS.....	199

INTRODUÇÃO

A preocupação com a sobrevivência das espécies no planeta Terra, inclusive a própria espécie humana, a partir de estilos de vida sustentáveis e a necessidade de uma educação que forme o sujeito para o exercício da cidadania e para a vivência de uma cultura de respeito e valorização dos direitos humanos tornou-se uma agenda recorrente a nível internacional e nacional, principalmente após as destruições e o holocausto ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945). Esta preocupação advém da combinação de diversos fatores, tais como a existência de desigualdades sociais, de gênero, raça, os conflitos entre nações, o desrespeito à diversidade cultural, tudo isto caracterizando cenários de constantes violações aos direitos humanos.

Ante este contexto, a educação mais uma vez foi considerada um instrumento indispensável para salvaguardar os interesses do planeta e da própria sociedade humana, sendo ratificada sua importância em inúmeros documentos internacionais, tais como a Carta da ONU, a Carta da UNESCO, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e os Pactos Internacionais, a Declaração de Viena, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS – Agenda ONU, etc.) e em documentos nacionais, à exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNCEDH) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a mais recente normativa jurídica brasileira que apresenta a estrutura curricular do sistema formal da Educação Básica.

Fundamentada em uma perspectiva sociológica, a educação se traduz em um fenômeno de ensino-aprendizagem estabelecido entre indivíduos que constituem uma sociedade. Compreende, deste modo, o processo de produção de crenças e ideias, cultura, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes; existe por toda parte e muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes (Brandão, 1995); razão pela qual tem-se a distinção entre a

educação formal (desenvolvida nos estabelecimentos de ensino/escolas) e a não-formal (realizadas em espaços como igrejas, agremiações, organizações não-governamentais, entre outras). Para além de um processo pedagógico, a educação, na atualidade, também pode ser considerada um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável (Borges, 2018).

Conforme assinalado no Relatório Delors (1996), o desenvolvimento econômico, tecnológico, científico e social que marcaram o século XX não alcança a todos de igual maneira e, se por um lado ocorre o progresso, por outro lado é incontestável o aumento do desemprego nos países ricos, a exclusão de vários grupos sociais, a utilização de forma desmedida dos recursos naturais, em que pese as advertências em nível global para todas as nações, os acordos e tratados internacionais já assinados e as responsabilidades assumidas por cada Estado. Como reconhecido no referido relatório *“Torna-se insustentável considerar o crescimento econômico a todo o custo, como a verdadeira via de conciliação entre progresso material e equidade, respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras.* (DELORS, 1996, p. 13).

Uma das conclusões apresentadas pela comissão responsável por elaborar o relatório Delors (1996) é que a educação exerce um papel primordial na busca por uma sociedade mais solidária, devendo as políticas públicas educacionais reafirmarem isto de modo claro, pautando-se pela ética nas relações sociais e buscando promover a valorização e o respeito de diferentes culturas e civilizações, com o objetivo de estabelecer uma relação de equilíbrio em uma sociedade globalizada que prioriza especialmente os aspectos econômicos ou tecnicistas.

Partilhamos do entendimento de que as relações sociais poderão ser transformadas e o alcance deste idealizado equilíbrio poderá ocorrer a partir da prevalência de uma cultura voltada ao respeito e valorização da dignidade humana. E para tal intento, um instrumento indispensável nessa jornada é a Educação em Direitos Humanos (EDH), sendo esta, inclusive, uma obrigação internacional assumida há mais de meio século por diversos Estados (Claude, 2005).

A EDH se caracteriza por ser um direito humano subjetivo, um modelo pedagógico e uma prática social, sistemático e multidimensional que abrange diferentes dimensões, tais como: apreensão de conhecimento sobre os direitos humanos, afirmação de valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de valorização do sujeito, o fortalecimento de práticas individuais e sociais e o desenvolvimento de processos metodológicos participativos que vão resultar em ações, instrumentos e projetos de promoção e defesa dos direitos humanos (Fortes, 2010).

Capaz de possibilitar a emancipação dos sujeitos educandos, a EDH possibilita uma atuação protagonista e crítica na sociedade, bem como a vivência do respeito à diversidade e a prevalência da dignidade da pessoa humana nas relações sociais; além de lhes oportunizar o pleno desenvolvimento, a preparação necessária para atuação no mercado de trabalho e o exercício da cidadania, conforme as finalidades do processo educativo, nos termos do artigo 205 da Constituição Federal de 1988¹.

Enquanto pesquisadora, a minha aproximação com este campo e estas temáticas envolvendo direitos sociais, direitos humanos, educação em direitos humanos, crianças e adolescentes, protagonismo juvenil e afins, ocorreu a partir dos trabalhos voluntários que desenvolvi basicamente em três frentes distintas: enquanto recriadora (trabalho voluntário) junto a crianças e adolescentes no abrigo municipal de Garanhuns/PE; atividades de evangelização infanto-juvenil na instituição religiosa que frequento e o acompanhamento de crianças e adolescentes que integravam um grupo de percussão – Projeto Batuque – também em Garanhuns/PE. Em todas estas atividades sempre estive em contato com adolescentes, dialogando com eles, observando suas posturas, suas culturas, suas formas e modos de interação social. Tudo isto despertou o meu interesse em pesquisar sobre as relações desenvolvidas por estes sujeitos e o direito a educação a eles garantido por lei.

Assim, em 2015, fui aprovada para cursar o Mestrado em Direitos Humanos, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH), no Centro de Artes e Comunicação (CAC), da Universidade Federal de Pernambuco

¹ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(UFPE), campus Recife, onde desenvolvi o tema “*Direito Humano ao Protagonismo Juvenil Vivenciado no Projeto Batuque*”, e acompanhei as ações de protagonismo juvenil² na educação não-formal, a partir do estudo de caso em uma organização não-governamental (ONG), voltado ao ensino de percussão e a valorização da cultura afrodescendente para crianças e adolescentes, no município de Garanhuns/PE.

Daquele momento em diante passei a me dedicar aos estudos sobre o Direito à Educação, Educação em Direitos Humanos, Direito Humano ao Protagonismo Juvenil e afins. Com os estudos, as leituras e as atividades de pesquisa desenvolvidas durante o curso de mestrado, ampliei o meu universo de conhecimentos sobre a Educação em Direitos Humanos, principalmente quanto à existência de normas internacionais vigentes em território brasileiro e normas nacionais que regulamentam os direitos humanos, sendo ambas integrantes do ordenamento jurídico pátrio e, portanto, de observância obrigatória.

Até o período de 2015, a minha aproximação com a educação em direitos humanos e os jovens se desenvolveu em espaços de educação não-formais (ong, templo religioso, instituição de acolhimento de crianças e adolescentes). Contudo, com o término do mestrado e a vontade de continuar atuando como professora e pesquisadora, despertou em mim uma inquietação ou *curiosidade científica*, uma vontade de compreender como a educação em direitos humanos era discutida, implementada, vivenciada nas instituições de ensino que promovem a educação formal, tendo em vista todo o arcabouço jurídico que a valida naqueles espaços que, em tese, dispõem de todos os recursos – pessoal, financeiro, pedagógico, entre outros – necessários para sua implementação.

A partir do ingresso no doutorado, nessa linha de pesquisa sobre inclusão social, proteção e defesa dos direitos humanos, os debates e estudos sobre a educação em direitos humanos, aliados a todo o contexto exposto, sedimentaram o meu interesse em desenvolver a presente pesquisa.

Na sociedade contemporânea, caracterizada pelos processos de globalização, multiculturalismo, práticas racistas, sexistas, homofóbicas,

² O conceito de protagonismo juvenil aqui referido é proposto pelo pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa que afirma ser o protagonismo juvenil uma modalidade educativa, por meio da qual se criam espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (COSTA, 2006).

xenofóbicas, intolerância religiosa e tantas outras formas de discriminação, consequências direta de uma estrutura socioeconômica consolidada em valores de exploração do ser humano pelo ser humano, a existência de privilégios destinados a determinados grupos ou classes sociais (Silva, 2010), nas diversas formas de violência, inclusive institucionalizada, destinadas às pessoas, a reprodução da desigualdade e a falta de uma cultura de conscientização das pessoas enquanto sujeitos de direitos, educar em direitos humanos se torna um grande desafio.

A EDH se apresenta, portando, como um importante mecanismo de desenvolvimento social e instrumento que objetiva garantir a defesa e a promoção de direitos humanos historicamente conquistados, bem como o fortalecimento do exercício da cidadania, principalmente em países como o Brasil, que apresenta um curto período de redemocratização, após vivenciar tenebrosas décadas de ditadura militar, de regimes de escravidão, entre outras formas de violações de direitos.

Nessa perspectiva de Educar em Direitos Humanos, existe um modelo pedagógico cujos princípios filosóficos coadunam com a EDH: a Educação Integral que objetiva a formação do sujeito a partir do desenvolvimento dos diversos aspectos que o compõem: biológico-corporais, sociais, afetivo, espiritual, desenvolvendo as potencialidades de cada ser humano, levando em consideração no processo formativo os saberes regionais, locais, subjetivos de cada indivíduo; distanciando-se, portanto, do modelo de educação onde prevalece apenas o acúmulo informacional (Gatti apud Guará, 2006).

A Educação Integral, para além de uma perspectiva pedagógica, também está presente no ordenamento jurídico brasileiro como um direito humano, desde a Constituição Federal de 1988, à exemplo do objetivo constante no artigo 205 da CF/88, qual seja: “*o pleno desenvolvimento da pessoa*”; bem como em normas infraconstitucionais como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 53, onde consta que “*A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)*”, na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), em seu artigo 2º, onde lê-se que “*A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando,*

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, Observe-se que a redação dos dispositivos normativos nos textos constitucional e no ECA repetem-se, o que nos permite concluir pela estratégia de reafirmação da prevalência do princípio da educação integral no Brasil.

O Plano Nacional da Educação (PNE) apresenta como uma das metas a ampliação do número de escolas que deverão ofertar a Educação Integral, conforme texto da Meta 6 - *Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica*”. É importante esclarecer que Educação Integral e Escola em Tempo Integral são termos com definições diferentes, na perspectiva apresentada nesta pesquisa. A Educação Integral a qual nos referidos se trata de um modelo pedagógico de formação do sujeito, observando-se as diversas dimensões que o compõem; enquanto Escola em Tempo Integral ou Escolas de Referência em Ensino Médio³ dizem respeito a uma das modalidades possíveis de se trabalhar o desenvolvimento da Educação Integral, qual seja, a jornada ampliada dos alunos na escola, com atividades em dois turnos distintos⁴.

Assim, é possível compreender que a Educação em Direitos Humanos e a Educação Integral são princípios básicos do processo educacional na rede formal de ensino, no ordenamento jurídico pátrio e nas políticas públicas de educação no Brasil, devendo ser regulamentada nos estabelecimentos de ensino, em suas normativas locais como os regimentos internos das escolas e o projeto político-pedagógico (PPP)⁵, orientando o desenvolvimento da práxis educacional e, por conseguinte, a cultura organizacional daqueles estabelecimentos.

A Educação Integral ao valorizar os conhecimentos prévios, a bagagem cultural e os saberes dos alunos, encontra respaldo principalmente em projetos

³ Esta nomenclatura está prevista no artigo 4º da Lei Complementar nº 125/2008, do Estado de Pernambuco, que cria o Programa de Educação Integral no Estado: “Art. 4º Os atuais Centros de Ensino Experimental ficam red denominados “Escolas de Referência em Ensino Médio”.

⁴ As Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) apresentam 02 (duas) modalidades quanto a carga horária, podendo ser de 35 horas semanais ou 45 horas semanais.

⁵ Além do termo Projeto Político Pedagógico este documentos também apresenta outras nomenclaturas na literatura: Projeto Pedagógico, Proposta Pedagógica, Projeto Educativo; todos esses termos são considerados sinônimos e, frequentemente, o termo Proposta Pedagógica é o mais utilizado na legislação nacional (Amorim, 2014).

de educação para a paz e educação para os direitos humanos, todos fundamentados em princípios éticos e humanistas (Guará, 2006). É uma educação que permite o desenvolvimento do protagonismo juvenil, nos termos propostos pelo educador mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa, que considera o jovem como fonte de iniciativa, compromisso e liberdade (2006). Este modelo pedagógico foi conceituado por Costa (2006) como Educação Interdimensional e faz parte das premissas que fundamentam o Relatório Delors e a Educação para o Século XXI (UNESCO, 1996).

Segundo Costa (2008) o pensamento iluminista iniciado no período do Renascimento não corresponde por completo às necessidades da sociedade contemporânea que, em que pese todo o desenvolvimento científico e tecnológico se distanciou sobremaneira dos ideais advindos com aquele movimento: liberdade, igualdade e fraternidade. O homem na atualidade vivencia conflitos nas relações consigo mesmo, com os semelhantes, com a natureza e com a dimensão transcendente da vida, evidenciando uma *crise ontológica*, ou seja, que diz respeito a sua integralidade enquanto ser humano.

A tese afirmada por Costa (2008) é a de que os movimentos econômicos, sociais, políticos e culturais que resultam na *crise ontológica* da humanidade evidenciam situações mais profundas, complexas, advindas do desenvolvimento desequilibrado do ser humano e de suas dimensões ao longo do processo civilizatório.

As dimensões referenciadas por Costa (2008) são aquelas que reportam ao homem grego e a *Paidéia*, quais sejam: a) o *Logos* – a dimensão do pensamento, da razão, da ciência e da técnica; b) o *Pathos* – a dimensão relativa ao sentimento, a afetividade, a empatia, a antipatia, a apatia nas relações consigo e com os outros; c) o *Eros* – a dimensão do desejo, dos impulsos, das pulsões, da corporeidade, das emanções vitais básicas, o *élan vital*; e d) o *Mytho* – a dimensão da relação que existe entre o ser humano e o mistério da vida e da morte, do bem e do mal.

O referido autor esclarece que a problemática reside na ideia da ciência e da técnica, acatadas como as manifestações mais elevadas da razão analítico-instrumental, serem consideradas as formas hegemônicas de conhecimento indispensáveis ao ser humano e ao desenvolvimento das sociedades em mundo

dominado pelo sistema econômico capitalista, havendo a negligência do desenvolvimento das outras dimensões do sujeito educando.

Em uma escola nos moldes do contexto iluminista, por exemplo, o discurso prevalece sobre os acontecimentos, a padronização sobre a diversidade, a racionalidade sobre os sentimentos, a docência sobre a vivência, a quantidade sobre a qualidade, a impessoalidade sobre a convivência, a teoria prevalece sobre as práticas e as vivências, ou seja, onde o *logos* prevalece sobre o *pathos*, o *eros* e o *mytho* (COSTA, 2008). E estes moldes não satisfazem mais as necessidades e inquietações da sociedade contemporânea, principalmente as necessidades dos jovens.

Não se pode negar, de fato, os avanços científicos, culturais, políticos, econômicos e sociais iniciados a partir da Revolução Industrial; tão pouco se quer negar a importância e a relevância da ciência e da técnica, senão estaríamos sendo contraditórios quanto ao desenvolvimento de pesquisas como esta nos programas de pós-graduações. O que evidenciamos é a incompletude do processo educacional caso este priorize na prática escolar apenas o desenvolvimento da dimensão humana *Logos*, distanciando-se dos objetivos constitucionais atribuídos ao direito à educação.

A solução proposta por Costa (2008) para resolver esta crise ontológica seria uma formação capaz de possibilitar o desenvolvimento de modo equilibrado das diversas dimensões - *logos*, *pathos*, *eros* e *mytho* - que integram o ser humano.

Realizada esta breve, porém necessária explanação sobre a estreita relação que existe entre a Educação em Direitos Humanos e a Educação Integral, é preciso retomar o pensamento quanto a EDH e a positivação deste direito em diversos documentos normativos, nos planos internacionais, nacional e local. Essa previsão legal da EDH é fundamental tendo em vista a inegável relevância da norma jurídica enquanto mecanismo de controle social.

As disposições normativas vinculam e obrigam as pessoas e as instituições ao seu cumprimento. Com base nessas afirmações, compreende-se que os instrumentos normativos que regem os direitos humanos e a educação em direitos humanos precisam ser conhecidos, compreendidos e disseminados para a comunidade escolar e, principalmente, que a EDH esteja prevista nos

documentos normativos produzidos pelas próprias escolas, sendo um dos principais o projeto político pedagógico (PPP).

Cazumbá e Silva (2015) sustentam que o PPP não deve ser elaborado apenas para cumprir o aspecto burocrático e exigência legal da LDB, correndo o risco de ser arquivado e esquecido no armário da escola. O PPP é um documento com natureza jurídica de norma interna da instituição de ensino, onde nele devem estar contidos os princípios, valores, missão, visão, objetivos concernentes às dimensões pedagógica, administrativa e financeira da instituição de ensino; deve servir de guia norteador das atividades desenvolvidas na escola e estar à disposição de toda a comunidade escolar, sendo frequentemente analisado e atualizado para atender as demandas escolares.

A presença da EDH nos projetos políticos pedagógicos é uma estratégia indispensável para a construção e fortalecimento da cultura de direitos humanos no ambiente educacional, além de expressar o cumprimento de um direito assegurado por lei.

Os projetos político pedagógicos devem ser construídos democraticamente, contando com a participação de toda a comunidade escolar (Silva, 2010) - gestores, professores, técnicos, alunos, pais, agremiações e associações locais – estabelecendo normativamente quais os valores adotados pela escola, quais os direitos e deveres dos sujeitos, onde estão previstos, como defendê-los sabendo exigir que eles sejam cumpridos, respeitados, contribuindo com novas perspectivas relativas aos direitos humanos, apresentando uma abordagem e metodologias que visem uma educação emancipatória, formando sujeitos protagonistas, sendo uma das formas de exercício da cidadania, nos termos previstos na Constituição Federal.

O PNEDH também reafirma a importância da educação em direitos humanos está positivada nos PPPs, inclusive apresentando esta materialização da EDH no referido documento normativo como um dos princípios norteadores da educação básica⁶ e orientando às escolas, enquanto ação estratégica para promoção da EDH “(...) 11. favorecer a inclusão da educação em direitos

⁶ São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:

- a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; (PNEDH, 2007).

humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano”.

A importância de fazer constar a EDH nos projetos políticos-pedagógicos das escolas também foi objeto de recomendação explícita no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, fruto de uma ampla discussão no país por meio da realização de conferências municipais e estaduais que subsidiaram a conferência nacional (Silva, 2010). No documento mencionado consta que deve ser assegurada a inserção das temáticas de direitos humanos nos projetos políticos-pedagógicos da escola, e no novo modelo de gestão e avaliação (CONAE, 2010).

Assim, para o fortalecimento de uma política pública educacional nos sistemas de ensino da educação básica, que tenha por princípio a cultura de valorização e respeito aos direitos humanos e à dignidade da pessoa humana faz-se necessário que a EDH esteja exposta, descrita, materializada, positivada no projeto político-pedagógico das escolas, vez que esse documento orienta toda a atuação destes estabelecimentos de ensino, contendo toda a proposta do modelo de educação que ali se desenvolve.

Logo, ante todo o contexto descrito na presente introdução, surgiu a necessidade de responder a seguinte inquietação: *a Educação em Direitos Humanos está sendo incorporada nos projetos políticos pedagógicos das Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco e, em caso afirmativo, qual a concepção de EDH adotada?*

Partimos da **hipótese** de que a proposta pedagógica de Pernambuco, no contexto das Escolas de Referência em Ensino Médio, incorporou uma concepção de educação em direitos humanos crítica, contrahegemônica, vislumbrando-a como um instrumento de formação de sujeitos protagonistas, agentes de mudanças sociais, contribuindo para a vivência e implementação de uma cultura de direitos humanos em toda a comunidade escolar.

Essa hipótese foi formulada a partir do pressuposto de que a EDH está amplamente prevista nos documentos normativos internacionais dos quais o Brasil é signatário, nas normativas nacionais que regem o processo educativo, desde a Constituição Federal até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), legislação promulgada mais recente sobre as questões curriculares; ou seja, é uma temática que já integra a algumas décadas a política pública educacional,

sendo um direito público subjetivo, devidamente regulamentado em lei e um dever, enquanto compromisso assumido pelo Estado brasileiro, de observância obrigatória por parte dos estabelecimentos de educação formal; bem como tendo em vista a proposta filosófica da Educação Integral de promover a formação do sujeito em todos os aspectos biopsicossociais que o compõe tornando-o um cidadão protagonista de sua vida, autônomo e agente de mudanças sociais.

A problemática que envolve esta questão de pesquisa reside no fato da preocupação para que a educação em direitos humanos não seja mero instrumento de fortalecimento da corrente hegemônica, tornando-se mais uma estratégia de reprodução de dominação de classe, de uma relação opressora de poder, de uma formação e produção de cultura excludente e que acabe por tolher o potencial dos educandos e de suas competências capazes de interferir de modo a construir conhecimentos que promovam uma sociedade voltada à paz mundial, a prevalência da cultura de respeito aos direitos humanos e o exercício da cidadania.

A presença nas propostas pedagógicas das Escolas de Referência em Ensino Médio da Educação em Direitos Humanos compreendida a partir de uma concepção contrahegemônica, poderá contribuir para a implementação de uma cultura de respeito aos direitos humanos e de promoção da cidadania no ambiente escolar e fora dele, devendo a EDH constar de forma clara textualmente nos projetos políticos pedagógicos para que a comunidade escolar possa enxergá-la como referência, como um princípio norteador das atividades que serão desenvolvidas naquele espaço.

Ademais, não se deve olvidar os saberes diversos que compõem a bagagem cultural dos alunos, seus estilos de vida, suas formas de resolução de conflitos, entre outros conhecimentos que eles já trazem a partir da vivência cotidiana, estabelecendo, deste modo, uma relação de identificação, representatividade, significado, pertencimento, autonomia, pensamento crítico, capaz de despertar nos alunos o interesse que os levem a uma atuação protagonista, tão esperada por parte deles; aproximando, enfim, o universo do conhecimento científico com o conhecimento popular, sem que aquele exclua este; mas consigam manter entre si uma relação de complementariedade, como bem descrita e proposta por Boaventura de Sousa Santos, em sua Teoria da

Ecologia dos Saberes que também compõe a fundamentação teórica-metodológica desta pesquisa e que será analisada oportunamente.

Todas estas considerações ora apresentadas foram importantes para que pudéssemos delimitar o **objeto de estudo** da presente pesquisa, qual seja: a Educação em Direitos Humanos nos projetos políticos pedagógicos das Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco.

A escolha da região da Gerência Regional do Agreste Meridional de Pernambuco não ocorreu de forma aleatória. Justifica-se por compreender uma área formada por 26 (vinte e seis) municípios, com o maior número de EREMs do Estado e com ampla diversidade cultural, atendendo a alunos da zona urbana, da zona rural, alunos de comunidades indígenas e alunos de comunidades remanescentes de quilombos, de condições socioeconômicas diversas; constituindo-se em grupos de juventudes diferentes com estilos de vida e costumes próprios. Esta questão da escolha da região será melhor detalhada no próximo capítulo que tratará sobre os aspectos metodológicos da pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa, delineado a partir da pergunta norteadora, é: identificar se a Educação em Direitos Humanos está sendo incorporada nos projetos políticos pedagógicos das Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco e qual concepção de EDH que se adota.

Por sua vez, os *objetivos específicos* são os seguintes:

1. Discorrer sobre a educação em direitos humanos, abordando seus aspectos conceituais, teóricos, normativos, apresentando o contexto histórico do seu surgimento e a relevância social, enquanto um direito público subjetivo e um tema contemporâneo transversal presente na estrutura curricular do Ensino Médio;
2. Expor os principais instrumentos normativos internacionais ratificados pelo Brasil, que integram o sistema global de proteção dos direitos humanos e que regulamentam a EDH enquanto um direito público subjetivo e política pública educacional;
3. Apresentar os principais instrumentos normativos do sistema jurídico brasileiro que regulamentam a EDH enquanto um direito público subjetivo e política pública educacional;

4. Analisar a existência da EDH nos projetos políticos pedagógicos das Escolas de Referência de Pernambuco, especificamente as que integram a Gerência Regional de Educação (GRE) do Agreste Meridional;

Para alcançar os objetivos específicos acima descritos, realizamos uma vasta pesquisa que possibilitou aprimorar nossos conhecimentos sobre as concepções e configurações a respeito da educação em direitos humanos, desde a reconfiguração do mundo pós Segunda Guerra Mundial até os dias de hoje; releituras a partir do que já está posto doutrinariamente e juridicamente, em âmbito internacional, nacional e local.

A presente pesquisa se justifica por apresentar relevância jurídica e social, sendo a Educação em Direitos Humanos uma temática contemporânea que integra os debates das agendas internacionais e sobre a qual são elaboradas altas expectativas para a formação de um sujeito que seja capaz de promover a transformação das relações sociais, na busca pelo equilíbrio e pela vivência da cultura de paz na sociedade. Além disto, recentemente, no ano de 2018, houve a promulgação no Brasil da Base Nacional Comum Curricular – Etapa do Ensino Médio, uma norma jurídica infraconstitucional de observância obrigatória em todo o território brasileiro, e que estabelece a política pública educacional, especificamente a estrutura curricular da Educação Básica.

Por fim, importante destacar que a educação em direitos humanos apresenta reflexos nas mais diversas áreas da interação e formação humana – social, jurídica, política, econômica, entre outras. Deste modo, torna-se interessante o estudo deste direito humano não somente quanto aos seus aspectos normativos, mas também havendo uma conjugação com abordagens pedagógica e sociológica, ampliando o campo e o *corpus* de pesquisas a respeito da temática, inovando nas possibilidades de produção de conhecimentos em áreas distintas, porém que se interrelacionam.

A partir da elaboração do estado da arte foi possível perceber a originalidade da presente pesquisa, uma vez que constatamos a existência de uma gama de trabalhos acadêmicos que tratam sobre a educação em direitos humanos no Ensino Médio apresentando uma abordagem prioritariamente pedagógica, desenvolvidos de forma majoritária em programas de pós-graduações nas áreas de Educação, Psicologia, Serviço Social, Saúde e Ambiente. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos mencionados cursos

priorizam os aspectos da pesquisa relacionados às práticas docentes, como o estudo realizado por Campos (2018), ou então as percepções e concepções sobre educação em direitos humanos na perspectiva dos professores e gestores, como os estudos desenvolvidos por Barbosa (2018), Paz (2018) e Adams (2018); e a partir da compreensão da temática pelos alunos, como o trabalho desenvolvido por Nery (2012).

Não localizamos trabalhos que abordassem conjuntamente a educação em direitos humanos no ensino médio e o projeto político pedagógico a partir de uma perspectiva jurídica-normativo por meio da qual se observam as regras e os princípios que regem o direito a EDH no Brasil e que possuem observância obrigatória. Também constatamos que é escassa a produção de trabalhos envolvendo a educação em direito humanos e a educação integral enquanto direito subjetivo e princípio da política educacional brasileira, respectivamente, na etapa do Ensino Médio.

Ademais, apresentamos a EDH sob um aspecto diverso do tradicional, propondo uma perspectiva metodológica de formação em direitos humanos baseada não apenas no estudo das normas jurídicas e nos conhecimentos produzidos cientificamente pelos países do Norte global, mas sim a partir dos saberes e conhecimentos culturais que compõem a bagagem cultural dos jovens educandos, como detalhada na Ecologia dos Saberes. Assim, estas lacunas ora descritas poderá contar agora com a presente pesquisa, contribuindo para a construção do conhecimento científico e, quiçá, despertando o interesse de outros pesquisadores para se debruçarem e continuarem os estudos a partir desta abordagem, ora explicitada.

A escolha epistemológica e o referencial teórico aos quais nos filiamos para o desenvolvimento desta pesquisa foi a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, tendo como expoentes, entre outros, o professor espanhol Joaquim Herrera Flores e o professor português Boaventura de Sousa Santos, pesquisadores estes que compreendem que os direitos humanos se constituem em processos de luta das classes desfavorecidas, objetivando o acesso a bens culturalmente relevantes para o indivíduo e para o grupo ao qual ele pertence; diferindo, deste modo, do pensamento da Teoria Tradicional ou Hegemônica que assevera que todas as pessoas são sujeitos de direitos humanos desde o nascimento, pela simples condição de serem pessoa humana.

Estes autores elaboraram uma crítica a Teoria Tradicional dos Direitos Humanos, considerando-a com alto grau de abstração em relação a garantia dos direitos humanos a todas as pessoas, em que pese a existência de inúmeros tratados e pactos internacionais, declarações e outros documentos assinados por diversos Estados na busca pela garantia e proteção de direitos humanos, mas que na prática não possuem a eficácia pretendida, haja vista a quantidade de violações de direitos humanos que ainda persistem na atualidade e que se agravou recentemente com a existência da pandemia do coronavírus COVID – 19, ocorrendo a violação até mesmo do direito a educação de milhares de crianças e adolescentes que, por não terem as ferramentas e condições indispensáveis ao sistema de ensino remoto, foram naturalmente excluídos, aumentando os números de evasão escolar e a perda de sujeitos que estariam sendo formados em EDH e, teoricamente, estariam aptos a lutarem pelo seus direitos e acesso a bens, inclusive pelo direito humano à inclusão digital.

Em síntese, Joaquim Herrera Flores e Boaventura de Sousa Santos partilham da ideia de que a produção e disseminação de conhecimento científico ocorre de forma hegemônica pelos países do Norte global, que consideram irrelevantes qualquer outro tipo de conhecimento existente nas sociedades. Santos esclarece que essa visão de mundo e de conhecimento científico imposta pelos países do Norte global caracteriza-se por apresentar uma visão excludente, hegemônica, eurocêntrica, dominadora e que não reconhece ou valida estilos de vida e produção de conhecimentos diversos do que eles produzem. Estes conhecimentos diversos, Santos (2020) os denominou Epistemologias do Sul global e ao modo que caracteriza a forma de pensar hegemônica dos países do Norte global, ele nomeou de *Razão Indolente*.

Os conceitos de Norte global e Sul global e suas respectivas Epistemologias do Norte e Epistemologias do Sul, conforme afirma Santos (2020), não dizem respeito ao espaço geográfico propriamente dito. Se relacionam com a produção do conhecimento em si, sendo considerado Epistemologias do Sul

(...) o conjunto dos conhecimentos nascidos na luta, nas lutas anticapitalistas, anticolonialistas e antipatriarcais, lutas das mulheres, dos povos quilombolas, dos povos indígenas, dos povos colonizados, dos trabalhadores, que ao lutarem sempre usaram e produziram conhecimentos e esses conhecimentos nunca foram reconhecidos

como tal pelos países que se inserem nas Epistemologias do Norte. (Souza, 2020).

O modo excludente de enxergar o mundo, validando apenas os conhecimentos científicos produzidos pela Teoria Hegemônica dos Direitos Humanos, reproduzido nas Epistemologias do Norte global apresenta como uma de suas consequências o que Santos denomina de *Monocultura*, haja vista a prevalência de apenas uma forma de produção de conhecimento, considerada a única possível, viável ao sistema econômico capitalista, sendo ignoradas quaisquer outros conhecimentos de fontes diversas.

A partir deste pensamento, Santos elaborou um método que denominou de *Sociologia das Ausências* onde é possível perceber as diferentes formas de produção de conhecimento, de estilos de vida, de resolução de conflitos, tudo isto diferente do que a teoria hegemônica reconheceu como verdadeiro. A partir deste método da *Sociologia das Ausências* é possível concluir pela invisibilidade e inexistência atribuídas pelas Epistemologias do Norte ao Sul global.

Outro método proposto por Santos (2010, p. 118), complementar à *Sociologia das Ausências*, é a *Sociologia das Emergências* que se caracteriza por ser um método de investigação que se debruça sobre as potencialidades desenvolvidas no presente e negligenciadas, invisibilizadas pelas Epistemologias do Norte, como já abordamos.

A *Sociologia das Emergências* valoriza as práticas sociais e os conhecimentos produzidos na atualidade com a finalidade de suprir as demandas sociais existentes.

Aproximando essas abordagens desenvolvidas por Santos para o campo do sistema formal de ensino, em especial quanto a disseminação do conhecimento e da cultura de EDH é preciso estar atento ao patrimônio cultural que integra os sujeitos educandos, enxergando-os como pessoas que produzem conhecimento, que interagem com grupos diversos, no espaço físico da escola e para além dela; que podem criar conhecimentos sobre direitos humanos, cidadania, justiça social, cultura de paz; conhecimento estes que deve ser valorizados, dialogados, debatidos, incorporados ao processo de educação formal. Esta visão torna-se fundamental para que a EDH possa, de fato,

promover a cidadania e o protagonismo juvenil objetivando a transformação das relações sociais e a cultura de prevalência e respeito aos direitos humanos e o alcance da paz possível.

As categorias relevantes que compõem a presente tese são: a Educação em Direitos Humanos, Educação Integral, Currículo e Multiculturalismo. *Educação em Direitos Humanos* haja vista tratar-se de uma pesquisa realizada em um programa de pós-graduação em Direito e, especificamente, em uma linha dedicada aos estudos objetivando a Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos sendo, portanto, uma categoria temática relevante no campo jurídico e nos documentos normativos sobre os quais nos debruçamos; além do fato da EDH constar como um tema contemporâneo transversal na norma que regulamenta a proposta curricular do Ensino Médio, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a *Educação Integral* pela proposta diferenciada de formação do sujeito educando, com foco no desenvolvimento das diversas dimensões que o integram – biológica, social, psíquica, etc. e, por conseguinte, devido a estreita relação que mantém com a educação em direitos humanos; o *Currículo*, pois estamos falando de um processo de formação do sujeito educando e, para tanto, as escolas utilizam um conjunto de conhecimentos sistematizados a serem ensinados aos alunos; e o *Multiculturalismo*, vez que a presente pesquisa trata sobre a pluralidade de culturas e saberes que integram a bagagem de conhecimentos dos jovens, suas potencialidades, suas diferenças e que convivem largo espaço de tempo em um mesmo ambiente – as escolas – onde se almeja que desenvolvam relações de respeito, afeto, responsabilidades, uns para com os outros.

Por fim, esta pesquisa se encontra estruturada em 5 (cinco) capítulos, excluindo-se a introdução, as considerações finais e as referências.

No primeiro capítulo, intitulado *Aspectos Teórico – Metodológico da Pesquisa* serão explicitados de forma mais abrangente e pormenorizada todo o percurso metodológico realizado para que fosse possível alcançar os resultados desta pesquisa, informando sobre as Escolas de Referência em Ensino Médio que foram escolhidas, os documentos analisados, as categorias escolhidas, o método de análise de dados utilizado, que foi a Análise de Conteúdo proposta pela professora Laurence Bardin e os demais referenciais teóricos utilizados.

No capítulo segundo, denominado *A Configuração de Educação em Direitos Humanos na Normativa Internacional* será feita uma abordagem histórica e uma análise da EDH nos principais documentos normativos que são referências em âmbito internacional sobre esta temática e integram o sistema global de proteção dos direitos humanos; documentos estes elaborados por agentes relevantes no cenário mundial, como a ONU e a sua agência especializada em educação, a UNESCO; desde a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), passando pela Carta da ONU, pela Declaração e o programa de Ação de Viena, até a Agenda ONU 2030 que apresenta os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), entre os quais consta o ODS 4 – Educação de qualidade.

O terceiro capítulo intitulado *A Implementação da Educação em Direitos Humanos no Âmbito do Direito Interno Brasileiro*, por sua vez, conterà uma análise semelhante a realizada no capítulo anterior, todavia com foco nos documentos normativos que integram o ordenamento jurídico brasileiro e tratam sobre a Educação em Direitos Humanos à nível nacional, principalmente após o processo de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) e, mais recentemente, a promulgação da norma Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM, 2018).

O quarto capítulo nomeado *A Emergência da Educação em Direitos Humanos na Etapa do Ensino Médio em Pernambuco* conterà uma análise das normas que regulamentam a EDH na educação formal de Pernambuco, tais como o Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, o Regimento Escolar Unificado das Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação de PE e os projetos políticos-pedagógicos - documentos normativos das Escolas de Referência em Ensino Médio do Agreste Meridional, apresentando um diagnóstico sobre a presença da educação em direitos humanos nos PPPs das escolas e, em caso afirmativo, qual a concepção adotada.

O quinto capítulo foi denominado *A Ecologia de Saberes para uma Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio* – consistirá na apresentação de uma perspectiva de formação em direito humanos nas Escolas de Referência

de Ensino Médio a partir da prática da ecologia dos saberes, nos termos propostos por Boaventura de Sousa Santos, que valoriza no contexto escolar os conhecimentos populares que integram o cotidiano dos jovens em suas experiências e vivências fora da escola, em outros espaços na comunidade.

Por fim, seguem as *Considerações Finais*, onde será realizado um exame do debate proposto neste estudo, compreendendo a presença da Educação em Direitos Humanos nos projetos políticos pedagógicos das Escolas de Referência do Ensino Médio em Pernambuco e a relação com a diversidade de saberes, na busca por uma formação integral do educando, tornando-o agente protagonista de mudanças sociais que tenham por finalidade o desenvolvimento de uma cultura de valorização e respeito pelas pessoas e pelos direitos humanos ou se a EDH é vivenciada tão somente como mais um conteúdo programático, elemento curricular que servirá ao objetivo de reprodução dos valores e culturas considerados hegemônicos, ou quiçá seja considerado um conhecimento relevante nos documentos normativos das escolas pesquisadas.

1. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

No presente capítulo apresentaremos os aspectos teórico-metodológico e o percurso trilhado que nos permitiu realizar a coleta e a análise dos dados conseguidos. Explicaremos de forma mais detalhada a escolha por determinada Gerência Regional de Educação e as escolas de referência em Ensino Médio que a compõe, além do método de análise de dados informando, de logo, que se trata da Análise de Conteúdo (AC) desenvolvido pela pesquisadora Laurence Bardin. E, por fim, discorreremos e apresentamos a fundamentação teórica relativa as principais categorias de análise sobre as quais nos debruçamos na presente pesquisa: educação em direitos humanos, educação integral, currículo e multiculturalismo - conforme mencionadas na introdução.

De início, é preciso destacar que a presente pesquisa integra o campo das pesquisas que apresentam uma abordagem qualitativa, uma vez que busca investigar um determinado fenômeno com ênfase em um “*universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes*” (Minayo, 2002, p. 21-22) que não serão reduzidos a um conjunto quantitativo de variáveis que se repetem com uma determinada frequência sob determinadas condições. O trabalho daquele que se dedica a realizar uma pesquisa qualitativa é eminentemente interpretativo e descritivo, dedicando-se a analisar os dados coletados, identificando temas e categorias para, posteriormente, apresentar suas interpretações e conclusões sobre o fenômeno estudado (Creswell, 2007).

Também é importante salientar que esta pesquisa pode ser compreendida como uma pesquisa documental, haja vista ter sido desenvolvida a partir da análise dos documentos normativos das escolas – os projetos políticos pedagógicos – apresentando um caráter exploratório e uma visão interdisciplinar, onde propõe uma discursão na área do Direito, apresentando os aspectos normativos, jurídicos, que envolvem os documentos analisados e questões relativas a área da Educação, apresentando aspectos pedagógicos e metodológicos possíveis para uma educação em direitos humanos no Ensino Médio.

Passemos a exposição dos motivos que nos levaram à escolha da Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional (GRE/AM), dentre as 16 (dezesesseis) GREs existentes no Estado de Pernambuco.

O Estado de Pernambuco possui uma extensão territorial de quase 100 mil km². Quanto a área de educação, para um melhor desenvolvimento das políticas públicas educacionais em todo o Estado, Pernambuco conta com uma Secretaria de Educação e Esportes (SEE), com sede na capital do Estado - a cidade do Recife - e mais 16 (dezesseis) Gerências Regionais de Educação (GRE), espalhadas ao longo de todo território pernambucano: Recife Norte, Recife Sul, Metropolitana Norte, Metropolitana Sul, Mata Norte (Nazaré da Mata), Mata Centro (Vitória de Santo Antão), Mata Sul (Palmares), Vale do Capibaribe (Limoeiro), Agreste Centro Norte (Caruaru), Agreste Meridional (Garanhuns), Sertão do Moxotó – Ipanema (Arcoverde), Sertão do Alto – Pajeú (Afogados da Ingazeira), Deputado Antônio Novaes (Floresta), Sertão do Médio São Francisco (Petrolina), Sertão Central (Salgueiro), Sertão do Araripe (Araripina), conforme figura abaixo (Figura 1):

Figura 1 – Gerências Regionais de Educação de Pernambuco



(Fonte: Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco, 2023)

A Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional possui sede na cidade de Garanhuns/PE, localizada a 230 Km da capital do Estado, sendo essa GRE a que apresenta o maior número de cidades sob sua supervisão, composta por 22 (vinte e dois) municípios: Águas Belas, Angelim, Bom Conselho, Brejão, Caetés, Calçado, Canhotinho, Capoeiras, Correntes, Garanhuns, Iati, Jucati, Jupi,

Jurema, Lagoa do Ouro, Lajedo, São Bento do Una, São João, Saloá, Palmeirina, Paratama e Terezinha. Todavia, é importante esclarecer que não é apenas pela quantidade de cidades em si, mas sim pela diversidade de povos e formação cultural que elas representam e que possui relevante significado na aplicação da Teoria da Ecologia de Saberes, já mencionada nesta pesquisa e sobre a qual nos debruçaremos ainda neste capítulo.

A região do Agreste Meridional de Pernambuco é formada historicamente, e ainda coexistem na atualidade, comunidades urbanas, rurais⁷, quilombolas⁸ e indígenas⁹. Nestes respectivos municípios e territórios se encontram localizadas Escolas de Educação em Tempo Integral o que, em tese, permite pensar que existe o desenvolvimento de projetos de valorização da diversidade de saberes quanto a Educação em Direitos Humanos que essas comunidades venham a apresentar em suas culturas e tradições e que esta perspectiva integra a proposta pedagógica das escolas de referência em Ensino Médio supervisionadas pela referida GRE.

Além da GRE do Agreste Meridional ser a que possui maior quantidade de municípios sob sua supervisão, é também a que contém a maior quantidade de Escolas de Referência em Ensino Médio. Atualmente são 27 (vinte e sete) escolas, assim distribuídas:

- **Águas Belas (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Cel. Nicolau Siqueira;

⁷ O Agreste Meridional é considerado uma das maiores bacias leiteiras de Pernambuco, além de produzir uma grande variedade de culturas agrícolas (Carneiro, Carvalho, Yamaguchi; 2009).

⁸ A região do Agreste de Pernambuco é a que mais abriga comunidades quilombolas devidamente registradas, quando comparadas com a região do Sertão, Zona da Mata e Litoral, sendo um total de 52 comunidades, dentre as quais 11 delas, o maior número de concentração, estão localizadas na cidade de Bom Conselho. (Mota, 2022 - <https://vivaagreste.com.br/cultura/comunidades-tradicionais/comunidades-quilombolas-agreste-pernambuco/#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Fundac%C3%A7%C3%A3o%20Cultural%20Palmares%2C%20existem%20seis%20comunidades,%2C%20Estrela%2C%20Tigre%20e%20Timb%C3%B3.>). A comunidade Quilombo Castainho, localizada no município de Garanhuns, foi a primeira do Estado a receber o título de domínio coletivo dado pelo governo do Estado.

⁹ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pernambuco conta oficialmente com 10 etnias indígenas, que vivem nas regiões do Agreste e do Sertão. São elas: Truká, Atikum-Umä, Pankará, Pipipã, Kambiwá, Pankararu, Tuxá, Kapinawá, Fulni-ô e Xukuru. A etnia Fulni-ô é uma das que se localizam no Agreste Meridional de Pernambuco, na cidade de Águas Belas.

- **Angelim (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Azarias Salgado;
- **Bom Conselho (02):** Escola de Referência em Ensino Médio Coronel José Abílio; Escola de Referência em Ensino Médio Frei Caetano de Messina;
- **Brejão (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Prof.^a Ismênia Lemos Wanderley;
- **Caetés (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Luiz Pereira Júnior;
- **Calçado (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Augusta Cordeiro de Melo;
- **Canhotinho (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Jerônimo Gueiros;
- **Capoeiras (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Nossa Senhora do Perpetuo Socorro;
- **Correntes (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Augusto Lúcio da Silva;
- **Garanhuns (04):** Escola de Referência em Ensino Médio Dom João da Mata Amaral; Escola de Referência em Ensino Médio Francisco Madeiros; Escola de Referência em Ensino Médio Henrique Dias; Escola de Referência em Ensino Médio Virgem do Socorro;
- **Iati (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Francisco Pereira da Costa;
- **Jucati (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Henrique Justino de Melo;
- **Jupi (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Sebastião Tiago de Oliveira;
- **Jurema (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Pe. Antônio Barbosa Júnior;
- **Lajedo (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Deolinda Amaral;
- **Lagoa do Ouro (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Abílio Monteiro;

- **Palmeirina (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Regina Pacis;
- **Paranatama (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Narciso Correia;
- **São Bento do Una (02):** Escola de Referência em Ensino Médio José do Patrocínio Mota; Escola de Referência em Ensino Médio Rodolfo Paiva;
- **São João (01):** Escola de Referência em Ensino Médio João Fernandes da Silva;
- **Saloá (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Monsenhor João Marques;
- **Terezinha (01):** Escola de Referência em Ensino Médio Monsenhor Alfredo Damaso;

Essa diversidade que compõe a GRE Agreste Meridional e as comunidades escolares acima representadas é um campo vasto quanto a diversidade cultural, formado por alunos com diversas características, advindos da zona urbana, zona rural, indígenas, quilombolas, realidades econômicas diversas, apresentando características interessantes para uma formação cidadã, emancipatória, libertadora, como proposta pela Educação em Direitos Humanos.

Os alunos que residem nas zonas rurais (sítios, agrovilas, povoados), vivenciam experiências sociais em suas comunidades, diversas daquelas vivenciadas pelos alunos que residem em zonas urbanas que, por sua vez, já apresentam hábitos culturais diferentes de alunos que integram uma comunidade indígena e que já diferem da cultura de alunos advindos das comunidades quilombolas. Todas essas culturas e hábitos diferentes se encontram e convivem diariamente nas escolas, estabelecendo os mais diversos tipos de relacionamentos e descobertas entre os jovens.

É preciso, portanto, que a formação e a convivência estabelecida nesses espaços educacionais sejam voltadas a valorização dos saberes que cada um deles apresenta, o respeito, a empatia, a solidariedade, evitando-se práticas discriminatórias em quaisquer áreas: gênero, raça, credo, condição socioeconômica, entre outras.

1.1. Da Escolha pelo Método de Análise de Conteúdo (AC) referenciado por Bardin

A Análise de Conteúdo (AC), é uma escolha metodológica que tem como referência a pesquisadora Laurence Bardin, tendo publicado a obra *L'analyse de contenu* (1977), traduzida para o português com o título *Análise de Conteúdo*.

Bardin (1977) conceitua a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas múltiplas e multiplicadas que permitem ao pesquisador a realização de uma hermenêutica controlada, fundamentada na inferência, ou seja, em um processo dedutivo e que ao mesmo possibilita que o cientista transite entre dois universos: a objetividade com o rigor que lhe é peculiar e a subjetividade que descortina aos olhos do explorador o potencial oculto, inédito, o ainda *não-dito* que existem nos dados a serem explorados.

Essa análise dos dados, que permitirá a descoberta de uma mensagem latente, é realizada por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens com a finalidade de realizar inferências ou seja, deduções lógicas de conhecimentos relativos às condições de produção, utilizando-se de indicadores, que poderão ser quantitativos ou não.

A Análise de Conteúdo (AC) não deve ser confundida com a análise documental. Como explica Bardin (1977), a análise documental se ocupa em realizar o tratamento de informações e dados contidos em um documento primário (bruto) a fim de representá-los de outra forma; forma esta que facilitará o armazenamento daqueles de modo mais fácil para o observador, constituindo-se em uma fase preliminar de armazenamento em um banco de dados. Como exemplo de análise documental podemos citar os resumos e a indexação.

Por sua vez, a AC não vai apenas trabalhar de modo a indexar ou resumir os dados constantes em documentos; volta-se a exploração do conteúdo, da mensagem que aqueles dados estão a passar, evidenciando indicadores que permitem inferências para além da mensagem propriamente escrita. Deste modo, enquanto o objetivo da análise documental é o armazenamento mais organizado e facilitado das informações já constantes nos dados obtidos, a análise de conteúdo objetiva evidenciar indicadores e realizar inferências que permitirão o conhecimento de mensagens e comunicações existentes para além das já explicitadas nos dados a serem apreciados.

A Análise de Conteúdo, por se tratar de método científico apresenta um rigor e etapas que devem ser obedecidas, sob pena de incorrer na possibilidade de invalidação da própria pesquisa. Deste modo, passaremos a detalhar as etapas e como deu-se a composição do *corpus* da tese, ou seja, a escolha do material que seria analisado conforme os objetivos da pesquisa, em atenção e fidelidade ao método escolhido.

Esta técnica de Análise de Conteúdo é constituída por três etapas distintas: I) *Pré-análise* – fase de organização do material selecionado; II) *Exploração do material*; e III) *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

Durante a etapa 1 – *Pré-análise* realizamos um levantamento de documentos normativos e diretivos vigentes em cada uma das 27 escolas da GRE Agreste Meridional de Pernambuco.

A escolha dos documentos não ocorreu de forma aleatória. Por se tratar de um método científico, é preciso seguir rigorosamente as regras que constituem tal método. Deste modo, para a escolha dos documentos, utilizando-se da Análise de Conteúdo proposta por Bardin, tivemos que observar as seguintes regras: 1. *Da Exaustividade*; 2. *Da Representatividade*; 3. *Da Homogeneidade*; 4. *Da Pertinência*.

A *Exaustividade* impede que o pesquisador possa selecionar alguns documentos que retratem a temática a ser pesquisada, em detrimento de outros que também apresentam a mesma temática. Logo, em um primeiro momento, ele precisará incluir todos os documentos que tiverem relação com o objeto da pesquisa e, posteriormente, é que fará a seleção, conforme as hipóteses e os objetivos a serem alcançados.

Ao reunimos os documentos com caráter normativo de cada escola identificamos portarias expedidas sobre diversas temáticas relativas ao expediente diário das escolas, relacionadas a dispensa ou recebimento de funcionários para compor o quadro das instituições, informando sobre validade e duração de mandato de gestor, secretário, grêmio, entre outros. Esses documentos foram de imediato descartados, pois não apresentaram relevância com a temática proposta e com os objetivos a serem alcançados nesta pesquisa. Também nos foram apresentados o regimento escolar e os projetos políticos-pedagógicos.

Quanto aos regimentos escolares foi possível observar que, desde o ano de 2019, cada instituição teve seu regimento escolar revogado e substituído por um documento único, elaborado pelo Estado de Pernambuco e com validade para todas as escolas da rede estadual de ensino; trata-se do documento normativo *Regimento Escolar Unificado Substitutivo das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco*, instituído pelo Decreto nº 48.477, de 26 de dezembro de 2019, elaborado a partir da necessidade de uniformizar os atos administrativos e educacionais praticados nas escolas da rede pública de ensino do Estado, conforme disposto nas considerações iniciais do referido documento.

Assim, por se tratar de um documento normativo generalizado, válido para toda a rede de ensino de Pernambuco, e não especificamente para as escolas de referência, realizamos a análise dele de forma mais ampla, incluindo o referido documento no item onde apresentamos outros documentos que abordam de forma geral o processo de educação em Pernambuco, tais como o próprio Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio.

Já os projetos político pedagógicos (PPPs) apresentados de forma individualizado por cada escola, foram escolhidos para compor o *corpus* de análise direta da presente pesquisa, uma vez que neles devem constar todas as diretrizes relativas ao modelo de educação que é realizado em cada instituição especificamente, levando em consideração as particularidades de cada região, de cada comunidade escolar, indicando os princípios, valores, objetivos, metas a serem alcançadas, projetos desenvolvidos junto aos alunos e a sociedade, enfim, devem apresentar todos os aspectos relacionados a atuação da escola ao desenvolver sua atividade principal de formação de pessoas.

Um critério por nós adotado, quanto a escolha dos PPPs foi a necessidade de analisarmos apenas os PPPs formulados após a vigência da BNCCEM, ou seja, aqueles elaborados a partir de 2018, haja vista essa norma jurídica ter tornado a EDH obrigatória nas instituições de ensino, enquanto tema contemporâneo transversal, não apresentando mais um caráter de facultatividade.

Contudo, ao visitarmos as escolas e termos acesso a esses documentos, percebemos que poucas instituições tiveram seus PPPs reformulados após o ano

de 2018: dos 27 (vinte e sete) documentos, apenas 06 (seis) foram (re)elaborados a partir do mencionado período. Logo, entendemos que este quantitativo não seria suficiente para a nossa pesquisa, que buscava identificar e apresentar dados o mais fidedigno possível quanto a realidade das escolas de referência da GRE em análise, como deve ser uma pesquisa científica em respeito aos rigores metodológicos utilizados.

Deste modo, elegemos outro critério: passaríamos a analisar os PPPs elaborados após a escola ter se tornado formalmente uma escola de referência, com a publicação de portaria correspondente, publicada oficialmente pela Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. Pois, a partir da transformação da escola regular em escola de referência é que poderíamos nos debruçar sobre a questão da educação em direitos humanos em escolas de educação integral, como nos propusemos. Assim, após meticulosa análise e visitas às escolas, conseguimos reunir o quantitativo de 17 (dezesete) projetos político pedagógicos¹⁰.

Quanto à regra da *Representatividade*, segundo Bardin, é preciso ser respeitada a variedade que integra o universo inicial para que venha a configurar uma amostra rigorosa. Nesta pesquisa, entendemos que esta regra foi devidamente respeitada no momento em que optamos por 1 dentre as 16 Gerências Regionais de Educação (GREs) que integram a Secretaria de Educação e Esporte do Estado de Pernambuco, sendo a GRE escolhida a que possui maior quantidade de Escolas de Referência em Ensino Médio, como visto na tabela já apresentada e com a maior diversidade do grupo de alunado – indígenas, quilombolas, advindos da zona rural, da zona urbana.

Essas características - maior quantidade de escolas e diversidades culturais de alunos - possibilitou a análise por meio da fundamentação teórica proposta, qual seja: a diversidade de saberes na Ecologia de Saberes de Boaventura.

Por sua vez, a regra da *Homogeneidade* significa que os documentos devem apresentar critérios precisos de escolha, mesma temática, forma de elaboração,

¹⁰ Quanto aos demais PPPs das Escolas de Referência em Ensino Médio que integram a GRE Agreste Meridional, 02 (duas) escolas não conseguimos manter contato com gestores ou coordenadores pedagógicos; 06 (seis) não disponibilizaram o documento, mesmo após diversas tentativas, 01 (uma) instituição se tornou Escola Técnica, tornando-se fora do objeto de pesquisa e 01 (uma) está com o PPP em construção.

apresentando maior semelhança possível nestes aspectos. Essa regra foi observada nesta pesquisa, primeiramente porque todos os documentos selecionados para análise possuem a mesma forma de elaboração e conteúdo semelhantes, ressalvadas as particularidades específicas de cada região onde se localiza a respectiva instituição de ensino, sendo considerados norma vigente e de observância obrigatória em todas as escolas, como já explicado anteriormente.

Por último, tem-se a regra da *Pertinência*, segundo a qual os documentos escolhidos precisam ser adequados para o alcance dos objetivos propostos, apresentando as informações necessárias ao bom desenvolvimento da análise. Esta regra também foi respeitada durante o processo metodológico desta pesquisa, haja vista que todas as propostas pedagógicas possuem pertinência temática, contendo as informações indispensáveis sobre EDH, Educação Integral, Currículo, Multiculturalismo, e apresentam estrita relação com o objetivo geral e com os objetivos específicos propostos.

Com o corpus da pesquisa devidamente constituído, realizamos a *leitura flutuante* que, como afirmou Bardin (2011), consiste em uma primeira leitura dos documentos de forma livre, realizando a aproximação do pesquisador com os documentos selecionados. Esta leitura é indispensável, pois permite que o pesquisador comece a se apropriar de forma mais aprofundada sobre as informações e os dados presentes nos documentos, tendo um novo olhar sobre os textos, elaborando hipóteses, objetivos, identificando teorias, despertando para a elaboração da própria tese.

Após a finalização desta etapa 1 ou *Pré-análise*, iniciamos a etapa 2 que é a *Exploração do Material* que, conforme explica Bardin (1977), significa a realização da codificação do material em análise, a partir de regras previamente estabelecidas. O material que até então se apresentava bruto, foi minuciosamente analisado para que pudéssemos identificar a unidade de registro temática que, neste caso, foram tanto a Educação em Direitos Humanos, como a concepção de Educação em Direitos Humanos. A leitura dantes flutuante, passou a ser realizada com extremo rigor e cientificidade, de forma direcionada, onde realizamos as devidas anotações, a fim de conseguirmos identificar nos documentos, a presença das temáticas mencionadas.

Esse olhar e essa leitura com observância científica e com a devida seriedade foi que nos possibilitou encontrar lacunas e possibilidades para que pudéssemos contribuir sugerindo a utilização da Ecologia dos Saberes, a partir de um viés metodológico que possibilite educar em direitos humanos as juventudes do Ensino Médio, que integram as escolas de referência de Pernambuco.

Em seguida, com o material devidamente lido, codificado, enumerado, passamos a realização da etapa 3 - *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. É nesta fase que conseguimos alcançar e decifrar qual a mensagem da pesquisa realizada, onde os dados considerados brutos, foram tratados e nos trouxeram resultados significantes e válidos (Bardin, 1977). Assim, a análise e o tratamento dos dados foram realizados com base no referencial teórico adotado sobre a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, a partir dos pensamentos de Boaventura de Sousa Santos, com a *Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências*, possibilitando o encontro de mensagens que nos responderam a questão de pesquisa e nos levaram ao alcance dos objetivos propostos.

1.2.. Os Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa

A existência de diferentes teorias a respeito de um tema torna-se um fator importante para a elaboração e construção de pensamentos plurais, modificações de paradigmas, possibilitando visões amplas sobre a diversidade, a multiculturalidade, a elaboração de saberes mais inclusivos; características indispensáveis a uma efetivação prática da cultura de respeito aos direitos humanos. Isto posto, faz-se necessário uma abordagem sobre as duas principais teorias sobre os direitos humanos, antes de seguirmos especificamente para o estudo da Educação em Direitos Humanos.

1.2.1. A Teoria Tradicional ou Hegemônica dos Direitos Humanos

A Teoria Tradicional dos Direitos Humanos, também conhecida como Teoria Hegemônica, compreende tais direitos como atributos, qualidades, elementos inerentes a todos os seres humanos pelo simples fato de integrarem a espécie humana. Isto implica admitir que os direitos humanos não são direitos concedidos pelos Estados no exercício do poder político; o que o Estado faz é positivá-los, reconhecendo-os formalmente na ordem constitucional jurídica interna, quando passam a ser denominados direitos fundamentais (Borges,

2007). E tais direitos devem ser garantidos pelo Estado, a fim de que a satisfação deles possa resultar no respeito a dignidade da pessoa humana, considerado a finalidade maior do Estado na busca pela satisfação dos interesses dos cidadãos.

Uma das principais e mais conhecidas características atribuídas aos direitos humanos é a universalidade, reconhecida formalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que já traz em seu título esta ideia e que abrange três aspectos centrais: titularidade, aspecto temporal e cultural (Borges, 2009). Quanto à titularidade significa afirmar que os direitos humanos pertencem a todos os sujeitos, todos os seres humanos, independentemente de origem, raça, classe social, classe econômica, gênero, religião, orientação sexual, entre outras particularidades inerentes as pessoas e que fatores culturais não devem ser considerados obstáculos para o pleno gozo de tais direitos ou justificar violações aos mesmos (Borges, 2009).

Os estudos e teorias que fundamentam o ideário dos direitos humanos na teoria tradicional se pautam por princípios de duas ordens: respeito aos valores éticos supremos e uma lógica estrutural do sistema (Comparato, 2003).

O respeito aos valores éticos supremos, conforme ensina o referido autor, está atrelado à valorização dos princípios éticos da Revolução Francesa e que estão presentes na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos: a *liberdade*, cujo centro axiológico é a autonomia dos sujeitos às normas editadas pelo governo por eles mesmo escolhido, com a importante distinção das liberdades públicas e liberdades individuais, sendo estas direitos/instrumentos das pessoas contra atos e interferências arbitrários praticados pelos governos eleitos; a *igualdade* que, a partir das revoluções do século XVIII e o fim dos privilégios estamentais, passou a vigorar a igualdade de todas as pessoas perante a lei, devendo cada um receber proteção e tratamento jurídico pelo Estado; a sociedade agora estaria dividida em classes sociais, os proprietários e os trabalhadores e a propriedade privada passaria a ser o grande campo de batalha nas lutas entre essas categorias; por fim, a *fraternidade* (ou *solidariedade*) atrelada a ideia de que todos são responsáveis por todos, devendo o Estado, com base no princípio da justiça distributiva, garantir a elaboração e efetivação de políticas públicas que garantam amparo e proteção

aos mais pobres, isto é, reconheça e garanta a vivência dos denominados direitos sociais, tais como moradia, saúde, trabalho e também o direito à educação e, deste modo, estariam garantidas as melhores condições de vida dos seres humanos e o atributo da dignidade da pessoa humana (Comparato, 2003).

No que concerne a questão da lógica estrutural do sistema de direitos humanos na teoria tradicional, Comparato (2003) afirma que são duas as categorias essenciais da referida lógica: a *Irrevocabildade* e a *Complementariedade Solidária*. A *Irrevocabildade* diz respeito ao princípio de que os direitos humanos, uma vez positivados pelos Estados, não são passíveis de revogação, o que guarda todo o sentido com o entendimento da teoria tradicional sobre o fato de os direitos humanos existirem antes mesmo do próprio Estado, antes mesmo de serem reconhecidos e positivados, não sendo pois criados pelos governos. Valendo-se da figura de linguagem alegórica, os direitos humanos existem e estariam encobertos por um véu; uma vez que este véu caia por terra já não se pode mais afirmar que eles estão ocultos ou são inexistentes, nem mesmo se tentarem cobri-los novamente, lançando-lhe o véu, seja do desuso, do esquecimento ou da não regulamentação por meio de decretos, portarias e outros atos normativos, quando necessários. Deste princípio, decorre, por exemplo, a proibição de revogar-se voluntariamente a vigência de tratados internacionais de direitos humanos (Comparato, 2003).

Por fim, a *Complementariedade Solidária*, ainda de acordo com o que afirma Comparato (2003) foi proclamado solenemente durante a Conferência Mundial de Direitos Humanos, ocorrida na cidade de Viena em 1993; conferência sobre a qual voltaremos a discorrer oportunamente, nos capítulos seguintes. Por ora, basta compreendermos que nesta perspectiva os direitos humanos devem ser tratados de forma global, reconhecendo a importância de cada um deles; importância essa justa, equitativa, não devendo ocorrer a priorização e a efetividade de uns em detrimento de outros, ou seja, a supervalorização de uns em relação a outros, levando-se em consideração ainda que a proteção e a promoção de tais direitos devem ser realizadas com observância de elementos históricos, culturais, religiosos, independente de sistema políticos, econômico e cultural.

A DUDH traduz o pensamento da Teoria Tradicional dos Direitos Humanos, desenvolvida pelos países que integram o Sistema Onusiano, impondo uma visão liberal-burguesa, individualista e abstrata (Haag; Pozzatti, 2017). Todavia, não é preciso um estudo científico para enxergar e compreender que esta corrente doutrinária se tornou inservível para sustentar que todas as pessoas e povos são titulares de direitos humanos. Em pleno século XXI, milhares de pessoas no mundo ainda morrem de fome, o aumento constante da violência no mundo, a existência de milhões de pessoas que não possuem condições dignas de sobrevivência, não lhes são garantidos direito ao trabalho, moradia, saúde, educação, em virtude principalmente do quadro de desigualdade social e pobreza, característico do sistema econômico capitalista.

Diante da pandemia do Covid – 19 esse cenário agravou-se sobremaneira, principalmente para os sujeitos que integram os chamados grupos vulneráveis, tais como, mulheres, negros, crianças e adolescentes, população LGBTQIA+, entre tantos outros.

Em especial, quanto ao direito à educação propriamente dito, restou bastante fragilizada a qualidade desta. A questão da desigualdade digital, por exemplo, foi amplamente evidenciada; milhares de crianças e jovens não possuem acesso à internet e ficaram excluídos do sistema remoto de aulas que foi preciso ser adotado como medida de segurança e saúde pública. Pesquisa realizada e divulgada no Boletim Nº 22, pela organização não-governamental Rede Solidária (2020) concluiu que após o início da pandemia, com o fechamento das escolas e o início do sistema de ensino remoto, entre março e julho de 2020, mais de 8 (oito) milhões de crianças entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos de idade não realizaram em casa as atividades escolares propostas pelos professores; atividades estas que também devem incluir a educação em direitos humanos; bem como que enquanto 4% das crianças consideradas mais ricas não realizaram essas atividades, o percentual quanto a este mesmo dado, entre as crianças consideradas mais pobres, foi de 30%; a pesquisa também concluiu que a diferença entre crianças pobres e ricas, no que tange a quantidade de atividades escolares pode chegar a 224 (duzentos e vinte e quatro) horas, o que equivale a 50 (cinquenta) dias letivos; comprometendo sobremaneira o alcance

das metas que compõem o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, da Agenda ONU 2030.

A partir de realidades como esta ora apresentada, é possível concluir claramente que não é a simples condição de ser humano que garante a vivência dos direitos humanos por parte dos sujeitos. Isto nos faz compreender a lógica das violações e privações de muitos sujeitos em relação à vivência dos direitos humanos; práticas de violações desde o direito à vida e liberdades fundamentais, bem como à privação dos direitos sociais, em especial o direito à educação, sobre o qual se debruça o presente trabalho teórico.

Esta visão naturalista e reducionista, bem como o inconformismo diante das violações de direitos humanos ao redor do mundo, possibilitou a existência de corrente teórica-filosófica diversa, contra hegemônica que enxerga os direitos humanos como conquistas históricas de lutas de classe, para que fossem exaltados como direitos positivados em declarações e tratados internacionais; é a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, sobre a qual passamos a discorrer.

1.2.2. A Teoria Crítica ou Contrahegemônica dos Direitos Humanos

A Teoria Crítica dos Direitos Humanos, por sua vez, apresenta uma concepção diferente sobre os direitos humanos, principalmente quanto ao aspecto da naturalidade e inerência que a teoria tradicional admite existir entre o sujeito homem e esses direitos.

Como afirma Wolkmer (2001) uma teoria crítica torna-se condição indispensável para que aconteça a redefinição de padrões normativos impostos por uma teoria que representa a epistemologia tradicional, uma vez que esta não mais responde aos anseios, explicações e as reais necessidades do estágio de desenvolvimento socioeconômico.

O referido autor entende que

A especificidade autoquestionadora do saber crítico é delineada a partir de critérios externos "extralegais". A reflexão crítica do direito desloca-se, assim, do nível lógico interno para o processo de conhecimento interno (sociológico-histórico-político), em cujo espaço repensa e desmitifica a própria natureza da ordem legal reinante. (Wolkmer, 2001, 87).

E afirma também que

No interregno de rupturas paradigmáticas e de novos horizontes abertos pelo globalismo neoliberal e pelo sistema-mundo capitalista, importa avançar na direção de uma concepção de direitos humanos não mais meramente formalista, estatista e monocultura. Para isso, a adesão é com um referencial crítico dos direitos humanos em sua dimensão de resistência, de liberação e de interculturalidade. (Wolkmer, 2015, p. 257)

Isto posto, passemos a expor os postulados da Teoria Crítica dos Direitos Humanos. Segundo a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, estes são considerados conquistas de um processo histórico de lutas dos povos, das classes sociais menos favorecidas para conseguirem ter acesso aos bens indispensáveis a vida (Flores, 2009, p. 28).

Uma das críticas que Flores faz à Teoria Tradicional dos Direitos Humanos diz respeito ao fato da mesma, segundo o referido autor, apresentar um reducionismo no discurso quanto aos direitos humanos por ela difundido de que “*o conteúdo básico dos direitos é o direito a ter direitos*” (Flores, 2009, p. 27), como se essa visão abstrata fosse suficiente para garantir os direitos humanos e a dignidade de cada pessoa.

Todavia, como já visto anteriormente no presente texto, a realidade nos apresenta cenário diverso, haja vista as inúmeras formas de violações de direitos humanos que ocorrem ao redor do mundo, sem que se consiga por meio desta teoria, garantir a efetividade dos princípios basilares que a sustenta, que são os princípios da Revolução Francesa: a liberdade, a igualdade e a fraternidade ou solidariedade. (Comparato, 2003, p. 39).

Flores (2009, p. 28) apresenta uma lógica invertida se comparada à Teoria Tradicional dos Direitos Humanos, pois ele afirma que não são os direitos que se transformam em direitos humanos e sim os direitos humanos que, a partir das lutas sociais, se torna um direito (positivado) obtendo a garantia jurídica necessária à sua implementação e efetividade. Ao mesmo tempo em que expõe este pensamento, também nos esclarece que o processo histórico de lutas e conquista de direitos humanos pode ou não estar fundamentado em sistemas de garantias já formalizados, unindo-se a força jurídica com a força da luta social, ou então, nos casos de inexistência de norma jurídica que fundamente a luta social, esta ocorrerá na expectativa de que resulte em uma norma com força

jurídica, em virtude das razões já explicadas – implementação e efetividade (Flores, 2009).

Herrera Flores também compreende que a finalidade da luta pelo acesso aos bens indispensáveis à sobrevivência humana é, em verdade, a luta pela garantia da própria dignidade da pessoa humana, esta considerada um supraprincípio constitucional nos Estados que se afirmam democráticos. E não só a garantia de acesso aos bens, mas acesso de forma igualitária, sem qualquer forma de privilégios, opressão ou subordinação (Flores, 2009).

Em suma, os fundamentos epistemológicos que embasam a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, seguindo o pensamento de Flores (2009) seriam o reconhecimento que todo ser humano, desde o nascimento, tem a necessidade de satisfazer interesses culturais relevantes que constituem um conjunto de bens materiais e imateriais e essa satisfação traduz-se em vivenciar a própria dignidade humana. Contudo, este acesso não ocorre de forma igualitária, pelo simples fato do nascimento do sujeito; pelo contrário, a desigualdade, restrições, hierarquia na distribuição de tais bens, evidenciam a existência de relações de poder/classe dominante e classe dominada. E é contra estas relações consideradas abusivas que ocorrem as lutas pelo acesso a tais bens culturais de forma mais justa e igualitária, valendo-se de bases jurídicas, sistemas de garantias nacionais e internacionais, quando existentes, ou da força das lutas sociais, dos movimentos sociais, ou ainda, da união de ambas as forças – jurídicas e sociais. (Flores, 2009).

1.3. As Quatro Principais Categorias Teóricas da Pesquisa

As principais categorias teóricas da presente pesquisa foram: Educação em Direitos Humanos, Educação Integral, Currículo e Multiculturalismo. Sobre elas discorreremos nos itens seguintes.

1.3.1.. Educação em Direitos Humanos e suas Perspectivas Conceituais

Ante o cenário de flagelos e os resultados desastrosos para os povos e as nações, advindos da Segunda Guerra Mundial, tornou-se imperiosa a transformação do pensamento e da cultura dos povos, fundamentados até aquele momento em soluções belicosas para resolução dos conflitos entre os

países. O desenvolvimento de um pensamento universal de respeito aos seres humanos, à dignidade da pessoa humana, às liberdades e direitos fundamentais, à valorização dos sujeitos, dos povos e suas qualidades, semelhanças e diferenças, precisa estar acima dos interesses econômicos, políticos, sociais, sem contudo esquecer que esses eixos também se apresentam enquanto dimensões de direitos humanos; seria tal pensamento o eixo central para o alcance da manutenção da paz e segurança internacionais, como objetivos propostos pela ONU.

Essa mudança de mentalidade é possível por meio do ensino e da educação, nos termos da própria DUDH, realçando, deste modo, o relevante papel da EDH para a harmonia da comunidade internacional.

No sistema internacional de proteção dos direitos humanos, a EDH pode ser compreendida sob duas perspectivas distintas: primeiro como sendo um direito humano em si mesma, e segundo como uma prática social formativa em direitos humanos, apresentando, deste modo, um viés jurídico e um viés de caráter político-pedagógico, respectivamente.

Enquanto um direito humano, a EDH está inserida na categoria de um direito social, econômico e cultural. Um direito social por promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, a solidariedade e a paz entre os povos; como direito econômico objetiva o exercício da busca pela autonomia e autossuficiência econômica levando à realização da justiça social; e, por fim, como um direito cultural vez que se propõe à mudança de entendimentos para que ocorra a valorização e o respeito às diferentes culturas, modos de vida e aos direitos humanos de todos (Claude, 2005).

Enquanto prática social de formação em direitos humanos, a EDH contribui para o desenvolvimento social a partir da implementação de uma cultura de valorização do respeito, defesa e promoção dos direitos humanos historicamente conquistados, bem como para o desenvolvimento emocional do sujeito educando a partir do ensino de valores democráticos e a prevenção da ocorrência de conflitos (Borges, 2008). Colabora ainda para promover o fortalecimento da democracia, principalmente em países como o Brasil, que apresenta um curto período de redemocratização, após vivenciar tenebrosas décadas de ditadura militar, sendo, pois, considerada como uma conquista social da humanidade (Zenaide, 2014).

Nos termos da Resolução nº 52 da ONU, a Educação em Direitos Humanos (EDH) é definida como

treinamento, disseminação e esforços de informação objetivando a construção de uma cultura universal de direitos humanos através da partilha de conhecimento, competência e habilidades e da moldagem de atitudes, que são direcionados ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; ao desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; à promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; à capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre; à ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Com base nesse documento, a EDH precisa ser trabalhada de forma continuada em toda a sociedade e não se tornar uma atividade pontual e restrita a um grupo específico de sujeitos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2013), por sua vez, estabelece que a EDH “*é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos*”, estando pautada em princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a tolerância, a valorização das diversidades (religiosa, cultural, orientação sexual, liberdade política, etc.) e a uma participação real, efetiva, prática no combate as violações de direitos humanos ainda tão contundentes no mundo.

Para a construção de uma cultura de paz, valorização e respeito aos direitos humanos é importante que a EDH esteja positivada no ordenamento jurídico vigente de um país, incluindo os acordos, pactos e tratados internacionais assinados, apresentando assim, caráter de prestação positiva, uma obrigação a ser cumprida pelo Estado. No entanto, quanto ao pensamento ora exposto, é fundamental compreender que a EDH não consiste apenas em mera repetição de normas, instruções e conhecimentos; se trata de um processo de educação contínua, global, voltada para a mudança cultural quanto a valores, para atingir corações e mentes (Benevides, 2015), em um processo que envolve educadores e educandos, como afirmou Paulo Freire. Para que essa construção cultural de respeito aos direitos humanos aconteça é preciso ocorrer uma verdadeira desconstrução de tudo aquilo que já está enraizado nas mentes humanas: preconceitos, discriminação, não aceitação das diferenças e dos direitos de todos.

A EDH também deve ser uma atividade global, permanente, direcionada em todos os espaços da sociedade para que possa ser compreendida, desenvolvida, vivenciada e, então, tornar-se elemento cultural de um povo.

Como leciona Zenaide (2015) “(...) *Resistir a uma cultura autoritária significa não perder a capacidade de se indignar diante da violência social e institucional, bem como experimentar exercer o potencial político que venha a transformar mentalidades, atitudes, modos de agir e de governar*”.

Nesse contexto não se pode olvidar o papel da escola, ou seja, da educação formal nessa construção; este ambiente educativo é, sem dúvida, um espaço privilegiado para a realização da vivência da EDH (Candau, 2020) desde os primeiros anos de convivência social infantil.

Este modo de educar na perspectiva dos direitos humanos significa, em verdade, uma atitude de resistência de grupos sociais vulneráveis em oposição às formas de autoritarismos hegemônicos, guerras, práticas violadoras dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana, ao mesmo tempo em que, enquanto prática pedagógica, visa a emancipação do educando para que ele venha a desenvolver e exercitar o potencial político, transformando mentalidades, atitudes, modos de agir e de governar, possibilitando a formação de um sujeito crítico e o desenvolvimento integral do jovem; estando relacionada com a Educação Integral, outra categoria sobre a qual nos debruçaremos na próxima seção.

1.3.2. Educação Integral e a Escola em Tempo Integral

A Educação Integral está amplamente presente no ordenamento jurídico brasileiro, desde a Constituição Federal de 1988, no primeiro objetivo constante do artigo 205 da CF/88, qual seja: “*o pleno desenvolvimento da pessoa*”; bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), no Plano Nacional da Educação (PNE), entre outras leis¹¹; devendo ser regulamentada nos estabelecimentos formais de ensino, em

¹¹ ECA - Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...).

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

suas normativas internas como os regimentos internos das escolas e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), para que possam orientar e direcionar a prática escolar desses estabelecimentos de ensino.

A Educação Integral traduz-se em uma formação que objetiva o desenvolvimento das várias dimensões do ser humano - cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica – na busca pelo aperfeiçoamento das capacidades e potencialidades de cada um, levando em consideração sua integralidade, múltiplas relações e saberes, sem deixar de reconhecer sua singularidade e universalidade (Guará, 2006).

É um modelo educativo que apresenta princípios, práxis, objetivos e características próprias e pode ser desenvolvida tanto em escolas em tempo regular, onde o aluno permanece naquele espaço físico apenas um turno/horário – manhã, tarde ou noite – bem como nas escolas em tempo integral que possuem a jornada ampliada, ou seja, uma carga horária maior.

Por sua vez, a Escola em Tempo Integral está relacionada com a chamada jornada ampliada, conforme dispõe o artigo 3º, § 1º, da Lei Nº 14.640, de 31 de julho de 2023, sendo a jornada em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 horas diárias ou a 35 horas semanais, em 02 turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos.

Gadotti (2009) afirma que todas as escolas precisam ser de Educação Integral ainda que não sejam de Tempo Integral, oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para os alunos.

O conceito de educação integral foi desenvolvido no século XIX e ganhou força com a teoria elaborada pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859 – 1952) a partir do conceito de *“educação como reconstrução da experiência”* e das escolas comunitárias americanas.

Dewey compreendia que o sistema tradicional de educação, cujo objetivo principal era a preparação dos jovens para as responsabilidades que iriam assumir no futuro e para ter sucesso na vida, a partir dos ensinamentos e materiais elaborados com base nos conhecimentos produzidos no passado,

PNE – Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

lecionados de modo a gerar uma atitude passiva por parte dos alunos, caracterizada pela docilidade, receptividade e obediência, já não supria as necessidades e inquietações humanas (Dewey, 1979).

A crítica perpetrada por Dewey ao modelo de educação tradicional centrava no fato de que tal sistema não permitia uma autonomia na construção de saberes por parte dos alunos, como se esses jovens não tivessem a capacidade de também produzirem conhecimento. Afirmava ele que

(...) o abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e a capacidade do jovem é tão amplo, que a própria situação criada impede qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado. A eles cabe lidar e aprender como a missão dos seiscentos foi a de lutar e morrer. Aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. Considera-se ainda o que se ensina como essencialmente estático (Dewey, 1979, p. 06).

A prova desse descontentamento com a educação tradicional, segundo Dewey, foi o surgimento e fortalecimento do movimento denominado “Escola Nova ou Progressiva”.

As ideias de Dewey coadunam com o pensamento de Paulo Freire ao rejeitar o que chamou de “educação bancária”, em uma metáfora onde o aluno seria uma conta de uma instituição financeira e os conteúdos ministrados em sala de aula pelos professores seriam apenas transferidos para as suas mentes como depósitos nessas contas bancárias. Para Freire (1996), o ato de ensinar não significa repassar conhecimentos previamente adquiridos e armazenados na mente; mas sim criar possibilidades, meios de fazer com que os conhecimentos também sejam produzidos, construídos pelos educandos. Uma educação progressista e que tenha como um dos objetivos a autonomia dos discentes, tem por princípio basilar que a relação estabelecida entre professor e aluno não seja de *sujeito* e *objeto*, sendo ambos sujeitos de uma mesma relação formativa ou, nas palavras de Freire (1996, p. 13) “(...) *embora diferentes, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*”.

Neste mesmo sentido, Souza (2005) argumenta que o abismo entre as escolas e os alunos aumenta na medida em que os conteúdos escolares, ao não valorizarem as experiências vivenciadas pelos educandos e a pluralidade

cultural dos sujeitos, tornam-se obsoletos e vazios de significados para os educandos.

A educação integral analisa o sujeito educando como um ser multidimensional e, a partir desta perspectiva, objetiva “(...) *formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional*” (Tavares, 2009, p. 142). Conforme também assevera Tavares, a educação integral apresenta dois pontos essenciais, sendo o primeiro a integração dos conhecimentos e saberes (formais e sociais), promovendo-se uma interdisciplinaridade e o segundo ponto a interculturalidade, com a integração da pluralidade cultural. Consideramos este um dos principais desafios atuais da educação integral, vez que os conteúdos, a estrutura e a formação escolar ainda possuem uma base sólida, voltada para a instrução dos alunos para as demandas e o sucesso profissional.

Este desafio de educar integralmente o jovem, a partir das escolhas metodológicas da interculturalidade e da interdisciplinaridade, propõe a superação do currículo de forma fragmentada, que acaba por criar sujeitos isolados, que se identificam e buscam desenvolver mais uma dimensão em detrimento de outras, não estando voltada apenas para o repasse e o acúmulo de conhecimentos já acabados, produzidos, entregues aos alunos para que eles sejam meros repetidores.

O princípio norteador da educação integral é o *princípio da integralidade* que significa a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades do sujeito educando, envolvendo corpo, mente, a sociabilidade, promovendo a aprendizagem dele em diversas áreas: a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer, etc. (Gadotti, 2009).

A educação integral mantém relação de interdependência com os princípios e objetivos da Educação em Direitos Humanos (EDH), ao ponto de afirmarmos que não será possível uma formação voltada aos direitos humanos sem que seja levando em consideração a compreensão das várias dimensões que constituem o sujeito educando.

Deste modo, a formação em EDH constitui-se uma das dimensões da educação integral, entendendo o aluno como elemento central no processo de ensino-aprendizagem, no que tange à difusão de uma cultura de valorização dos direitos humanos, de respeito ao próximo e as diferenças, de prevalência do

princípio da alteridade e valores humanizadores que devem permear as relações cotidianas (Bressan; Klein; Santos; 2021).

A Educação Integral é pauta de relevância internacional, estando presente na Agenda ONU 2030, mais especificamente no ODS 4 – Educação de Qualidade, que busca garantir não apenas que todos os jovens concluam a educação básica, mas que todo o processo de educação formal prime pelo desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, desde a primeira infância até a formação técnica e superior (ONU, 2015).

1.3.2.1. A Educação Integral nas Políticas Públicas Educacionais Brasileiras

No Brasil, a educação integral desenvolveu-se a partir do educador Anísio Teixeira, influenciado pelas ideias de John Dewey. Anísio Teixeira foi um dos principais líderes do Movimento da Escola Nova no Brasil, responsável pela instituição das “Escolas Parque” e pelos Centros Educacionais, sendo o de maior destaque nacional e internacional, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado na cidade de Salvador (BA), inaugurado no ano de 1950.

Nestes centros educacionais existiam as “Escola-classe” onde os alunos recebiam a formação básica intelectual, nas áreas de linguagem, matemática, ciências, etc., e as “Escola-Parque” onde eram desenvolvidas atividades práticas direcionadas à música, esporte, teatro, dança, recreação, etc. Anísio Teixeira, buscou implantar a ideia das escola-parque e dos centros educacionais em Brasília, quando de sua inauguração. Contudo, os centros educacionais e as escolas-parque de Anísio Teixeira não prosperaram como era esperado. Todavia, foram os precursores dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS que foram implementados por outro educador brasileiro referência em educação integral, o sociólogo Darcy Ribeiro, que era vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, que tinha por governador Leonel Brizola.

Além de vice-governador, Darcy Ribeiro foi nomeado Secretário de Cultura e presidente da comissão Coordenadora de Educação e Cultura, criada com o objetivo de viabilizar a implantação das escolas públicas em tempo integral, objetivando a melhoria da qualidade da educação pública (MOREIRA, 2015).

A partir dos estudos realizados é possível ver nitidamente a influência dos princípios e do escolanovismo presentes nos centros educacionais propostos por

Anísio Teixeira nos CIEPS implantados por Darcy Ribeiro. Ambos os educadores convergiam na busca pela formação integral dos alunos, a partir da realização de atividades diversas desenvolvidas nos dois turnos nas escolas. Contudo, enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço bipartido – escolas-classe e escolas-parque, Darcy Ribeiro propôs desenvolver ambas as atividades em um mesmo espaço educacional, promovendo assim uma maior integração entre as atividades formais e não formais nas escolas, ambas integrando o currículo das instituições de ensino (Silva, 2009).

Na visão de Mota (2006, p. 05)

O CIEP foi tido pelo discurso oficial como um projeto arrojado. Foi apresentado como a primeira experiência brasileira da escola pública de tempo integral. Nos CIEPs, localizados preferencialmente em regiões onde há concentração de população carente, oferecem-se aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudo dirigido, atividades esportivas e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), documento assinado por intelectuais, cientistas e educadores, entre os quais Anísio Teixeira, houve o reconhecimento expresso da educação integral como um direito biológico de cada indivíduo, bem como que a educação nova deveria assumir uma feição mais humana e desenvolver sua função social com o objetivo de “*dirigir o desenvolvimento integral e natural do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento*” (1932, p. 04).

O referido manifesto orientava que o modelo de educação nos termos proposto pelo Movimento da Escola Nova deveria levar à formação da personalidade integral do aluno, despertando a capacidade de produção de conhecimento de cada educando (1932, p. 10).

Em se tratando de legislação brasileira sobre a Educação Integral, foi lançado no ano de 2010 pelo governo federal, cujo presidente era o Sr. Luiz Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação, o Sr. Fernando Haddad, o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial Nº 17/2007¹² e instituído por meio do Decreto Nº 7.083/2010. O Programa Mais Educação, nos termos da legislação mencionada, volta-se principalmente para a ampliação do

¹² Portaria elaborada em conjunto pelos Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério dos Esportes e Ministério da Cultura.

tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral, enfatizando a relevância do aspecto quantitativo da educação integral, como afirmou Gadotti (2009).

Neste período de jornada ampliada, segundo o decreto federal, devem ser desenvolvidas, dentre outras, atividades voltadas ao ensino dos direitos humanos (art. 1º, §2º) e dentre os princípios que regem este programa destaca-se no artigo 2º, inciso VI

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

São objetivos do Programa Mais Educação, elencados no artigo 3º, do Decreto Nº 7.083: I – formular política nacional de educação básica em tempo integral; II – promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III – favorecer a convivência entre os professores, alunos e suas comunidades; IV – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem as atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

O Programa Mais Educação é desenvolvido e mantido em regime de colaboração entre a União, os Estados, os municípios, sendo gerido pelo Ministério da Educação, podendo ser realizadas parcerias entre os Ministérios e outros órgãos e entidades do Poder Executivo Federal (Art.4º, §§ 1º, 2º e 3º).

Ainda no que concerne à educação integral, o Plano Nacional de Educação (PNE), prevê como uma das metas a serem alcançadas até 2024 “*Meta 6. Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica*” (BRASIL, 2014), instituindo para o alcance deste feito 09 (nove estratégias) envolvendo atividades pedagógicas multidisciplinares, culturais, esportivas, entre outras. A fim de

promover a efetivação desta política pública foi instituída também a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017¹³.

No Brasil a escola em tempo integral justifica-se tanto a partir da ideia de assistencialismo, bem como na ideia de formação democrática e emancipatória (Cavaliere, 2009), coadunando esta segunda vertente com a proposta a ser desenvolvida pela EDH.

1.3.2.2. A Educação Integral nas Escolas de Pernambuco

Em Pernambuco, a Educação Integral foi inicialmente vivenciada no ano de 2004, com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP)¹⁴, durante o governo do Sr. Jarbas Vasconcelos, por meio do Decreto nº 25.595, de 1º de junho de 2003, que funcionou na antiga Escola de Engenharia da UFPE, sendo que em 2005 já foram criados mais 09 (nove) Centros de Ensino Experimental, naqueles moldes, também em cidades do interior do Estado. E em 2007 o Estado já contava com 20 (vinte) Centros de Ensino Experimental em funcionamento (Dutra, 2021)¹⁵.

Após a experiência exitosa dos CEE e já sendo considerada uma política pública educacional priorizada pelo Estado de Pernambuco, houve a promulgação da Lei Complementar nº 125/2008, na gestão do então governador Eduardo Henrique Accioly Campos. A referida lei é considerada o marco normativo da Política Pública de Educação Integral nessa unidade federativa, objetivando a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e da qualificação profissional dos estudantes da rede pública estadual. Nesta mesma lei, no artigo 4º, foi determinada uma mudança de nomenclatura: todos os CEE em funcionamento passariam a chamar-se Escolas de Referência em

¹³ Esta lei adveio da conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, nos termos da Exposição de Motivos nº 00084/MEC/2016, cujo Ministro da Educação à época era o Sr. José Mendonça Bezerra Filho.

¹⁴ A escolha da referida escola para tornar-se CEE ocorreu em virtude relevância história dela, haja vista ser uma das escolas mais antigas criadas no Brasil, datando o início de suas atividades educacionais dno ano de 1825.

¹⁵ Os 20 Centros de Ensino Experimental (CEE) estavam localizados nas seguintes cidades: 04 em Recife e os demais nas cidades de Abreu e Lima, Araripina, Arcoverde, Belo Jardim, Bezerros, Cabo de Santo Agostinho, Garanhuns, Gravatá, Ipojuca, Palmares, Panelas, Petrolina, Salgueiro, Santa Maria da Boa Vista, Serra Talhada e Timbaúba. (Dutra, 2021).

Ensino Médio (EREM), possivelmente como forma de identificação da marca da gestão à época.

O Programa de Educação Integral (PEI), criado nos termos da Lei Complementar nº 125/2008, apresenta como uma das finalidades a difusão do modelo de educação integral em todo o Estado, garantindo a expansão desta modalidade de ensino para todas as microrregiões de Pernambuco. Através de estratégias de gestão e investimentos direcionados, em 2010, a política pública de educação integral já haviam sido criadas 160 (cento e sessenta) Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) em Pernambuco (Dutra, 2021).

As Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco funcionam em jornada integral de no mínimo 35 (trinta e cinco) horas-aula semanais e em até 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais (art. 5º, LC 128/008).

Para além da expansão e fortalecimento da Educação Integral em todo o território estadual, o PEI apresenta ainda como finalidades que merecem destaque na presente pesquisa: X - *promover a educação integral que contemple o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante*; XII - *assegurar um sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência, que promova o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, nos termos da Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015*; XIII - *eliminar as causas das desigualdades entre homens e mulheres na Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco, empoderando e incentivando as mulheres a alcançarem a educação superior, profissional e tecnológica*; XIV - *garantir a prioridade de matrícula de mulheres em situação de violência doméstica e familiar, bem como seus (suas) filhos (as) e demais dependentes legais, observando o disposto na Lei nº 15.897, de 27 de setembro de 2016*; XV - *adotar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar, observando o disposto na Lei nº 13.995, de 22 de dezembro de 2009* e XVI - *promover a cultura da paz no ambiente escolar, combatendo todas as formas de discriminação e preconceito de raça, cor, etnia, sexo, idade e religião, de origem nacional ou regional, no âmbito da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco*.

Essas finalidades acima elencadas demonstram que a Educação Integral, enquanto política pública adotada em Pernambuco encontra-se em consonância

com os pilares da Educação para o Século XXI, buscando desenvolver nos alunos as 04 (quatro) competências que integram o relatório Delors (1998): *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver*, bem como que está comprometida com uma educação em direitos humanos para os jovens que estão matriculados na rede estadual de ensino.

1.3.3. O Currículo e a Etapa do Ensino Médio

No Brasil, como já informado na introdução desta pesquisa, a Educação Básica é composta por três etapas distintas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (art. 21, LDB), cada uma com suas diretrizes e objetivos a serem alcançados no processo educacional e de formação do sujeito.

O Ensino Médio encontra-se regulamentado de forma mais específica entre os artigos 35 e 36 da LDB, que juntos totalizam 20 parágrafos e 36 incisos, normas positivadas que dispõem sobre as principais diretrizes desta etapa da educação básica.

Segundo a LDB, o Ensino Médio terá duração mínima de três anos e apresenta como finalidades

Art. 35 (...)

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Para serem alcançadas as finalidades acima elencadas precisam estar estruturadas no currículo elaborado e desenvolvido no processo de educação formal. Contudo, o estudo e a elaboração de um currículo não é tão simples como pode parecer. A complexidade tem início no próprio ato de definir o que é

currículo, de identificar quais os elementos compõem um currículo, quais os tipos de currículos existentes, da compreensão de currículo como um discurso, um documento formal contendo os componentes curriculares a serem trabalhados em sala de aula com alunos, com suas grades curriculares, carga horária, diretrizes, mas também incluindo as práticas pedagógicas e as experiências propostas e vividas pelos alunos no cotidiano (Lopes e Macedo, 2011).

Como afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2021), o currículo é a concretização do que foi proposto no projeto político pedagógico e, para além das disciplinas, dos princípios orientadores da prática, das experiências a serem proporcionadas aos estudantes, é também “*um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo que se espera que seja aprendido e ensinado na escola*”. (Libâneo; Oliveira e Toschi; 2021, p. 489). Deste modo, compreendemos que a partir do instante que se afirma que o currículo é um modo de seleção de cultura, podemos afirmar que ele representa um discurso político produzido por uma determinada classe, um grupo específico, dominante na relação social de poder, que repassará os conteúdos escolhidos, julgados relevantes no processo educativo.

Diversos estudos, teorias e perspectivas epistemológicas em relação a currículos já foram elaboradas, apresentadas, reeditadas; porém, qual currículo será adotado pela educação formal dependerá do tipo de sujeito que se pretende formar para a sociedade. Em outras palavras, a escolha de uma teoria e uma perspectiva curricular implica necessariamente na exclusão de outras, bem como no poder de decidir quais conhecimentos são válidos e relevantes, ao ponto de merecerem estar presentes no currículo da instituição escolar.

Neste sentido, existem algumas teorias e espécies curriculares que se destacam nos estudos sobre a compreensão do currículo, as quais apresentaremos as principais, sucintamente. Quanto as teorias existem três correntes distintas: as *teorias tradicionais* ou *técnicas*, as *teorias críticas* e as *teorias pós-críticas*.

O surgimento das *teorias tradicionais* ou *técnicas* significou a emergência dos estudos sobre o currículo; momento no qual o currículo ganhou maior relevância e expressividade, em virtude das demandas apresentadas pela

sociedade norte-americana que estava no período de pleno desenvolvimento automobilístico industrial. O pensamento em relação a educação naquele momento era centrado em uma formação voltada para a necessidade de uma mão de obra eficiente, especializada ou ainda uma educação geral e acadêmica para a população, a educação de massas, na busca pela garantia e perpetuação das ideologias propagadas pelas forças políticas, econômicas e culturais que detinham o poder (Matos, 2018).

Lopes e Macedo (2011) nos explicam sobre alguns dos movimentos que integraram a *teoria tradicional*, tais como o *eficientismo social* e o *progressivismo*, surgidos nos EUA, a partir dos anos de 1900. O *eficientismo social* disseminava o pensamento de uma escolarização que suprisse as demandas do setor produtivo, tendo em vista o momento de desenvolvimento econômico vivenciado pela sociedade norte-americana naqueles idos de 1910, com o Taylorismo e a industrialização, produzindo o fenômeno intenso de urbanização e necessidade de mão de obra para o setor produtivo, bem como de pessoas com conhecimento em gestão. Tal movimento baseava-se em conceitos de eficiência, economia e eficácia, tendo como um dos principais expoentes dessa teoria o John Franklin Bobbitt.

Bobbitt influenciado pelos princípios da teoria de administração econômica apresentada por Frederick Taylor – o *Taylorismo* (1990), pensava a educação como uma indústria, de forma prática, mecânica e eficiente, que deveria apresentar resultados concretos, objetivos mensuráveis; isto é, a visão era a de uma escola como uma verdadeira empresa e, portanto, o currículo era uma questão de organização e estratégias a serem elaborados por especialistas.

Nas palavras de Matos

Pensando nos princípios da administração propostos por Taylor (1990) conseguimos compreender o modelo de escola que seria “ideal” para ele: o currículo funcionaria como o sistema de produção; os estudantes seriam a transformação da matéria bruta até atingir-se o produto final desejado; o processo de ensino aprendizagem seria o processo de produção; e a avaliação funcionaria como o controle de qualidade daquele “produto” que está sendo produzido. Estas ideias influenciaram muito a educação nos EUA até os anos de 1980 e em muitos países, inclusive no Brasil (Matos, 2018, p. 21).

Observa-se, ante o pensamento acima exposto, uma similitude entre o *eficientismo social* e o modelo educacional que Paulo Freire denominou de

“educação bancária”, havendo o repasse dos conhecimentos historicamente produzidos, considerados científicos e, portanto, válidos e relevantes para a formação e atuação do sujeito na sociedade, em detrimento dos saberes e conhecimentos que embora integrem a personalidade do sujeito educando, estão desprovidos da cientificidade necessária à sua validação, não havendo margem para o diálogo, a troca de saberes e a produção de conhecimento pelo próprio sujeito educando.

Quanto ao movimento do *progressivismo*, que também integrou a teoria tradicional, teve como principal divulgador o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, já referenciado na presente pesquisa, ao tratarmos sobre Educação Integral, tendo sido um dos precursores e disseminadores daquele modelo de educação, influenciando sobremaneira o Movimento da Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), aqui no Brasil.

As ideias de Dewey, embora surgidas no período de prevalência do pensamento que equiparava o processo educacional ao processo industrial, não mantinha o enfoque sobre as questões econômicas, mas sim preocupava-se com a prevalência da democracia na sociedade, a partir do processo de formação nos estabelecimentos formais de ensino. O *progressivismo*, surgiu com concepções e ideias contrapostas ao eficientismo social, uma vez que este movimento entendia a educação como um instrumento necessário para reduzir as desigualdades sociais advindas da sociedade urbana industrial, objetivando uma sociedade mais harmônica e democrática (Lopes; Macedo, 2011).

Para Dewey, a partir do currículo desenvolvido nas escolas, deveria ser oportunizado aos educandos vivenciar situações-problemas, também presentes na sociedade que as ensinariam a agir de forma democrática e cooperativa, estimulando suas habilidades e criatividade. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem permitiria aproximar a realidade do dia a dia dos alunos com o ambiente e os conteúdos curriculares, reduzindo a lacuna que parecia existir entre a escola e o interesse dos alunos (Lopes; Macedo, 2011).

Interessante destacar que este pensamento de Dewey encontra total consonância na atualidade com o pensamento que integra a *Teoria da Ecologia dos Saberes* de Boaventura de Souza Santos e que também fundamenta

teoricamente a presente pesquisa, onde ocorre a valorização dos diversos saberes e conhecimentos adquiridos pelos jovens educandos em experiências vivenciadas além do ambiente da escola e do currículo formal a eles imposto.

Ainda é preciso destacar na *teoria tradicional*, outro importante movimento que foi o *tecnocrático*, defendido pelo educador americano Ralph Tyler (1979) cujas ideias decorrem da valorização e junção dos pensamentos de eficiência de Bobbitt e do pragmatismo de Dewey. Tyler entendia o currículo como um conjunto de objetivos educacionais e conteúdos visando o desenvolvimento de determinados comportamentos nos sujeitos e que para serem estes comportamentos alcançados necessitavam de diversas fontes, tais como estudos sobre os aprendizes, estudos sobre as experiências da vida em sociedade fora da educação, sugestões de especialistas (MATOS, 2018). São nítidas as influências dos *eficientismo social* e do *progressivismo* nas ideias de currículo apresentadas por Tyler. Este educador afirmava que o currículo deveria responder a quatro questões:

1) “que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?; 2) que experiências educacionais podem ser oferecidas para o alcance daqueles objetivos?; 3) como organizar eficientemente essas experiências?; e 4) como podemos ter certeza de que os objetivos foram alcançados? Essas questões vão ao encontro do que seria a divisão tradicional das atividades educacionais: “currículo”, “ensino e instrução” e “avaliação”. (Matos, 2018; p. 22).

Das linhas do pensamento acima, é perceptível a ideia dos pensadores das teorias tradicionais ou técnicas sobre os sujeitos educandos: os alunos não estavam no centro do sistema educacional, suas ideias e concepções de mundo não eram levadas em consideração; eram sujeitos expectadores cuja função seria o acúmulo de informações e conhecimento indispensáveis para atuação e utilidade na vida em sociedade. A partir do pensamento de Dewey, embora ainda dentro da perspectiva da *teoria tradicional* sobre currículo, é que se observa um movimento inicial de rompimento com os princípios disseminados por aquela corrente, emergindo diversos questionamentos sobre o papel da educação na sociedade, que levariam ao surgimento das *teorias críticas*.

A partir dos idos de 1960, diversos movimentos sociais ocorriam simultaneamente no mundo; movimentos de transformação, onde paradigmas estavam a serem questionados, a luta pela prevalência e respeito aos direitos

humanos, a luta pela conquista dos direitos das mulheres, a independência das colônias inglesas, protestos contra a ditadura militar aqui no Brasil, as ideias de Paulo Freire já disseminadas em *A Pedagogia do Oprimido*, por exemplo (Matos, 2018); movimentos no âmbito educacional que discutiam e questionavam a própria estrutura institucional e o papel da escola na formação dos cidadãos. Tudo isso fez emergir uma nova corrente de pensadores e conceitos sobre o currículo escolar, tendo início as *teorias críticas* sobre currículo.

Foi a partir das *teorias críticas* dos currículos que as escolas passaram a ser analisadas, julgadas, por disseminarem um modelo de educação que reproduzia as exigências e as relações desenvolvidas nas fábricas, com uma formação voltada tanto para a construção de elites, como para a produção de mão de obra indispensável ao sistema; essa diferenciação não era feita a partir do currículo oficial, mas sim a partir das relações sociais estabelecidas entre os professores e alunos, que caracteriza o chamado currículo oculto, como veremos adiante. Uma diferenciação expressa nas relações desenvolvidas nas escolas públicas e particulares, em virtude da diferença de classe econômica, como se coexistissem dois currículos distintos, um mecanicista para os pobres e um preparatório para os ricos, segundo as ideias de dois dos pensadores da corrente crítica Christian Baudelot e Roger Establet, influenciados por outro pensador pioneiro da teoria crítica, Louis Althusser (Matos, 2018).

As *teorias críticas* compreendem o currículo de modo mais politizado, definindo-o como uma construção social que expressa tensões, lutas por significação, representando interesses de grupos distintos; enfatizam a ideologia, a reprodução cultural e social, o poder, a classe social, o capitalismo, as relações sociais de produção, a conscientização, a emancipação, o currículo oculto e a resistência (Galian, 2016; Matos, 2018).

Diversos pensadores contribuíram e se destacaram para o fortalecimento dessas teorias críticas, tais como os já mencionados Christian Baudelot e Roger Establet; Louis Althusser (1983), filósofo francês que propagou a ideia de que a escola era um dos aparelhos ideológicos do Estado, necessário para disseminação e fortalecimento dos princípios dominantes do capitalismo. Matos (2018, p. 24) esclarece que

A ideologia dominante, ainda segundo Althusser (1983), transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses, pelos mecanismos seletivos que fazem com que crianças de famílias menos favorecidas saiam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes, e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron também são pensadores, sociólogos que se destacaram dentro das *teorias críticas* do currículo; eles afirmavam que o currículo escolar reproduzia a cultura hegemônica, analisando as relações de poder estabelecidas para além do viés econômico marxista. Deste modo, Bourdieu e Passeron (1975) criticaram a forma de dominação da cultura hegemônica que se constitui no chamado capital cultural e por ser dominante é imposto ao longo de toda a vida, ou seja, uma construção cultural, de gerações, para os sujeitos educando, configurando a estrutura do poder simbólico que uma classe detém para dominar outra, no fenômeno que eles denominaram violência simbólica. Para Bourdieu

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados. (Bourdieu, 2001, p. 11)

Bourdieu e Passeron defendiam, por fim, uma educação a partir de um currículo que possibilitasse a emancipação e a liberdade de pensamentos e ideias dos educandos (Matos, 2018); o que nos permite novamente citar o educador brasileiro Paulo Freire e a crítica por ele direcionada ao modelo de educação tradicional, que não permite a autonomia e a construção do conhecimento pelos alunos e nem valorizava a bagagem cultural que cada um traz de suas vivências sociais.

Por fim, existem ainda as *teorias pós-críticas* do currículo. Esta denominação resulta do fato de ser considerada um avanço, um aprofundamento dos debates que constituem as *teorias críticas* e não a superação desta, como a nomenclatura poderia levar a pensar de início. Ambas as teorias problematizam as questões relativas a poder, identidade e saber, contudo as teorias pós-críticas não se limitam a pensar e reconhecer um único centro de poder - o poder

econômico do capitalismo – como o faz as teorias críticas, reconhecendo este poder econômico como o único a influenciar e determinar a formação de um currículo; pelo contrário, reconhece a existência de diversos núcleos de poderes e dominação que determinam a construção do currículo escolar; núcleos estes atrelados aos conceitos e pressupostos de identidade de gênero, raças, etnia e sexualidade (Silva, 1999).

Ainda quanto as *teorias pós-críticas* de currículos compreendemos bastante didática a explicação de Vieira e Freire (2019, p. 06)

Em vista disso, pode-se dizer que as teorias pós-críticas defendem o reconhecimento da pluralidade cultural e diversidade humana, elaborando uma concepção de currículo que dialoga com as categorias de identidade, alteridade e diferença. Nesse sentido, o currículo traz à tona a necessidade de formação humana integral em que seja possível o desenvolvimento da capacidade de olhar através do lugar social do outro, da capacidade de compreender e respeitar às diferenças étnicas, culturais, sexuais, etc.

O currículo, a partir de uma abordagem *pós-crítica*, é compreendido como sendo multiculturalista, o que significa dizer que a elaboração de um currículo deve levar em consideração as diferentes culturas e *locus* de produção de saberes e conhecimentos; que é preciso reconhecer a existência e validar os conhecimentos produzidos a partir de culturas consideradas subalternas, intelectualmente inferiores, “minorias”, como negros, mulheres, homossexuais, indígenas, rurais, entre outros, para além dos conhecimentos impostos pela cultura intelectual ocidental (Silva, 1999). Este tipo específico de currículo vai de encontro a *Monocultura* de produção de conhecimento, como esclarece Boaventura a partir da *Ecologia dos Saberes*, com a *Sociologia das Ausências e das Emergências*.

Deste modo, tentar manter uma educação a partir das concepções puramente *tradicionais* ou *técnicas* dos currículos seria ir de encontro ao que dispõe as normas e políticas públicas educacionais brasileiras, distanciando-se demasiadamente do alcance dos objetivos propostos na etapa do Ensino Médio, ou seja, uma formação de jovens para o pleno exercício da cidadania, privilegiando-se, por oportuno, a formação para o mundo do trabalho e a reprodução da cultura hegemônica capitalista. Por outro lado, valorizar e legitimar a diversidade de saberes culturais até então silenciados, admitindo-os

como um campo de estudos e de conhecimentos que poderão integrar o currículo escolar.

No que concerne as classificações utilizadas quanto ao tema currículo, uma das principais classificações é aquela que aponta a existência de 03 (três) espécies distintas de currículos: o *currículo formal*, o *currículo real* ou *experenciado* e o *currículo oculto*.

O *currículo formal*, também chamado oficial ou prescrito, “é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo” (Libâneo, et al; 2021, p. 489). Eles apresentam o conjunto de conhecimentos valorizados, escolhidos para integrar a ementa de uma matéria ou disciplina. São exemplos deste tipo de currículo os Parâmetros Curriculares Nacionais e a própria BNCC.

O *currículo real* ou *currículo experenciado*, por conseguinte, é o resultado da dinâmica que acontece em sala de aula no processo de ensino aprendizagem, de acordo com o que está disposto nos planos de aula formulado pelos professores. “É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos” (Libâneo, et al; 2021, p. 489), pois nem sempre o conhecimento que os alunos aprendem, compreendem, retêm não significa necessariamente o que foi ensinado, repassado pelo professor.

Por fim, tem-se o *currículo oculto*, que recebe esta denominação por não está explícito, prescrito no planejamento da escola; resulta da “*experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula*” (Libâneo, et al; 2021, p. 490).

O currículo oculto se expressa na sala de aula a partir da interação entre os educandos, na tarefas, nas competições, vivências que vão despertando nos alunos pré-disposições indispensáveis à vida em sociedade, ensinando-os a lidar com diversas situações: sucesso, perdas, adversidades, e desenvolver neles habilidades como a paciência, o respeito, o trabalho, a disciplina, entre outras (Matos, et al.; 2020).

Assim, a partir deste conhecimento sobre currículo e toda a complexidade que o envolve, resta evidente a necessidade e o desafio da escola desenvolver um projeto pedagógico que contenha uma proposta curricular alinhada com os diversos tipos de currículos existentes, levando em consideração as teorias curriculares a serem adotadas, conforme a escolha de qual modelo de educação irá desenvolver, de qual sujeito pretende formar, para que venha a alcançar os objetivos do Ensino Médio, conforme previstos no artigo 35, da LDB.

Ademais, cientes de que dentre os objetivos do Ensino Médio, além da preparação para o exercício da cidadania existe também o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, é indispensável que a educação em direitos humanos componha tais documentos normativos: o currículo e o projeto político pedagógico da escola. Só então poderá ser construída e vivenciada uma cultura de valorização dos direitos humanos e uma cultura de paz.

1.3.4. Multiculturalismo (s) ou Interculturalismo

O termo multiculturalismo é um conceito central em um mundo que passa por diferentes processos de globalização – social, econômico, cultural, político – cuja fase atual caracteriza-se pela difusão do livre comércio, avanços tecnológicos, disseminação de conhecimentos, pelo surgimento de corporações e organismos internacionais, pela homogeneização do desenvolvimento, pela mobilidade dos capitais (Carvalho, 2019) e mobilidade também de pessoas em busca de melhores condições de vida, de trabalho, busca pela vivência da dignidade humana.

A Cultura pode ser conceituada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças, sendo consideradas, inclusive, patrimônio comum da humanidade devendo ser reconhecidas e consolidadas em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002).

Assim, é fato que a globalização possibilita o contato entre diversos povos e seus respectivos conhecimentos, seus saberes populares, suas culturas, podendo ou não haver semelhanças entre elas, sendo indispensável o respeito as diferenças culturais e o desenvolvimento de uma relação harmoniosa, onde não haja hierarquização e inexistam a crença de que uma cultura é superior a outra, vez que se objetiva a valorização dos direitos humanos e o alcance da paz entre as nações.

O multiculturalismo é a expressão que designa a coexistência de culturas distintas em um mundo transnacional e global (Ramos, 2013). Todavia, a polissemia do termo multiculturalismo não permite que uma única conceituação possa descrever e explicar por completo esse fenômeno. O multiculturalismo se constitui em um fenômeno complexo, presente nas sociedades e que precisa ser problematizado nos processos educativos, no sentido de dar a ele a visibilidade necessária para uma formação educacional contemporânea.

Candau (2008) apresenta o multiculturalismo sob três diferentes abordagens, quais sejam: *Assimilacionista*, *Diferencialista* ou *Monoculturalismo Plural* e *Multiculturalismo Interativo* ou *Interculturalidade*, que passaremos a expor.

O *Multiculturalismo Assimilacionista* admite a existência de diversas culturas e grupos sociais, reconhecendo que existem grupos privilegiados em detrimento de outros para os quais determinados bens, serviços e direitos fundamentais não estão igualmente disponibilizados e acessíveis. Compreende que há, por exemplo, grupos de negros, indígenas, pessoas integrantes da comunidade LGBTQIAPN+, pessoas oriundas de outros países ou de outras regiões de um mesmo país, pessoas de classes econômicas diferentes, pessoas com deficiência que não tem acesso ou tem acesso precarizado aos direitos já garantidos legalmente, em condições diversas e eu são mais favoráveis geralmente para aqueles sujeitos brancos, de classe média ou alta, considerados “normais” e com altos níveis de escolarização (Candau, 2008).

A estratégia utilizada por uma política *Assimilacionista* é a de integrar todos esses grupos a mesma cultura hegemônica, desconsiderando, embora as reconheça, as diferenças que constituem a própria natureza identitária de tais

culturas. No caso das políticas educacionais, este tipo de multiculturalismo preza pela universalização da escolarização, como explica Candau (2008, p. 21)

(...) todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos dos currículos quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos tal como se configuram. Estratégias de caráter compensatório são implementadas para efetivar estas políticas. Essa posição defende o projeto de afirmar uma "cultura comum", a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores "diferentes", pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente.

Esse tipo de política pública, seja no âmbito educacional ou em outras áreas e demandas sociais, acaba por desconsiderar e invisibilizar a própria identidade dos grupos, haja vista não configurar, em nosso entendimento, um processo inclusivo, a partir do instante em que se busca a adequação do grupo e da cultura considerada inferior à cultura superior, dando continuidade ao processo de invalidação e silenciamento já existentes.

A segunda perspectiva multicultural apresentada por Candau é a *Diferencialista* ou *Monoculturalismo Plural*¹⁶. Esta caracteriza-se por realçar e valorizar as diferenças, validando a existência dos grupos sociais diversos, aos quais devem ser disponibilizados bens, serviços e direitos fundamentais, sendo necessário "(...) garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente. Somente assim, os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base" (Candau, 2008, p. 21).

Ao realizarmos uma comparação entre os dois tipos de multiculturalismos acima descritos, observa-se um avanço no modo de pensar do *Diferencialista* ou *Monoculturalismo Plural* em relação ao *Assimilacionista*, vez que aquele enfatiza o reconhecimento das diferenças e reafirma a necessidade de visibilidade e espaços sociais específicos para que possam se manter ao longo do tempo e das gerações. Contudo, conforme o entendimento de Candau (2008), com o qual

¹⁶ O termo *Monocultura Plural* foi utilizado pelo economista e filósofo, professor de Harvard, Amartya Sen, em 2006, em artigo intitulado *O Racha do Multiculturalismo*, publicado no jornal francês *Le Monde* e traduzido por Clara Allain, para a Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1709200604.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

concordamos, essa perspectiva favorece a formação de comunidades culturais homogêneas, com suas organizações próprias – escolas, clubes, bairros, igrejas, entre outros grupamentos sociais, possibilitando a criação de movimentos de segregação socioculturais e que em nada contribuirá para a formação de uma sociedade pautada na educação em direitos humanos e na cultura de paz. Pelo contrário, poderá intensificar o processo discriminatório e o preconceito pela não convivência com o diferente.

Uma terceira perspectiva nos é exposta por Candau (2008); trata-se do *Multiculturalismo Interativo* ou *Interculturalidade*; perspectiva a qual nos filiamos, por considerá-la mais coerente com a proposta de sociedade que se almeja alcançar e que valoriza a educação em direitos humanos, como veremos.

O *Multiculturalismo Interativo* ou *Interculturalidade* além de admitir a existência de grupos sociais diferentes, reconhece a necessidade de se estabelecer uma relação, uma interação entre todos os grupos sociais que compõem a sociedade, rompendo, deste modo, com as perspectivas anteriores que invisibilizavam estas culturas ou favoreciam o radicalismo de afirmações culturais. Etimologicamente, a palavra intercultural advém da junção do prefixo latim “*inter*”, com o sentido de entre, e da palavra cultural. É justamente esta abordagem que este multiculturalismo propõe: que as diversas culturas possam existir e conviverem nos mesmos espaços, mantendo uma interrelação, não havendo superioridade entre elas; pelo contrário, admitindo-se que as culturas influenciam diretamente na construção identitária umas das outras, o que Candau (2008, p. 22) denomina de “*hibridização cultural*”, conforme o pensamento a seguir transcrito

Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado. (...) Nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras.

Por promover a interação entre grupos e culturas diferentes, que trazem consigo as diferenças estruturais e os conflitos inerentes às relações de poder na sociedade, poderão emergir os confrontos de ideias, opiniões, valores. Contudo, entendemos que essa abordagem multiculturalista interativa ou

intercultural quando utilizada nas etapas da Educação Básica, entre elas o Ensino Médio, permitirá um diálogo entre os jovens e suas culturas diversas, estabelecendo um processo de troca de saberes, de experiências, de entendimento sobre o outro e sua cultura, seus valores, suas formas de vida, de expressar suas cidadanias, de lutar pelos seus direitos e, a partir desta interação nas relações desenvolvidas nas escolas, com a utilização de práticas pedagógicas utilizadas nesse sentido, é que poderá emergir um projeto comum de sociedade, como se almeja.

O *Multiculturalismo Interativo* ou *Intercultural* mantém semelhança de ideias com a Teoria da Ecologia dos Saberes de Boaventura de Sousa Santos, que passaremos a abordar no item seguinte, sendo ambas retomadas nos capítulos referentes aos resultados e a contribuição da presente tese.

1.4. A Teoria da Ecologia de Saberes de Boaventura: na contramão da Monocultura

O ensino sobre direitos humanos, EDH, cidadania, está sempre relacionado com os conhecimentos produzidos pelos países do Norte, o que Boaventura afirma tratar-se das “*Epistemologias do Norte*” que impõe uma visão ocidental eurocêntrica, hegemônica, capitalista, neoliberal, produzindo-se o fenômeno da monocultura.

Boaventura em momento algum desmerece ou desacredita do conhecimento produzido pelo Norte global. A crítica que o autor faz é no sentido justamente quanto a forma de produção e disseminação do conhecimento, de forma hegemônica realizada pelo Norte global, desvalorizando os conhecimentos produzidos no Sul global e enxergando suas epistemologias como a única forma correta de produzir conhecimento para a sociedade.

De início, é preciso esclarecer o conceito de Sul global utilizado por Boaventura pois, segundo o próprio autor, ele não está a tratar de espaços e hemisférios geográficos, como aprendemos na disciplina de geografia nos bancos escolares. Nas palavras do próprio autor

Chamam-se epistemologias do Sul porque o sul não é um sul geográfico, o sul geográfico é tão dominado pelas epistemologias do norte quanto o Norte e, por vezes, mais. Basta analisar o que se ensina e aprende nas universidades de matriz eurocêntrica. O Sul para mim é

epistémico, é exactamente o conjunto dos conhecimentos nascidos na luta, nas lutas anticapitalistas, anticolonialistas e antipatriarcais, lutas das mulheres, dos povos quilombolas, dos povos indígenas, dos povos colonizados, dos trabalhadores, que ao lutarem sempre usaram e produziram conhecimentos e esses conhecimentos nunca foram reconhecidos como tal. Portanto, é uma tentativa de captar esse processo de conhecimento que nasce na própria luta e no viver na luta contra a opressão.

Superada esta conceituação, sendo esta indispensável para as leituras que se fazem seguir, Boaventura compreende que existem diversos outros meios de produção de conhecimento, estilos de vida, de organização social, de resolução de conflitos, que são também conhecimentos úteis à sociedade, constituindo um verdadeiro patrimônio cultural, que precisam ser validados, reconhecidos e com os quais é preciso interagir, dialogar, havendo uma troca de experiências e aprendizagem, mas que estão a ser desperdiçados por serem considerados insignificantes, irrelevantes, frágeis ou demasiadamente localizados para servirem ao capitalismo em nível mundial (Santos; 2010, p. 94).

Ocorre que o modo de disseminação deste conteúdo produzido pelos países do Norte naturalizou-se a tal ponto de os países do Sul reproduzirem os conhecimentos adquiridos de forma espontânea, inculcando-os como os únicos existentes, possíveis, vez que representam uma lógica hegemônica na sociedade. E, não raras vezes, a partir da falsa ideia de autonomia, liberdade e elaboração de propostas para ensino dos direitos humanos, os estudiosos do Sul global pensam que estão a formular novas produções teóricas sobre os direitos humanos, sem perceberem que continuam apenas reproduzindo o conhecimento da teoria hegemônica, haja vista fundamentarem suas produções de conhecimento a partir dos conceitos e da lógica que lhes foram impostas, inexistindo rompimento de paradigmas, indispensável ao sustentáculo de uma teoria crítica e efetiva emancipação social que tanto se almeja a partir do processo de educação.

Este modelo de racionalidade que as ciências sociais apresenta há séculos, com a reprodução do conhecimento produzido hegemonicamente, foi denominado por Boaventura de *Razão Indolente*. Em oposição a este modelo, afirmando que é preciso uma mudança de racionalidade na produção de conhecimento, ele propõe uma nova forma de pensar que denominou de *Razão Cosmopolita* e se fundamenta em 03 (três) procedimentos sociológicos por ele criado, quais sejam: a *Sociologia das Ausências*, a *Sociologia das Emergências* e o *Trabalho de Tradução* (Santos;

2010, p. 94). Este método por ele proposto possui alguns pontos de partida, sendo eles:

Em primeiro lugar, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção de racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro expandir o futuro. A contracção do presente, ocasionada por uma peculiar concepção da totalidade, transformou o presente em num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro. Do mesmo modo, a concepção linear do tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente. Quanto mais amplo o futuro, mais radiosas eram as expectativas confrontadas com as experiências do presente (Santos; 2010, p. 95).

Uma das primeiras rupturas que Santos faz em relação ao ponto de partida acima exposto é afirmar a necessidade de reversão da lógica quanto ao tempo do presente e do futuro, devendo, a partir da *Razão Cosmopolita*, expandir-se o presente e contrair-se o futuro. A expansão do presente ocorreria a partir da *Sociologia das Ausências* e a contração do futuro se daria a partir da *Sociologia das Emergências*.

Por fim, o trabalho de tradução se daria em virtude da necessidade de se criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis, havendo o compartilhamento de saberes entre os povos, entre as culturas, entre as nações; promovendo-se, assim, um diálogo intercultural, cujo objetivo a ser perseguido seria a construção de uma sociedade internacional onde prevaleçam a paz e a segurança (Borges; Silvino; 2021, p. 133); do contrário, correria o risco de incorrer no mesmo desperdício cultural existente a partir da Teoria Hegemônica Neoliberal.

Para Santos (2010; p. 95-96) a Razão Indolente pode se apresentar de 04 (quatro) formas distintas: 1. A *Razão Impotente*, onde o sujeito sente-se coibido e permanece inerte por entender que nada pode fazer contra o sistema, ou seja, contra uma necessidade exterior a ela própria; 2. A *Razão Arrogante* que faz com que o sujeito não sinta a necessidade de exercer a razão por achar-se incondicionalmente livre, inclusive, sendo desnecessário demonstrar essa liberdade, haja visto a naturalidade evidenciada desta pretensa liberdade; 3. A *Razão Metonímica* que se considera a única possível e não se presta a buscar novas formas de pensar; e 4. A *Razão Proléptica* que não se digna a pensar no

futuro por entender que já sabe tudo sobre esse espaço temporal, haja vista ser o mesmo uma superação linear e automática do presente.

O contexto sociopolítico nos últimos dois séculos, marcado pelo desenvolvimento capitalista, pelo colonialismo, pelo imperialismo e a consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, funcionou como um terreno fértil para a proliferação das ideias da *Razão Indolente*.

A clássica divisão dicotômica dos países em Desenvolvidos e Subdesenvolvidos, Norte e Sul, Periféricos e Centrais, países do Ocidente e países do Oriente foi responsável pela naturalização de hierarquia imposta pelo Ocidente e a disseminação de um pensamento preconceituoso quanto a cultura, ao modo de viver dos países do Sul e a produção de conhecimento por estes, que são vistos como inferiores, inservíveis, ininteligível, descartável (Souza, 2010, p. 102) e que, portanto, precisariam de apoio, inclusive, científico dos países do Norte para que pudessem se desenvolver; tudo isto com base nos parâmetros eurocêntricos.

A Razão Indolente escolhe um tipo de conhecimento – o científico, com as características já especificadas – como o conhecimento dominante, correto, verdadeiro, excluindo e, portanto, não dialogando com outros saberes existentes na sociedade, com as práticas tradicionais dos povos, advindos das experiências de vida, perpassados entre gerações; conhecimentos estes adquiridos fora dos muros das escolas, universidades, laboratórios técnicos, enfim, onde se desenvolve fortemente a educação formal. A não-validação ou o não-reconhecimento deles é uma forma de *produção de não-existência* denominada de *Monocultura*, típica do conhecimento hegemônico e que resulta na contracção do presente, havendo desperdício da experiência, vislumbrando-se todo um potencial na sociedade do futuro; futuro este que não chega. É neste ponto que a *Sociologia das Ausências* passa a identificar essas experiências, esses conhecimentos produzidos, até então invisibilizados, ignorados e os revela como via alternativa, no tempo presente, para a construção de uma sociedade que se fundamente em uma cultura de paz e respeito aos direitos humanos (Santos, 2010, p. 102).

Uma alternativa epistemológica considerada viável por Santos, que está presente na *Sociologia das Ausências* é a *Ecologia dos Saberes*. Por meio da *Ecologia dos Saberes* a ideia da monocultura é descaracterizada e confrontada

com outros saberes e outros critérios de rigor existentes nas práticas sociais e que são por elas validados; esta validade ou credibilidade possibilita a legitimação destes saberes em participar de debates onde também se faça presente o saber e conhecimento científicos, caracterizando-se, deste modo, a dialogicidade que permeia a *Ecologia dos Saberes*. Logo, não existe espaço para a razão indolente e toda a ideia de completude que ela apresenta; o princípio da incompletude é que torna possível os debates epistemológicos necessários à evolução do próprio conhecimento, em seus variados tipos.

Numa ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias pluralistas das práticas científicas e, por outro lado, de promover a interdependência entre os saberes científicos, produzidos pela modernidade ocidental, e outros saberes, não científicos (Santos, 2010, p. 107).

O Tema da EDH presente na BNCCEM e, por conseguinte, nos currículos, nos projetos políticos-pedagógicos e nas formações dos professores sem sombra de dúvidas é imprescindível para uma mudança de paradigmas, de enfrentamento a uma cultura hegemônica e a ideia do saber científico Ocidental, sendo a EDH uma via possível ao enfrentamento da *Monocultura*.

Porém, é preciso ter em mente que a escolha por uma Educação em Direitos Humanos precisa estar positivado e alinhado com as normativas da escola como no projeto político pedagógico, para que seja conhecida por todos os agentes envolvidos no processo educativo, principalmente pelos professores que atuarão diretamente com a formação em sala de aula. Do contrário, caso a EDH não seja conhecida e compreendida na perspectiva crítica, fundamentando a proposta pedagógica e curricular da instituição de ensino, de modo a buscar a promoção de uma educação de fato emancipatória, que realmente permita a atuação protagonista dos sujeitos na sociedade, realizando interferência capazes de modificar o meio em que vive, na busca por melhorias na condição de vida e respeito aos direitos humanos e a dignidade da pessoa humana, o ensino de EDH como tema contemporâneo transversal na BNCCEM será apenas mais um modo de reprodução e imposição das Epistemologias do Norte sobre o Sul Global, isto é, a reafirmação de uma classe e uma cultura hegemônica sobre outras tantas culturas que são invisibilizadas nessa disputa de território e poder.

Deste modo, o uso do procedimento da *Ecologia dos Saberes* no Ensino Médio possibilitará a troca de experiências e aprendizagens entre os educandos, cada qual com a sua bagagem cultural própria, sua diversidade e pluralidade, esta sim característica inerente à raça humana.

Juntamente com a *Sociologia das Ausências*, Santos nos apresenta ainda a *Sociologia das Emergências* que, segundo o próprio autor, ela consiste em “*substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado*” (Santos, 2010, p. 116).

Para o desenvolvimento da *Sociologia das Emergências*, Santos vai buscar inspiração e o conhecimento desenvolvido por Bloch¹⁷ e no conceito do “*Ainda-Não*” por ele desenvolvido que, em breves linhas, exprime a potencialidade de tudo que *ainda não* existe e que esta possibilidade (da descoberta) é que permite revelar a totalidade infinita do mundo, contrapondo-se, deste modo, ao fato da filosofia ocidental ter atribuído para si os conceitos de “*Tudo*” e “*Nada*”, caracterizando-se como um pensamento estático. (Santos, 2010, p. 116).

A contração do tempo futuro na *Sociologia das Emergências* significa diminuir a discrepância entre o futuro da sociedade e o futuro dos indivíduos, sendo este mais limitado em virtude do tempo de expectativa de vida do ser humano, valorizando as práticas sociais e conhecimentos desenvolvidos no tempo presente e que promovem a transformação social a partir do agora, do hoje. O futuro passa então a ser objeto de cuidados, cuidados estes desenvolvidos no presente, por isso se fala em ampliação do presente, nesta teoria da *Razão Cosmopolita* (Santos, 2010).

Por fim, Santos (2010, p. 118) ensina que “*a sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta*”.

¹⁷ Ernst Bloch (1885 – 1977) foi um dos principais filósofos marxistas alemão, que ficou mais conhecido como o “filósofo da esperança”, sendo um dos temas preferidos de seus escritos a utopia.

Tanto a *Sociologia das Ausências* quanto a *Sociologia das Emergências* apresentam um elemento subjetivo. Na *Sociologia das Ausências* este elemento é a consciência cosmopolita e o inconformismo diante da desvalorização pela cultura hegemônica das experiências e dos diversos saberes existentes nas sociedades. Já o elemento subjetivo da *Sociologia das Emergências* diz respeito à consciência antecipatória e o inconformismo ante a falta de algo que apenas consegue ser suprida quando se volta o olhar para a perspectiva de um horizonte infinito de possibilidades. (Santos, 2010).

Pensando a EDH no Ensino Médio, a partir desta teoria do professor Boaventura de Souza Santos é possível relacionar *A Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências* com as diversas demandas apresentadas pelos educandos no espaço escolar, mas que não se relacionam diretamente com os conteúdos programáticos de cada disciplina, e sim com o contexto social, econômico, político, emocional de cada um deles, bem como nas relações que se estabelecem entre eles – educandos e suas diferentes culturas – e entre eles e os demais integrantes da comunidade escolar – gestores, professores, secretários, demais funcionários, pais, comunidade.

É preciso que a educação em direitos humanos a partir da valorização das práticas de resolução de conflitos, da diversidade e do multiculturalismo/interculturalismo, do compartilhamento e troca de conhecimentos, por meio das vivências individuais e da realidade dos diferentes grupos de educandos, seja reafirmada nos documentos normativos e institucionais que orientam e norteiam a atuação escolar e a formação dos alunos, para que esteja sempre em evidência, sendo respeitada e efetivada no processo de formação integral dos alunos, enquanto um direito público subjetivo.

2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO UM DIREITO PREVISTO NA NORMATIVA INTERNACIONAL DE PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

2.1. A Emergência dos Direitos Humanos na Agenda Internacional

A própria definição de Direitos Humanos e o momento do surgimento destes direitos são temáticas relevantes, complexas, polêmicas, presentes em agendas políticas internacionais, de Estados e Organismos Não Governamentais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Ante as consequências trágicas advindas do período pós-guerra, os direitos humanos foram incorporados na agenda internacional e o ser humano tornou-se sujeito de um novo ramo jurídico que emergia: o Direito Internacional dos Direitos Humanos, cuja essência é a proteção do ser humano contra todas as formas de dominação ou do poder arbitrário (Trindade, 2007). Esta proteção do ser humano pela comunidade internacional, no entanto, deveria ser acionada quando em âmbito interno ou nacional o Estado não lograsse êxito em proteger os direitos humanos de seus cidadãos, evidenciando, deste modo, o caráter de proteção *erga omnes* presente na filosofia dos organismos internacionais e traduzidos nos documentos por eles elaborados. (Alves, 1997) e ainda em respeito aos princípios da soberania estatal e da não-intervenção nas relações entre governantes e governados; princípios estes que regem as relações internacionais entre as nações.

Em verdade, antes mesmo que a Segunda Guerra Mundial chegasse ao fim, os países Aliados (Reino Unido, França, Inglaterra e a extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) já demonstravam a intenção de criar um organismo internacional que, dentre os principais objetivos, deveria empreender a busca pela manutenção da paz e da segurança internacionais. Durante o discurso do presidente Franklin Delano Roosevelt, no Congresso dos EUA, onde estava sendo realizada a Conferência de Yalta, em março de 1945, ele afirmou que *“Desta vez não vamos cometer o erro de esperar até o fim da guerra para estabelecer a estrutura da paz. Desta vez, enquanto lutamos juntos para*

finalmente vencer a guerra, trabalhamos juntos para evitar que ela aconteça novamente” (Garcia, 2011). Este objetivo tornava-se cada vez mais forte e perceptível a partir das reuniões e conferências realizadas pelos países que se aliavam contra os Estados que desenvolviam governos totalitários que violavam todos os direitos humanos, inclusive o próprio direito à vida, culminando nos holocaustos que marcaram aquele momento da história da humanidade.

Empenhados, portanto, em registrar e documentar o interesse pelo fim da guerra e assumirem o compromisso com a busca pela paz mundial, os países considerados Aliados e aqueles que compactuavam com os mesmos ideais, na guerra contra os países que representavam o Eixo (Alemanha, Japão e a Itália), realizaram diversas conferências, com o objetivo de unirem forças para vencer o inimigo representado pelos países do Eixo. Como resultado dos trabalhos desenvolvidos nas conferências foram assinados diversos documentos que reafirmavam a fé na paz em um mundo pós-guerra que estava sendo gestado.

Documentos como a Declaração do Palácio de St. James (1941), a Carta do Atlântico (1941) e a Declaração das Nações Unidas (1942), validaram o entendimento comum de que era imprescindível a união das nações contra o Eixo e os países que a eles se aliassem, haja vista que tais países representavam *“forças selvagens e brutais que procuram subjugar o mundo”*. Os esforços empreendidos pelos Aliados seria em defesa da vida, da liberdade, inclusive de culto, da independência, da preservação da justiça e do respeito aos direitos humanos (ONU, DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1942).

Em 30 de outubro de 1943, durante a Terceira Conferência de Moscou, os EUA e a URSS entraram em um consenso sobre a necessidade de criação de um organismo internacional que substituiria a Liga das Nações e apresentasse eficiência na prática do objetivo de manter a paz (Garcia e Delgado, 2022). Em seguida, nos anos de 1944 e 1945, durante as Conferências de Dumbarton Oaks e Yalta, respectivamente, os debates sobre a criação, estrutura, objetivos e todo o funcionamento de um organismo internacional continuou a ser pensado, planejado e elaborado. Uma das deliberações durante a Conferência de Yalta foi definir a realização de uma Conferência das Nações Unidas, convocada para o dia 25 de abril a fim de discutir e aprovar o documento constitutivo das Nações Unidas (Garcia, 2011, p. 35); conferência esta que

aconteceu entre os dias 25 de abril a 26 de junho, contando com a presença de representantes de 50 nações e onde foi aprovada a Carta de São Francisco, surgindo, deste modo, a Organização das Nações Unidas (ONU). Contudo, a ONU só seria oficialmente declarada existente na data de 24 de outubro de 1945, após a ratificação e assinatura da maioria dos membros integrantes.

2.1.1. Os Sistemas Internacional e Regionais de Proteção dos Direitos Humanos

Antes de iniciarmos a análise dos documentos como proposto neste capítulo, é preciso entender previamente que existe um *Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos* e este, por sua vez, compreende duas espécies distintas de sistemas de proteção: o *Sistema Global* e o *Sistema Regional*. Imperioso destacar que a distinção ocorre principalmente por motivo de abrangência territorial e competência de atuação deles. Contudo, ambos possuem a mesma finalidade, qual seja: a proteção dos direitos humanos. Logo, esses sistemas não devem ser compreendidos de forma estanque, compartimentalizada; pelo contrário: são instrumento de proteção que se complementam, coexistentes uns dos outros, sinalizando, em tese, um conjunto maior de normas de proteção dos indivíduos, podendo estes escolherem o aparato que lhes for mais favorável internacionalmente, em defesa dos direitos violados (Mazzuoli, 2016).

Corroborando o pensamento de Mazzuoli, Cançado Trindade (1999) ensina que:

Ao se complementarem, os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos que operam nos planos global e regional desviam assim o foco de atenção ou ênfase da questão clássica da estrita delimitação de competências para a da garantia de uma proteção cada mais eficaz dos direitos humanos. E não poderia ser de outra forma, em um domínio do direito em que predominam interesses comuns superiores, considerações de **ordre public** e a noção de garantia coletiva dos direitos protegidos. Sob esta ótica, ficam descartadas quaisquer pretensões ou insinuações de supostos antagonismos entre soluções globais ou regionais, porquanto a multiplicação de instrumentos globais e regionais, gerais ou especializados - sobre direitos humanos teve o propósito e a consequência de ampliar o âmbito da proteção devida às supostas vítimas.

O *Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos* possui como fonte comum a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento este que reafirma a importância do ideal de universalidade dos direitos humanos,

sendo o mesmo expressamente mencionado nas Convenções de direitos humanos da ONU e nos preâmbulos das Convenções regionais ora existentes: Convenções Europeia (1950), Americana (1969) e na Carta Africana sobre Direitos Humanos e dos Povos (1981) (Cançado Trindade, 1999).

O *Sistema Global de Proteção dos Direitos Humanos* tem a ONU como principal representante. Foi o primeiro a ser criado ao final da Segunda Guerra Mundial, contando com a participação da maioria dos países soberanos, por meio da assinatura dos documentos, convenções e tratados por eles discutidos e elaborados. Os principais documentos que integram o sistema normativo global de proteção aos direitos humanos são a Declaração Universal dos Direitos humanos, o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos aprovados em 1966.

Para além da ONU, as agências especializadas, tais como a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também integram esse sistema global de proteção dos direitos humanos.

Todavia, por maior que seja a atuação do sistema internacional quanto a ser adotado pela maioria dos Estados, cada região possui suas particularidades e características próprias - ideológicas, históricas, culturais, políticas, econômicas, entre outras – que, objetivando uma maior eficiência na proteção dos direitos humanos dos indivíduos que integram aquela região específica, necessitam da atuação de órgãos de proteção formado por países que apresentem características e interesses semelhantes, de realidades mais próximas entre si,

A própria ONU, no capítulo VIII, art. 52, da sua Carta de Constituição, previu a possibilidade da “(...) *existência de acordos ou de entidades regionais, destinadas a tratar dos assuntos relativos à manutenção da paz e da segurança internacionais que forem suscetíveis de uma ação regional (...)*”, devendo estes estarem alinhados com os princípios e propósitos da ONU (CARTA DA ONU, 1945).

Aos dezesseis dias do mês de dezembro de 1977, durante a realização da 105ª Reunião da Assembleia Geral da ONU, foi adotada a Resolução N° 32/127 que trata sobre esta temática – acordos regionais de proteção aos direitos humanos – no qual restou determinado que

Reconociendo la importante contribución de las comisiones regionales de las Naciones Unidas em las esferas económicas y social,

1. Hace un llamamiento a los Estados de las zonas em que aún no existan arreglos regionales em la esfera de los derechos humanos a que consideren acuerdos com miras a establecer em sus respectivas regiones mecanismos regionales adecuados para la promoción y protección de los derechos humanos; (A/RES/32/127, 1977).

Deste modo, a ONU reconheceu a importância da existência de sistemas regionais de proteção aos direitos humanos, considerando-os estruturas que viriam a somar com estratégias e mecanismos de proteção daqueles direitos em regiões específicas, fortalecendo o sistema global e ampliando as possibilidades de proteção da pessoa e da dignidade humana.

Atualmente existem três¹⁸ sistemas de proteção regional de direitos humanos consolidados, cada qual com seu aparato jurídico próprio e devidamente reconhecidos internacionalmente. São eles: a) o *Sistema Europeu*; b) o *Sistema Interamericano*; e c) o *Sistema Africano*, sobre os quais apresentaremos breves linhas.

O *Sistema Europeu* foi o primeiro a ser instalado, tendo como marco normativo a Convenção Europeia de Direitos Humanos, tecnicamente denominada “*Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos Humanos e das*

¹⁸ Para além destes três sistemas de proteção dos direitos humanos reconhecidos internacionalmente, é importante destacar que existem outros dois em fase de formação. Estamos falando do Sistema Árabe e do Sistema Asiático. O Sistema Árabe, inclusive, conta com a Declaração dos Direitos do Homem do Islã (1990), também denominada Declaração do Cairo e que possui pontos semelhantes com a DUDH e pontos divergentes, ocorrendo uma adaptação daqueles com os princípios da fé-islâmica. Para um maior conhecimento sobre o assunto recomendamos a leitura do artigo **A ONU em face do relativismo cultural: o caso dos direitos humanos no mundo muçumano**, da autora Dra. Luana Hordones Chaves. Disponível em: < scielo.br/j/rbcsoc/a/hdzbDpJ68X6JPSkyp4K5GZB/?format=pdf>. Por sua vez, o Sistema Asiático também possui a sua Carta Asiática dos Direitos Humanos (1997), sendo que naquele continente o que existem são blocos de defesa e proteção dos direitos humanos à exemplo da Associação das Nações do Sudoeste Asiático (ASEAN). Para melhor compreensão deste tema, recomendamos a leitura do artigo Sistema Asiático de Proteção aos Direitos Humanos: um estudo crítico sobre as suas principais características, de autoria de Rônison Aparecido dos Santos. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/59013/sistema-asiatico-de-proteo-aos-direitos-humanos-um-estudo-critico-sobre-as-suas-principais-caractersticas>.

Liberdades Fundamentais”, concluída no dia 04 de novembro de 1950, em Roma, apenas entrando em vigor internacional no dia 03 de setembro de 1953, após ter sido ratificada por dez países europeus, conforme exigência constante em seu próprio texto, artigo 59, § 2º (Mazzuoli, 2016).

O texto original da Convenção Europeia de Direitos Humanos determinava a criação de três órgãos que integrariam àquele sistema de proteção: a *Comissão Europeia de Direitos Humanos*, responsável por analisar as denúncias de violações de direitos humanos constantes na Convenção e que lhes fossem apresentadas, decidindo pela admissibilidade ou não das denúncias, propor soluções amigáveis para a resolução dos conflitos, recomendar adoção de medidas preventivas quanto à violação de direitos e também enviar os casos que lhes fossem apresentados para apreciação e julgamento pela Corte Europeia; a *Corte Europeia de Direitos Humanos*, por sua vez, tinha a função precípua judicial, ou seja, era o órgão competente para julgamento dos casos de violação de direitos humanos apresentados pela Comissão Europeia; e o *Comitê de Ministros*, órgão político com função de supervisão das sentenças emitidas pela Corte Europeia e de apreciação dos casos de possíveis violação de direitos humanos encaminhados para a Comissão Europeia, mas que não eram por esta levados à Corte Europeia, após a devida apreciação.

Essa estrutura organizacional e o aparelho de controle do Sistema Europeu, no entanto, foi substancialmente modificada a partir da aprovação e adoção do Protocolo nº 11, ocorrido em 1998. A partir da vigência deste Protocolo adicional, que objetivou simplificar e diminuir a duração dos processos, ao mesmo tempo em que reforçou o caráter judicial do Sistema Europeu (PIOVESAN 2012, p. 320), houve a fusão da Comissão Europeia e da Corte Europeia de Direitos Humanos, passando a existir apenas o *Tribunal Europeu dos Direitos do Homem*, também chamado *Corte Europeia de Direitos Humanos*, órgão de caráter permanente, que passou a desempenhar as funções dos órgãos que lhe precedeu, sendo, portanto, o único órgão responsável por realizar o juízo de admissibilidade e de mérito das demandas apresentadas. O Tribunal é composto pela quantidade de juízes igual a quantidade de Estados-partes

signatários, sendo eleitos para um mandato de nove anos, vedada a reeleição (CONVENÇÃO EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS, art. 23).

Um ponto que merece destaque no Sistema Europeu, quanto à defesa e proteção dos direitos humanos, é essa possibilidade do indivíduo, grupos de indivíduos ou organizações não-governamentais, poderem peticionar junto à Corte Europeia de Direitos Humanos, a fim de denunciar violações de direitos às quais estejam sendo submetidos, sem que necessite que tal denúncia seja primeiramente levada à Comissão Europeia de Direitos Humanos. Esta apreciação era necessária antes da adoção do Protocolo nº 11 e a Comissão Europeia tinha a competência de decidir sobre levar a denúncia para apreciação por parte da Corte Europeia. Este acesso à Corte Europeia, conhecido como *petição direta*, é considerado por Mazzuoli (2016) como um importante avanço na defesa e proteção dos direitos humanos, por possibilitar que a vítima, seus representantes legais e/ou familiares participem do processo em todas as suas etapas, desde a instauração do mesmo, na busca pela transparência e eficiência dos mecanismos de proteção dos direitos humanos.

Existe também o *Sistema Interamericano*, que foi criado a partir da proclamação da Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA), aprovada durante a IX Conferência Internacional dos Estados Americanos, realizada em maio de 1948, na cidade de Bogotá, motivo pelo qual também é conhecida como *Carta de Bogotá*. Naquela ocasião também foi aprovada a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem; ambos os documentos instituíram a base normativa deste sistema e continuam válidos na atualidade (Mazzuoli, 2016, p. 52).

Com o passar dos anos, os mecanismos de promoção e proteção dos direitos humanos no *Sistema Americano* foram se consolidando: em 1959 foi instituída a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, órgão que atuaria provisoriamente até a instalação da Convenção Interamericana de Direitos Humanos

Convenção Americana de Direitos Humanos (1969), também conhecida como *Pacto de San José da Costa Rica*, em alusão à cidade onde o pacto foi assinado e o Protocolo Adicional à Convenção Americana em Matéria de Direitos

Econômicos, Sociais e Culturais, conhecido como *Protocolo de San Salvador* (1988). A Convenção Americana de Direitos Humanos estabelece a criação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos e da Corte Interamericana e, em que pese ter sido elaborada em 1969, apenas entrou em vigor em julho de 1978, quando foi ratificada por 11 países membros da Organização dos Estados Americanos – OEA (Piovesan, 2012).

A referida convenção não enumera especificamente quais direitos humanos sociais, econômicos ou culturais devem ser protegidos pelos Estados-membros; enumera apenas os direitos civis e políticos que devem ser respeitados e garantidos aos cidadãos. Quanto aos direitos culturais, econômicos e sociais, dentre os quais se encontra o direito à educação, a convenção foi sucinta e concentrou-se em determinar aos Estados-membros que adotassem mecanismos, legislativos e de outras naturezas, para a realização efetiva desses direitos em seus territórios, de forma progressiva (CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, art. 26). Posteriormente, em 1998, durante a realização da Assembleia Geral da OEA, ocorrida na cidade de São Salvador, em El Salvador, foi adotado o *Protocolo Adicional à Convenção Americana em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, conhecido como *Protocolo de San Salvador*, cuja vigência teve início em 1999, quando alcançou a ratificação por 11 países membros da OEA, exigência prevista no artigo 21, item 3, do próprio protocolo. Nesse documento, os direitos sociais, econômicos e culturais foram detalhados, de modo a exigir dos Estados-membros prestações positivas e negativas para que houvesse a efetivação e o respeito aos direitos humanos ali previstos. Importante destacar que o Estado brasileiro faz parte do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos.

Por fim, existe o *Sistema Africano* cujo documento basilar é a *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos*, que foi elaborada durante a Conferência Ministerial da Organização da Unidade Africana (OUA), que ocorreu na cidade de Banjul, no país de Gâmbia, em janeiro de 1981; o que levou esse documento também ser conhecido como a *Carta de Banjul*. Contudo, apenas em junho daquele mesmo ano, a Carta de Banjul foi aprovada pela XVIII Assembleia dos Chefes de Estado e de Governo da OUA, que ocorreu em Nairóbi, Quênia,

em 27 de junho de 1981, passando a ter vigência internacional a partir de 21 de outubro de 1986. (Mazzuoli, 2016). Naquele período, os países do continente africano passavam por um processo emergente de descolonização e tiveram que enfrentar diversos desafios, para além da proteção dos direitos humanos em si; desafios estes, inclusive, de ordem conceitual, como a compreensão da própria concepção de indivíduo na sociedade africana, seus direitos e deveres; a concepção e as especificidades do que seriam os direitos humanos e a universalidade deles; e o fortalecimento das bases institucionais dos novos Estados que estavam se formando (Trindade, 2017).

A referida Carta estabeleceu a criação de um único órgão de controle e fiscalização quanto as violações dos direitos humanos, qual seja, a *Comissão Africana de Direitos Humanos*. Não previu a criação de uma Corte, como os sistemas regionais europeu e americano. Apenas a partir de 1988, por meio da adoção do *Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos*, entrando em vigor no ano de 2004. (Mazzuoli, 2016).

O Sistema Africano, diferentemente dos *Sistemas Europeu e Americano*, incluíram no mesmo documento base, a *Carta de Banjul*, as diversas gerações de direitos humanos, sem fazer distinção no que tange a importância e relevância dos direitos e a natureza deles - civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Deste modo, é possível concluir que a Carta Africana adota o pensamento jurídico e doutrinário que reconhece os direitos humanos como sendo indivisíveis, para além de universais, interdependentes e interrelacionados (Mazzuoli, 2016).

Dentre as principais vantagens dos sistemas regionais, é possível destacar a facilidade, em tese, de alcançar um consenso político, haja vista o número pequeno de países participantes, se comparado ao número de países que integram o sistema global; e a relativa homogeneidade que ainda apresentam quanto à cultura, a língua e às tradições. (Piovesan *apud* Smith, 2012). Por fim, a complementariedade estabelecida entre o sistema internacional e os sistemas regionais possibilita que o indivíduo tenha a liberdade de escolher de qual sistema irá se utilizar, optando por aquele que entender que lhe confere maior proteção ou ainda a aplicação do critério da primazia da norma mais favorável ao sujeito que teve seus direitos humanos violados (Trindade, 2017).

2.2. *A Educação em Direitos Humanos para o Século XXI: o Relatório Delors (1996)*

A EDH mantém uma relação intrínseca com os denominados quatro pilares da educação, descritos no documento “*Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” (DELORS, 1996). Os quatro pilares da educação dizem respeito as habilidades e competências que os alunos deverão desenvolver, nos aspectos cognitivos, sociais e comportamentais, a partir da educação, para que possam sobreviver e agir na sociedade contemporânea. São eles: *Aprender a Aprender*, *Aprender a Ser*, *Aprender a Conviver* e *Aprender a Fazer*, brevemente explicados a seguir.

Aprender a Aprender é a habilidade que o aluno desenvolve ao ter o domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da resolução de problemas, estimulando nos alunos a vontade de conhecer, o pensamento crítico, a capacidade de discernir, de compreender as relações que se desenvolvem em seu entorno, possibilitando a construção das bases que permitirão que os alunos continuem aprendendo ao longo de toda a vida.

Aprender a Ser diz respeito a habilidade dos educandos se autoafirmarem, se descobrirem como sujeito de direitos e obrigações, desenvolver a autoestima, autoconfiança, sendo de responsabilidade, autonomia, solidariedade, aprendendo a construir um projeto de vida que beneficie a si mesmo e a comunidade à nível local, regional, nacional e global.

Por sua vez, o pilar *Aprender a Conviver* corresponde a competência dos alunos se comunicarem, interagirem de forma amigável, pacífica, aprendendo a gerir conflitos, respeitando e valorizando uns aos outros, os direitos humanos, reconhecendo a interdependência entre todos os seres humanos e buscando sempre manter a paz.

Por fim o pilar *Aprender a Fazer* é a competência que os alunos desenvolvem por meio da qual eles conseguem colocar em prática os conhecimentos adquiridos, habilitando-se para o mercado de trabalho, para a realização do trabalho em equipe, para a tomada de decisões e a aptidão de ter iniciativa, buscando e colocando em prática soluções para os problemas que lhes forem apresentados.

2.3. Os Principais Instrumentos Normativos Internacionais Sobre Educação em Direitos Humanos

Um grande desafio no período posterior a Segunda Guerra Mundial para a proteção internacional dos direitos humanos foi, sem dúvida, o reconhecimento do caráter universal dos direitos humanos em um mundo dividido, bipolarizado, apresentando diferenças ideológicas, políticas, sociais, econômicas, bem definidas na dicotomia *Capitalismo x Socialismo*, representados primordialmente pelas potências mundiais Estados Unidos da América (EUA) e a, hoje extinta, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), respectivamente.

Em que pese esses países, EUA e URSS, terem sido Aliados durante a Segunda Guerra Mundial, juntamente com a França e o Reino Unido, tendo por principal objetivo a derrota dos países do Eixo (Japão, Itália e Alemanha) e seus sistemas totalitaristas, com o fim da guerra, por apresentarem modos de vida e formas de sociedade diferentes, iniciaram um período consagrado pela busca de fazer prevalecer cada qual seus sistemas, disseminando suas ideias e ideais ao redor do mundo, para as demais nações; momento histórico esse conhecido como Guerra Fria (1947 – 1991).

O antagonismo existente entre as duas superpotências mundiais – EUA e URSS – era perceptível desde as políticas e modos de relacionar-se com os demais países, com a elaboração de planos econômicos, políticos, militares; a denominada corrida armamentista; a corrida espacial; tudo isto causava incertezas e inseguranças no mundo sobre a possibilidade de ocorrência de outro conflito bélico, com consequências muito mais desastrosas. Os EUA, de forma estratégica, elaborou um plano para fornecer auxílio econômico e técnico aos países europeus devastados pela guerra, a fim de reestruturá-los; este plano ficou conhecido como o Plano Marshall (1947), proposto pelo general George Marshall (Aquino *et al.*, 2001). Em verdade, este plano foi um importante instrumento de expansão das ideias do Sistema Capitalista pelo mundo e do modo de vida americano.

Em contrapartida, a extinta URSS, ou apenas União Soviética, também elaborou um plano econômico a fim de fortalecer as nações, promover a integração econômica entre os países socialistas e disseminar esse modelo

econômico para diversos países; o referido plano foi chamado Conselho de Assistência Econômica Mútua (COMECOM). (Aquino *et al.*, 2001).

Um dos mais expressivos símbolos da Guerra Fria foi, sem dúvida, foi o Muro de Berlim, cuja construção foi iniciada em agosto de 1961, separando a Alemanha em duas regiões distintas – Alemanha oriental e Alemanha Ocidental - tendo ele sido derrubado apenas em novembro de 1989, proporcionando a reunificação da Alemanha. A construção deste muro teve por objetivo evitar a fuga em massa das pessoas que habitavam parte da cidade de Berlim¹⁹, ou seja, a Alemanha Oriental, que se tornou a República Democrática Alemã (RDA), dominada pela URSS e o sistema Socialista, desde o fim da Segunda Guerra. As pessoas migravam para o lado Oeste de Berlim, conhecido como Alemanha Ocidental ou República Federal da Alemanha (RFA), e que estava sob os domínios dos demais países que haviam composto o grupo de Aliados – EUA, França e Reino Unido – em busca das oportunidades de trabalho, melhor qualidade de vida, tendo em vista o pleno desenvolvimento econômico daquela região com o fortalecimento e a expansão do sistema econômico capitalista. Este momento de tensão geopolítica entre os EUA e a URSS teve seu fim estabelecido a partir da dissolução da extinta União Soviética, em 1991, em virtude da grave crise política, econômica e social que assolaram a URSS, levando à falência do sistema econômico socialista.

Como visto anteriormente, se a construção do muro de Berlim foi considerado um marco importante caracterizador da Guerra Fria, igual relevância teve a queda do mesmo, em 1989, iniciado pelos próprios cidadãos demonstrando total insatisfação com o governo comunista; as pessoas já pressionavam e lutavam pelos seus direitos civis e políticos e por melhores condições de vida; condições estas que estavam presentes na Alemanha Ocidental e em países que mantinham relações políticas e econômicas expansionistas, diferentemente do autoritarismo instalado na Alemanha Oriental, sob o governo socialista.

¹⁹ Ao final da Segunda Guerra Mundial (1945) a Alemanha, que integrava os países do Eixo juntamente com o Japão e a Itália, países que perderam a guerra, foi conquistada e o território dividido entre os países vencedores da guerra, os Aliados – EUA, Reino Unido, França e URSS. Berlim continuou sendo a capital da Alemanha. Contudo, a área territorial daquela cidade foi dividida, permanecendo sob o domínio dos quatro países Aliados.

Importante destacar que foi ante esse cenário histórico, brevemente delineado, e, em virtude mesmo daquele contexto, das tensões e do medo de reviver as atrocidades de conflitos bélicos, que surgiram os primeiros instrumentos normativos sobre direitos humanos e educação em direitos humanos.

2.3.1. A Carta da ONU ou A Carta de São Francisco (1945)

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi o principal organismo internacional de proteção, promoção e defesa dos direitos humanos. Criada imediatamente após o fim da Segunda Guerra Mundial; oficialmente no dia 24 de outubro de 1945, a partir da publicação da Carta das Nações Unidas, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, realizada na cidade de São Francisco, nos EUA, entre os dias 25 de abril a 26 de junho de 1945, contando com a presença de representantes de 50 nações.

Como visto na introdução deste capítulo, a criação de um organismo internacional pensado para cuidar das relações desenvolvidas entre os países, prezando pela harmonia e a paz internacionais, povoava as mentes dos representantes das nações antes mesmo do fim da Segunda Guerra Mundial. Lafer (2012) informa que a Carta do Atlântico, aprovada em 1941 por Franklin D. Roosevelt, então Presidente dos EUA, e Winston Churchill, Primeiro-Ministro britânico à época, como também a Declaração das Nações Unidas, assinada em 1º de janeiro de 1942 pelas 26 nações que se encontravam em guerra com o Eixo – formado pela Alemanha, Itália e Japão, e ainda a Declaração de Filadélfia (1944) foram marcos legais precursores importantes para a institucionalização da ONU, em 1945²⁰. Esses documentos apresentaram em comum a preocupação com as novas relações internacionais e o mundo pós-guerra que se delineava. Termos como *paz*, *segurança*, *direitos humanos*, *dignidade*, *plano internacional*, constaram dos textos mencionados, evidenciando o surgimento de ideias que estabeleceriam uma nova ordem mundial, um novo *pactum societatis* de vocação universal (Lafer, 2012), capaz de regular as relações entre os povos

²⁰ Para melhor compreensão desses documentos sugerimos a leitura do capítulo intitulado *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de autoria do professor Celso Lafer, também advogado e ex-ministro das relações exteriores brasileiras; tal capítulo integra a obra *História da Paz*, organizado pelo sociólogo Demétrio Magnoli, publicado pela editora Contexto, 2012.

a fim de prevenir novos conflitos bélicos e todas as consequências nefastas deles advindas.

O surgimento da ONU, portanto, representava a personificação da consciência da humanidade que foi totalmente desrespeitada e esquecida diante dos atos de barbaridades cometidos contra os seres humanos no período da Segunda Grande Guerra Mundial (Wilde, 2007) e a Carta da ONU, por sua vez, foi o instrumento que materializou essa consciência, enfatizando textualmente a importância do princípio da igualdade, da não-discriminação, tendo ainda por obrigação jurídica internacional promover e estimular o respeito aos direitos humanos de modo universal (Lafer, 2012).

O referido documento constitutivo da ONU é composto por um preâmbulo, 111 artigos, distribuídos em 19 capítulos. Contém ainda um anexo com 05 capítulos e 70 artigos que compõem o Estatuto da Corte Internacional de Justiça (CIJ). Já no preâmbulo destaca-se a fé nos direitos fundamentais e na dignidade da pessoa humana reafirmando o valor do ser humano enquanto sujeito de direitos.

Nos termos do artigo 7 da Carta da ONU, os órgãos que compõem este organismo internacional são: a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, uma Corte Internacional de Justiça e um Secretariado, com composição, atribuições e poderes definidos no próprio documento.

Em que pese a Carta da ONU não abordar expressamente o direito à educação ou a educação em direitos humanos como um direito salvaguardado, constitui-se em marco inicial relevante para o desenvolvimento de uma cultura de valorização e prevalência do respeito aos direitos humanos. Tal lacuna foi suprida posteriormente pela Carta da UNESCO (1945) e, principalmente, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Contudo, ao longo do texto daquele documento, é possível observar a preocupação dos Estados com o desenvolvimento da área educacional nos países-membros da ONU, tendo em vista sempre a busca pela paz e pelo respeito aos direitos humanos (art. 1º, item 3), enquanto objetivos a serem alcançados, reconhecendo como fundamental a cooperação internacional entre os povos (art. 13, b), que poderá ocorrer, entre

outras formas, por meio da criação de agências especializadas na área educacional, a partir de acordos intergovernamentais (art. 57, item 1), à exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sendo esta objeto de estudo na próxima seção deste capítulo; e ainda a promoção e o estímulo a pesquisas que objetivem a realização dos propósitos de ordem social, econômica e demais áreas de interesse da ONU (art. 73, d).

Deste modo, ante a consolidação de uma nova ordem mundial, o direito à educação foi consagrado como um dos pilares para o alcance da segurança, da paz mundial e da harmonia entre os povos, sendo reconhecido tanto como um direito humano, como também um instrumento de formação em direitos humanos, indispensável na busca pelo alcance e manutenção da paz entre os povos. (Borges, p. 220).

2.3.2. A Carta da UNESCO (1945)

A partir da criação da ONU e da elaboração da Carta de São Francisco, os países reconheceram a importância da cooperação internacional para que os objetivos que nortearam o surgimento daquele organismo internacional – manter a paz e a segurança internacionais - pudessem ser alcançados.

Nos termos do artigo 1º, da Carta da ONU, onde constam os propósitos das Nações Unidas, destaca-se:

3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (CARTA DA ONU, art. 1º, 3).

As formas de concretização da cooperação acima descrita são diversas, podendo ser realizada através da consecução de acordos intergovernamentais, elaboração de pactos normativos, bem como a partir da criação de entidades especializadas, denominadas pela ONU de agências especializadas, possuindo personalidade jurídica própria, diversa da ONU, porém a ela vinculada e desenvolvendo suas atividades nos mais diversos campos: econômico, social, cultural, educacional, sanitário, entre outros (art. 57, 1 e 2). São exemplos de agências especializadas da ONU: a Organização Mundial de Saúde (OMS), a

Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nesse contexto, líderes de 44 (quarenta e quatro) nações estiveram reunidos entre os dias 1º e 16 de novembro de 1945, em Londres, trabalhando na criação e estruturação de uma entidade que auxiliasse a ONU na busca pelos objetivos de paz mundial e promoção de uma cultura de valorização dos direitos humanos, a partir da cooperação entre os Estados, atuando nas áreas de educação, ciência e cultura. O resultado deste trabalho foi a elaboração de um documento que instituiu a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A UNESCO é uma entidade com personalidade jurídica própria, com sede na cidade de Paris, na França, e que não se confunde com a ONU. O propósito da UNESCO é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo a colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, fortalecendo, deste modo, o respeito universal pela justiça, pelo Estado de direito e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, afirmados na Carta das Nações Unidas para todos os povos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (CARTA DA UNESCO, art. 1º).

A estrutura organizacional da UNESCO compreende 03 órgãos (CARTA DA UNESCO, art. 3º): uma *Conferência Geral*, composta por representantes de todos os estados-membros, com reunião e sessão ordinárias ocorrendo a cada 02 anos, responsável por determinar as políticas e a linha de trabalho da organização, bem como tomar decisões sobre programas apresentados pela Diretoria Executiva; uma *Diretoria Executiva*, eleita pela Conferência Geral e composta por 58 Estados-membros, sendo o órgão responsável por preparar a agenda para a Conferência Geral, examinar o programa de trabalho e as estimativas de orçamentos correspondentes; e uma *Secretaria* composta por um diretor-geral, nomeado pela Diretoria Executiva e outros funcionários considerados necessários; o diretor-geral, com o auxílio dos demais funcionários, entre outras atividades, poderão estabelecer relações de trabalho efetivas com outras organizações e agências especializadas cujos interesses e

finalidades estejam relacionados com o objetivo da UNESCO, sendo que tais parcerias estarão sujeitas à aprovação da Diretoria Executiva.

A Carta da UNESCO, composta por um preâmbulo e 15 (quinze) artigos, representou uma síntese do entendimento comum aos diversos Estados presentes naquela conferência, qual seja: a compreensão de que as guerras ocorriam pela ignorância, significando aqui a ausência de conhecimento, que gerava a desconfiança entre os povos; o não conhecimento e a não compreensão da diversidade cultural fazia com que o outro fosse considerado inimigo em potencial; não havendo, por conseguinte, o reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

Tal situação, nos termos da Carta da UNESCO, apenas poderia ser contornada a partir da disseminação de uma educação voltada para a valorização e o respeito universal pelos direitos humanos, pela cultura de paz, pela dignidade da pessoa humana, reconhecendo-se a igualdade entre os seres humanos, ao mesmo tempo em que fosse respeitada a diversidade cultural, combatendo-se ainda os diversos tipos de preconceitos – religiosos, étnicos, raciais. Este entendimento foi traduzido na célebre frase, constante no preâmbulo da Carta da UNESCO: *“Os Governos dos Estados Partes desta Constituição, em nome de seus povos, declaram: Que uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz”* (UNESCO, 1945).

Deste modo, é imperioso destacar a importância do direito à educação e da educação em direitos humanos na visão da UNESCO, para o alcance dos objetivos propostos pela ONU, sendo indispensável, para tanto, a colaboração entre as nações, a partir da educação, da ciência e da cultura, objetivando o alcance da segurança e da paz mundial. Esta compreensão é visível ao longo de todo o texto da Carta da UNESCO, exemplificado no trecho abaixo transcrito:

(...) Por esses motivos, os Estados Partes desta Constituição, acreditando em oportunidades plenas e iguais de educação para todos, na busca irrestrita da verdade objetiva, e no livre intercâmbio de ideias e conhecimento, acordam e expressam a sua determinação em desenvolver e expandir os meios de comunicação entre os seus povos, empregando esses meios para os propósitos do entendimento mútuo, além de um mais verdadeiro e mais perfeito conhecimento das vidas uns dos outros; Em consequência, eles, por este instrumento criam a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, com o propósito de fazer avançar, através das relações

educacionais, científicas e culturais entre os povos do mundo, os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade, para os quais foi estabelecida a Organização das Nações Unidas, e que são proclamados em sua Carta.(UNESCO, 1945).

Se por um lado a educação é considerada pela UNESCO um instrumento de formação em direitos humanos, por outro lado essa entidade também destaca a importância da cooperação entre os Estados-membros para que esta formação possa realmente efetivar-se; cooperação esta realizada a partir da criação de métodos, ferramentas, estruturas enfim, capazes de disseminar o conhecimento produzido na área da educação, ciência e cultura, de qualquer Estado-membro para os demais, promovendo uma interação, uma troca de conhecimentos, inclusive por meio do intercâmbio de pessoas que atuem e produzam conhecimento nessas áreas.

O Brasil foi signatário da Carta da UNESCO, desde a sua criação e a partir do ano de 1972 o escritório da UNESCO iniciou suas atividades no país, localizando-se em Brasília, sendo um escritório de representatividade da região da América Latina e Caribe (UNESCO, 2022).

2.3.3. A Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (1948) e os Pactos Internacionais.

Com o fim da Segunda Grande Guerra (1945), a preocupação central das nações tornou-se a busca pela conquista e pela manutenção da paz entre os povos, a fim de evitar as catástrofes consequentes das duas grandes guerras ocorridas no século XX. As nações que saíram vencedoras na Segunda Guerra Mundial, grupo formado pelos países denominados Aliados – EUA, URSS, Alemanha e Reino Unido – juntamente com a ONU, seus diversos órgãos e suas agências especializadas, definiram uma agenda internacional tendo por eixo central a proteção, promoção e defesa dos direitos humanos; objetivos estes já consagrados na Carta de São Francisco (Borges, p. 221).

Essa carta ou declaração de direitos é resultado do trabalho desenvolvido principalmente pela Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, órgão integrante do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC). A Comissão era formada por dezoito membros e estava sob o comando de Eleanor Roosevelt (Wilde, 2007). A existência desta comissão foi pensada desde a

realização da primeira sessão oficial do ECOSOC, ocorrida em 1946, prevista na Resolução nº 5 e reafirmada na Resolução nº 9, durante a segunda sessão realizada naquele mesmo ano, tendo início as atividades da comissão.

O plano inicial pensado pela referida comissão foi a elaboração de uma Carta Internacional dos Direitos Humanos, sendo a Declaração Universal apenas um dos documentos que a integrariam; os demais documentos seriam as Convenções complementares, que correspondem aos dois Pactos: o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos aprovados em 1966²¹; e, por fim, as medidas de implementação dos direitos humanos (Trindade, 1997)²².

Após dois anos e meio de trabalho da Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas na elaboração da DUDH – de junho de 1946 a dezembro de 1948 – o referido documento foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, mais precisamente no dia 10 de dezembro de 1948, tornando-se um dos principais documentos sobre o tema dos direitos humanos no mundo. Naquele momento a ONU contava com 58 Estados membros, dos quais 48 votaram favoráveis à aprovação, 08 se abstiveram (África do Sul, Arábia Saudita, Bielorrússia, Iugoslávia, Polônia, Tchecoslováquia, Ucrânia e União Soviética), 02 estavam ausentes da reunião (Honduras e Lêmen) e não houve nenhum voto contrário.

Foi um grande feito histórico a DUDH ter conseguido que os Estados compreendessem os direitos humanos a partir de uma visão ampla, geral, universal, holística, transcendendo as diferenças que marcavam a sociedade

²¹ Em que pese os pactos internacionais terem sido aprovados em 1966, o início da vigência internacional dos pactos demorou mais de trinta anos para se concretizar, em virtude de uma série diversa de fatores: a necessidade de assinatura e ratificação pelos países que a eles aderissem, as consequências e responsabilidades jurídicas decorrentes da assinatura destes documentos para os Estados-partes e, principalmente a possibilidade de fiscalização e controle externo sobre o cumprimento dos pactos em território nacional. (Alves, 1997, p. 25 e p. 34).

²² De início, restou determinado que a Comissão de Direitos Humanos da ONU deveria apresentar uma declaração contendo os princípios da nova ordem mundial, uma convenção onde constassem as obrigações legais dos Estados e as medidas de implantação que seriam as formas de garantir na prática a realização das obrigações legais. Ocorre que a nomenclatura de “convenção” foi modificada para “pacto” e neles constam elementos de implantação das obrigações. (Wilde, p. 87).

naquela época e situando em um mesmo patamar os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (Trindade, 1997, p. 08).²³

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), constam expressamente os valores, os costumes, os princípios jurídicos internacionais, as premissas básicas que devem ser observados por todos os povos que desenvolvam uma política, interna e externa, de respeito e valorização dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana (Borges, 2008; Comparato, 2003).

Desde o preâmbulo, o texto da DUDH ressalta o impacto dos acontecimentos e o temor por parte das nações quanto à repetição das atrocidades cometidas contra os seres humanos durante os conflitos bélicos mundiais, havendo consenso de que as mesmas ocorreram por desrespeito e desprezo pelos direitos humanos. Deste modo, a mencionada declaração reafirma, em outros termos, a importância de uma educação voltada à valorização e respeito aos direitos humanos e a dignidade de todas as pessoas, independente de cor, raça, sexo, religião orientação sexual e quaisquer outras características particulares.

No texto da DUDH é perceptível a relevância atribuída à EDH para a construção de um mundo no qual prevaleçam a cultura de valorização e respeito aos direitos e liberdades das pessoas. Essa importância pode ser destacada tanto no preâmbulo da DUDH quanto no artigo 26, item 2:

Preâmbulo: (...) Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-

²³ Importante lembrar que a DUDH foi aprovada durante o período da Guerra Fria e a polarização entre os modelos econômicos capitalista, representado principalmente pelos EUA e o modelo socialista, representado pela extinta URSS (União Soviética). Apesar do reconhecimento da elaboração da DUDH como um feito histórico, mesmo diante da polarização do mundo entre EUA e URSS, alguns autores como Poole (2007) informam que tal documento não foi tão inclusivo quanto pretendia. Isto porque ele foi redigido tendo por base tradições filosóficas ocidentais, aprovado em uma Assembleia Geral da qual muitos países não participaram porque ainda estavam na condição de colônias e tendo os países socialistas se abstendo de votar.

Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (DUDH, 1948, grifo nosso).

Artigo 26

(...)

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A importância de uma educação em direitos humanos é demonstrada a partir da finalidade e dos objetivos a serem alcançados com ela, como o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais e a busca pela paz entre os povos, a partir da compreensão, tolerância, amizade e respeito pela diversidade cultural de cada nação, sendo, por tudo isso, um instrumento capaz de transformação das relações sociais.

Como já ressaltado no presente texto, a DUDH é um documento que integra o direito consuetudinário internacional e juntamente com os pactos aprovados em 1966²⁴: o Pacto Internacional Sobre os Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional Sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais compõem a *Carta internacional de Direitos Humanos*, sendo considerados os três “(...) principais elementos que dão sustentação a toda a arquitetura internacional de normas e mecanismos de proteção aos direitos humanos (...)” (Alves, 1997, p. 24). A relevância dos pactos internacionais reside no fato de conferirem aos direitos constantes na DUDH a força de obrigação jurídica assumidas pelos Estados-partes que os ratificarem, obrigando-os a implementarem os mecanismos necessários ao cumprimento daqueles direitos.

O preâmbulo do Pacto Internacional Sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), de início, reforça a importância dos princípios da Carta da ONU e da DUDH, documentos de promoção e proteção de direitos humanos que o precederam, quanto a busca pela garantia da dignidade inerente à pessoa humana, liberto de temor e da miséria, sendo indispensável para tanto que os Estados venham a criar condições que permitam aos sujeitos gozarem

²⁴ Importante esclarecer que, em que pese os referidos pactos terem sido adotados e publicados em 1966, apenas passaram a produzir efeitos jurídicos no ano de 1976, quando alcançaram o número mínimo necessário de assinaturas para que pudessem entrar em vigência em âmbito internacional.

das mais diversas categorias de direitos humanos: civis, políticos, econômicos, culturais e sociais, dentre os quais o direito a educação.

O artigo 13 do PIDESC confirma a importância do direito à educação, reconhecendo-o como um direito inerente a toda pessoa e que deve promover, além do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento da dignidade humana, também o respeito aos direitos humanos e o desenvolvimento de uma cultura de tolerância e compreensão entre os povos, evidenciando a importância da EDH para uma transformação e desenvolvimento social, conforme depreende-se da leitura do artigo a seguir transcrito

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (PIDESC, art. 13).

É possível constatar, portanto, que o PIDESC, em consonância com outras normas de proteção, promoção e defesa dos direitos humanos, reconhece que a educação deverá favorecer a amizade entre todos os grupos raciais, devendo ser um processo livre de qualquer preconceito – racial, étnico, religioso – caracterizando-se, deste modo, uma formação inclusiva e que deve valorizar a diversidade dos saberes e o multiculturalismo presentes nas sociedades.

2.3.4. A DECLARAÇÃO DE VIENA E O PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA (1993)

Outro momento determinante para o fortalecimento da EDH no cenário mundial foi a realização da Conferência Mundial de Viena, que ocorreu entre os dias 14 e 25 de junho, de 1993. Esse evento foi a segunda conferência realizada sobre a temática dos direitos humanos; a primeira ocorreu na cidade de Teerã, capital do Irã monárquico, em 1968, contudo não logrou êxito em alcançar todas as expectativas e os avanços esperados, como veremos adiante, em que pese ambas integrem “(...) *um processo prolongado de construção de uma cultura universal de observância dos direitos humanos.*” (Alves, 1994, p.14)

A necessidade de realização de uma conferência sobre os direitos humanos começou a povoar as mentes dos representantes das nações, em virtude da necessidade de reorganização de um mundo Pós Guerra-Fria. Primeiro essa ideia foi abordada durante a Assembleia Geral realizada em seguida a queda do muro de Berlim (1989), onde restou aprovada a Resolução nº 44/156, de 15 de dezembro de 1989, na qual constava a solicitação ao secretário-geral de consultas sobre o desejo de se convocar uma conferência mundial sobre direitos humanos onde seriam enfrentadas as questões de promoção e proteção dos direitos humanos no mais alto nível. Esta consulta foi realizada e a solicitação atendida por meio da Resolução nº 45/155, aprovada em 18 de dezembro de 1990, determinando que ela seria realizada em 1993, sem, contudo, indicar a cidade na qual ocorreria (Alves, 2018).

Ainda que em breves linhas, é preciso situar o leitor sobre o contexto histórico daquela época. O período era marcado pelo fim da Guerra Fria e a dissolução da URSS em 1991, apresentando uma complexidade de conflitos que agitava o mundo. Intensas transformações nas áreas geopolítica, social, cultural e econômica, ocorriam simultaneamente, em virtude de diversos fatores: o conflito Norte-Sul nunca resolvido; o surgimento de novas nações no cenário mundial, haja vista os processos de descolonização e redemocratização, como também o exagerado movimento do micronacionalismo advindos dos países remanescentes socialistas; a existência das disputas ideológicas, o grande fluxo de refugiados e emigrantes em virtude da grave crise econômica que assolava o mundo pós-guerra e o conseqüente aumento exponencial do desemprego nos países de origem. Paralelo a esses fatores, a modificação do pensamento internacional, pautado na esperança de uma melhor reestruturação do mundo pós Guerra Fria, com a pauta dos direitos humanos sendo integrada tanto pela Assembleia Geral da ONU, mas agora também pelo Conselho de Segurança, nas operações de paz promovidas pela ONU, como mecanismos de inspeções *in loco* (*fact finding*) e alerta imediato (*early warning*), gerava desconfiança em alguns países e medo que pudessem sofrer ingerências em áreas consideradas de interesse em âmbito nacional, interno de cada Estado; contudo, apesar desta desconfiança, a pauta dos direitos humanos estava se fortalecendo e sendo aceito por muitas nações (Alves, 2018).

Antes que avancemos para a análise dos instrumentos resultantes da Conferência de Viena, é importante comentar sobre a I Conferência de Direitos Humanos, também conhecida como a Conferência de Teerã, capital do Irã, onde ela foi realizada, entre os dias 22 de abril a 13 de maio de 1968, portanto, ainda durante a Guerra Fria, e que Alves (2018) denominou de “*o precedente esquecido*”. Naquele período de realização da Conferência de Teerã o sistema internacional de proteção, promoção e defesa dos direitos humanos vivia o que Alves (2018) denomina de “*fase abstencionista*”, onde não haviam os mecanismos de proteção já existentes quando da realização da Conferência de Viena. Na “*fase abstencionista*” os Pactos Internacionais sobre os Direitos Civis, Políticos, Econômicos, Sociais e Culturais (1966), bem como a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação Racial (1965) embora tivessem sido aprovados, ainda não possuíam vigência e, portanto, não produziam efeitos jurídicos, pois não tinham alcançado o número suficiente de assinaturas pelos Estados. Ademais, o conceito clássico e de atributo absoluto de *soberania* impedia uma atuação mais efetiva da ONU nos territórios, nas tentativas de coibir e fazer cessar as violações de direitos humanos que lhes eram denunciadas, haja vista as acusações de ingerência e desrespeito ao princípio da não intervenção no que concernia a assuntos internos.

Apesar do ostracismo ao qual foi relegada a Conferência de Teerã, importante salientar que durante a realização dela foram aprovadas 28 resoluções e outras 18 foram encaminhadas aos órgãos competentes da ONU, tendo como principal documento resultante dela a Proclamação de Teerã, contendo 01 preâmbulo, 17 artigos declaratórios e 02 artigos dispositivos (ALVES, 2018) e reafirmou um ponto fundamental sobre os direitos humanos: a característica da indivisibilidade dos mesmos, como é possível perceber da leitura do artigo 13, que integra a citada declaração

13. Como os direitos humanos e as liberdades fundamentais são indivisíveis, a realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais resulta impossível. A realização de um progresso duradouro na aplicação dos direitos humanos depende de boas e eficientes políticas internacionais de desenvolvimento econômico e social (TEERÃ, 1968).

Como afirma Trindade (1993, p. 49), sobre o reconhecimento da indivisibilidade de tais direitos “*estava o campo efetivamente aberto para a consagração da tese da inter-relação ou indivisibilidade dos direitos humanos*”, sendo esta uma das principais contribuições daquela Conferência (Trindade). Contudo, não se pode deixar de observar que o próprio artigo 13 terminou por reduzir essa possibilidade suscitada por Trindade, uma vez que o texto, do modo como foi redigido, possibilita a interpretação de que a indivisibilidade dos direitos humanos e, em específico, o gozo dos direitos civis e políticos estaria condicionado à execução dos direitos econômicos, sociais e culturais, tendo esta condicionalidade servido de base para que regimes não democráticos restringissem a fruição dos direitos civis e políticos pelos cidadãos. (Gonzalez, 2021).

Por fim, importante ressaltar o fato de que, ainda durante a Conferência de Teerã, foi adotada a Resolução XX, no dia 12 de maio de 1968, durante a 25ª sessão plenária que, apesar de não fazer referência expressa a EDH, trata sobre a educação de jovens voltada para o respeito e valorização dos direitos humanos, reafirmando, inclusive, os princípios contidos na Carta da ONU, na DUDH e nos Pactos Internacionais de 1966. A referida resolução, intitulada “Educação da Juventude no Respeito pelos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais” enumera dez recomendações no sentido de que a ONU, a UNESCO, os Estados-membros e outras organizações internacionais estimulem e desenvolvam o interesse dos jovens pela temática dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Dentre as recomendações, destacamos a nº 6 onde consta que

6. Convida a UNESCO a desenvolver seus programas destinados a conscientizar as crianças, desde o ingresso na escola, sobre o respeito à dignidade e aos direitos do homem e a fazer prevalecer os princípios da Declaração Universal em todos os níveis de educação, particularmente nas instituições de ensino superior onde são formados os futuros quadros (ONU, 1968, p. 16, tradução nossa);

Essa recomendação evidencia a fundamental importância do desenvolvimento da EDH na denominada educação formal, objetivando o fortalecimento de uma cultura de respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais, indispensáveis à uma mudança de mentalidade no sentido de valorização do sujeito, do indivíduo, do reconhecimento da dignidade da pessoa

humana, tanto à época da aprovação dessa Resolução, período da Guerra Fria, quanto no mundo contemporâneo.

No período compreendido entre março de 1991 e maio de 1993²⁵, a Comissão dos Direitos Humanos (CDH) da ONU encontrava-se reunida para a realização dos atos preparatórios da Convenção de Viena. Algumas cidades foram oferecidas para a execução do evento – Praga, Buenos Aires, Berlim, Genebra, Viena, tendo esta sido escolhida por ser sede de alguns órgãos da ONU e já contar com instalações adequadas para o evento. Finalmente a conferência foi convocada por meio da Resolução n. 45/155, destacando-se nessa resolução o fato de a Conferência de Teerã não ter sido mencionada, evidenciando a rejeição à condicionalidade de fruição dos direitos humanos, retratada naquele primeiro evento; constando no texto da Resolução n. 45/155 que *“a promoção e a proteção de uma categoria de direitos não pode nunca isentar ou escusar os Estados da promoção e proteção das outras”* (Alves, 2018, p. 109).

Como resultado desta conferência foi aprovada a Declaração e o Programa de Ação de Viena que constituem um documento único e, na prática, foi o único texto normativo relevante elaborado naquela conferência (Alves, 2018) para a proteção e promoção dos direitos humanos, pautas prioritárias para a comunidade internacional; direitos estes pertencentes as mais diversas categorias, homens, mulheres, crianças, jovens, pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, entre outros, reconhecendo que são os seres humanos os destinatários de tais direitos e, portanto, os principais beneficiados, como se compreende da leitura do trecho do preâmbulo, abaixo transcrito

(...) os direitos humanos decorrem da dignidade e do valor inerentes à pessoa humana, que a pessoa humana é o sujeito central dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais, e que, conseqüentemente, deve ser o seu principal beneficiário e participar ativamente na realização desses direitos e liberdades (ONU, 1993).

²⁵ Para maiores informações sobre este período recomendamos a leitura da obra *A Década das Conferências: 1990-1999*, de autoria do diplomata brasileiro José Augusto Lindgren Alves, publicada pela Fundação Alexandre de Gusmão, 2018.. Disponível em: <https://funag.gov.br/loja/download/1253-a-decada-das-conferencias.pdf>. Acesso em: 20 fev. de 2022.

É perceptível no preâmbulo a influência da Teoria Tradicional dos Direitos Humanos, bem como a instituição de uma cobrança aos sujeitos de direito por uma participação na luta pela realização daqueles, o que pode ensejar pelo menos duas interpretações: a de não esperar passivamente que o Estado cumpra com todos os direitos humanos, o que não julgamos salutar, haja vista que retiraria do Estado, em parte, a responsabilidade pela efetivação dos mesmos; e, por outro lado, demonstra a oportunidade de exercício do que se convencionou chamar de cidadania ativa, ou seja, o protagonismo do próprio sujeito na luta, conquista, implementação de políticas públicas que garantam o exercício dos direitos humanos.

A Declaração e o Programa de Ação de Viena constituem um documento único, embora a nomenclatura faça pensar que são dois documentos distintos. A Parte I é a Declaração em si, composta por 01 preâmbulo, contendo 17 parágrafos e 39 artigos; a Parte II corresponde ao Programa de Ação e contém 100 artigos.

Na primeira parte da Declaração e do Programa de Ação de Viena, a EDH é descrita especificamente nos parágrafos 33 e 34, onde consta

33. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o dever dos Estados, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, de **orientar a educação no sentido de que ela reforce o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais**. A Conferência sobre Direitos Humanos enfatiza a importância de incorporar a questão dos direitos humanos nos programas educacionais e solicita aos Estados que assim procedam. A educação deve promover o entendimento, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, além de estimular o desenvolvimento de atividades voltadas para esses objetivos no âmbito da Nações Unidas. Por essa razão, **a educação em direitos humanos** e a divulgação de informações adequadas, tanto de caráter teórico quanto prático, desempenham um papel importante na promoção e respeito aos direitos humanos em relação a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, idioma ou religião, e devem ser elementos das políticas educacionais em níveis nacional e internacional. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos observa que a falta de recursos e restrições institucionais podem impedir a realização imediata desses objetivos (ONU, 1993, destaque nosso).

34. Devem ser empreendidos esforços mais vigorosos para auxiliar países que solicitem ajuda, no sentido de estabelecerem condições adequadas para garantir a todos os indivíduos o exercício dos direitos humanos universais e das liberdades fundamentais. Os Governos, o sistema das Nações Unidas e outras organizações multilaterais são instados a aumentar consideravelmente os recursos alocados a

programas voltados ao estabelecimento e fortalecimento da legislação, das instituições e das infra-estruturas nacionais que defendem o Estado de Direito e a democracia, a assistência eleitoral, **a promoção da consciência dos direitos humanos por meio de treinamento, ensino e educação** e a participação popular e da sociedade civil. (ONU, 1993, destaque nosso).

Da leitura dos artigos acima transcritos, resta evidenciada a importância da educação como instrumento indispensável para a cultura de respeito e valorização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais sendo, inclusive, lembrado que esta pauta e importância já haviam constado na DUDH e nos Pactos Internacionais de 1966. Ademais, percebe-se também a preocupação e a conclamação para que os Estados intensifiquem os esforços financeiros, inclusive, com a alocação de mais recursos destinados a programadas que envolvam a EDH destinados àqueles países que solicitem ajuda e, deste modo, possam desenvolver ações de forma prática visando o alcance daquele objetivo de sedimentar a cultura de respeito aos direitos humanos.

Na Parte II, que corresponde ao Programa de Ação, a EDH é tratada especificamente na sessão D, entre os itens 78 a 82. De início, o referido programa já afirma que o ensino, a formação e a informação ao público sobre os direitos humanos são essenciais para o desenvolvimento de relações harmoniosas entre as comunidades e, conseqüentemente, favorecem a compreensão mútua, a tolerância e a paz (DUDH; item 78). Partindo desta premissa, o programa recomenda que os Estados direcionem o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e o reforço pelo respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais devendo, para tanto, realizarem ampla e forte divulgação de informações públicas sobre os direitos humanos na sociedade.

Merece destaque também a orientação para as nações, constante particularmente no item 79 do Programa de Ação de Viena, de que elas promovam a EDH incluindo os conteúdos de direitos humanos como disciplinas curriculares nos estabelecimentos de ensino, formais e não formais.

79. Os Estados devem empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. **A**

Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal. (ONU, 1993, destaque nosso).

A responsabilidade e o compromisso por parte dos Estados na promoção da Educação em Direitos Humanos é perceptível em todo o Programa de Ação de Viena, sendo recomendado que os Estados buscassem parcerias e apoio junto as organizações intergovernamentais, instituições governamentais e não-governamentais, a fim de que desenvolvessem programas e estratégias específicos que assegurem uma educação mais abrangente possível em matéria de direitos humanos, inclusive com a formação e disseminação sobre as normas contidas em instrumentos/documentos internacionais para os diversos setores da sociedade, tais como funcionários de segurança pública, aplicadores das leis, forças armadas, trabalhadores da área da saúde, etc. (DUDH; item 82).

Durante a Conferência Mundial de Viena também restou acordado entre os países a proclamação de uma década na qual fossem intensificadas a divulgação da EDH com campanhas, ações e atividades que promovessem, encorajassem, disseminassem a educação em matéria de direitos humanos, com a finalidade de expansão e fortalecimento destas práticas educativas na sociedade. Esta década será objeto de análise da próxima sessão.

2.3.5. A DÉCADA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (1994 – 2005)

Como visto na sessão anterior, durante a Conferência de Viena e com a aprovação da Declaração e do Programa de Ação de Viena, restou acordado entre os países signatários que eles iriam atuar promovendo uma maior conscientização dos direitos humanos e da tolerância mútua, devendo aos governos apoiarem e divulgarem constantemente informações sobre educação em direitos humanos, contando, para tanto, quando solicitado, com o apoio imediato e assistência técnica da ONU, no que tange as atividades educacionais, de treinamento, formação em direitos humanos, restando determinado conjuntamente que os Estados deveriam “(...) *considerar a proclamação de uma década das Nações Unidas para a educação em direitos humanos, com vista a*

promover, estimular e orientar essas atividades educacionais.” (ONU, 1993, item 78).

Assim, a ONU, por meio da Resolução Nº 49/184/1994, durante a 44ª Sessão da Conferência Internacional sobre Educação, ocorrida em Genebra, após intensos debates e discussões instituiu a chamada *Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos*, com início em 1º de janeiro de 1995 e término em 31 de dezembro de 2004, priorizando o ensino formal, orientando os Estados a elaborarem os respectivos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, reafirmando a importância da EDH como um direito fundamental de todas as pessoas e também como um instrumento indispensável para que elas passem a conhecer, proteger e lutar em defesa dos seus direitos (Zenaide; 2012).

Estabelecida a Década das Nações Unidas para a EDH, foram elaborados os documentos norteadores das atividades a serem desenvolvidas durante aquele período. Os principais documentos foram a *Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia*, documentos estes que orientariam os Estados quanto ao desenvolvimento e a implementação das políticas públicas em EDH, priorizando os sistemas de ensino formal, mas também propondo medidas para a disseminação de tais conteúdos na educação não formal, junto as ONGs, bem como em toda a sociedade. Aqueles documentos apresentaram objetivos e estratégias a serem alcançados durante toda a década - 1995 a 2004 - para a implantação e vivência da EDH, ambicionando a eliminação de todo tipo de violação dos direitos humanos a partir de uma nova perspectiva, de respeito à diversidade, à dignidade da pessoa humana, aos direitos humanos, à promoção da cidadania, da compreensão, da tolerância e da igualdade de todos e todas, fortalecendo e empoderando os grupos vulneráveis (Maia, 2007).

Importante frisar que o compromisso assumido pelos Estados de elaborarem e implementarem políticas públicas em EDH em todo o território nacional, tanto na educação formal quanto na informal e demais setores da sociedade, é um compromisso que demanda muito mais do que a elaboração de documentos, leis, inclusão da EDH em currículos da rede de ensino formal. Tais

formalidades são atos iniciais indispensáveis para que a EDH possa sim ser implementada, mas não bastam por si.

O investimento de recursos financeiros por parte do Estado na área da educação configura uma atuação concreta e elemento fundamental para a realização desse direito social. A criação de programas de combate à fome e desnutrição, bem como os programas de transferência de renda, garantia do acesso ao direito à saúde, tudo isto implica na participação e presença real do Estado na vida das pessoas, garantindo-lhes melhores condições de vida e acesso aos direitos constitucionais sociais (Borges; Gonzalez, Silvino; 2021). Por sua vez, a falta desses investimentos, isto é, a “ausência” ou omissão do Estado em não destinar tais recursos a essas áreas, sendo este cenário mais precarizado em países considerados periféricos, mais pobres demonstra não ser a educação de qualidade uma prioridade nacional, impossibilitando, pois, a garantia do acesso a este direito (Borges; Gonzalez, Silvino; 2021) e, por conseguinte, comprometendo a realização da EDH, haja vista a interrelação entre elas estabelecida.

Retornando à análise do aspecto documental em si, o Plano de Ação para a EDH e a Democracia, no que concerne ao âmbito da educação formal, priorizou a melhoria dos currículos, a produção de material didático e a utilização de novas tecnologias, a capacitação dos docentes e a busca pelas parcerias entre o sistema formal de educação e a sociedade; tudo isto voltado à disseminação da cultura de valorização de direitos humanos e cultura de paz²⁶ (PLANO DE AÇÃO, 1995, p. 08).

Em se tratando de uma pesquisa que apresenta um aspecto mais crítico quanto a EDH na visão da Teoria Tradicional dos Direitos Humanos, não poderia passar despercebida uma orientação interessante, presente no Plano de Ação, item 18, que discorre sobre Material Didático e Recursos. Consta no referido item que

Os livros-texto devem oferecer diferentes perspectivas sobre determinado assunto e tornar transparente o contexto histórico nacional e cultural a que se referem. Seu conteúdo deve ser baseado

²⁶ Importante lembrar que o ano 2000 foi considerado pela UNESCO como o Ano Internacional por uma Cultura de Paz, proclamando a década iniciada na Década Internacional para uma Cultura de Paz e da Não-Violência para as Crianças do Mundo (Zenaide, p. 11).

em descobertas científicas. Seria conveniente que os documentos da UNESCO e os de outras instituições das Nações Unidas fossem largamente distribuídos e utilizados em estabelecimentos de ensino, especialmente em países onde a produção de material didático é lenta em razão de dificuldades econômicas. (PLANO DE AÇÃO, 1995, p. 11). (grifo nosso).

Merece destaque esta afirmação porque, embora pareça ingênua, em verdade deixa transparecer a tentativa de manutenção da relação de poder estabelecida na sociedade por uma teoria hegemônica, em um sistema econômico eurocêntrico, excludente e que enxerga como pouco ou nada relevante o conhecimento produzido no Sul. Ao invés de propor um programa de educação e valorização da cultura local de cada Estado, bem como o diálogo entre tais formas de pensar os direitos humanos, em uma perspectiva de intercâmbio cultural, tão somente afirma a existência de dificuldades econômicas utilizando-se delas para justificar a imposição de um pensamento e de uma forma de concepção dos direitos humanos.

Ao longo de toda a *Década das Nações Unidas para a EDH*, novos documentos que complementavam a Declaração e o Plano de Ação Internacional foram elaborados pela ONU e pela UNESCO.

Em 20 de outubro de 1997, por exemplo, o Gabinete do Alto Comissariado da ONU para Direitos Humanos publicou as *Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos* por entenderem que essas diretrizes promoveriam a compreensão comum dos propósitos e conteúdo, enfatizando padrões mínimos para a EDH na década.

2.3.6. O Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH)

Com o fim do período declarado como a *Década das Nações Unidas para a EDH*, foi inevitável a preocupação da ONU e da UNESCO em relação a continuidade no tempo de programas e ações que reafirmassem a importância e a implementação da EDH. Deste modo, em 10 de dezembro de 2004, por ocorrência da 59ª sessão plenária da Assembleia Geral da ONU, inclusive por ser a referida data considerada o Dia Internacional dos Direitos Humanos, tendo em vista a orientação constante na Resolução nº 2.004/71, elaborada pela Comissão de Direitos Humanos, aos 21 dias do mês de abril de 2004, por meio da qual recomenda à Assembleia Geral da ONU a adoção de um *Programa*

Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que passaria a ter vigência a partir de 1º de janeiro de 2005.

Após a devida análise dos avanços alcançados durante a Década de EDH e dos desafios que ainda existiam – contextos de violações de direitos humanos – e conscientes de que o processo de formação em EDH ocorre a longo prazo, prolongando-se por toda a vida, a Assembleia Geral da ONU adotou o projeto de *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH)*, por meio da Resolução nº 59/113-A, tendo o Plano de Ação da Primeira Fase (2005 – 2009) sido revisado e aprovado pela Resolução nº 59/113-B, aos 14 de Julho de 2005. O referido programa ainda prevê a cooperação internacional entre ONU, UNESCO e Estados membros, objetivando a implementação do Plano de Ação à nível nacional, bem como assistência técnica, quando solicitada.

O *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH)*, como visto, teve início em 1º de janeiro de 2005, tendo por objetivo

Promover o entendimento comum dos princípios e das metodologias básicos da educação em direitos humanos, proporcionar um marco concreto para a ação, e reforçar as oportunidades de cooperação e de associação, desde o nível internacional até o nível das comunidades. (PMEDH; 2012, p. 04).

O PMEDH atualmente compreende 04 (quatro) fases ou etapas distintas, com públicos-alvo diversos em cada uma delas:

- Primeira Fase (2005 – 2009): direcionada para o ensino primário e secundário, sendo este compreendido internacionalmente a partir da ONU, como os Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente, e que no Brasil ambos integram a Educação Básica (PMEDH; UNESCO; BRASIL; 2012, p. 04);
- Segunda Fase (2010 – 2014): direcionada para o ensino superior e em programas de formação em direitos humanos para professores, educadores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares em todos os níveis (PMEDH; UNESCO; BRASIL; 2012, p. 07);
- Terceira Fase (2015 – 2019): direcionada reforçar a implementação das fases anteriores, bem como promover a formação em direitos

humanos para profissionais de mídia e jornalistas (PMEDH; UNESCO; BRASIL; 2012, p. 11);

- Quarta fase (2020 – 2024): direcionada para as juventudes, apresentando medidas concretas para facilitar o desenvolvimento de estratégias nacionais em EDH para e com os jovens (IDDH, 2022).

Durante a Primeira Fase do Programa Mundial de EDH (2005 – 2009) foi apresentado o Plano de Ação da Primeira Fase tendo como público-alvo os estudantes do Ensino Primário e Secundário que, no Brasil, correspondem respectivamente ao Ensino Fundamental e Médio. O referido Plano de Ação foi adotado por todos os Estados-membros das Nações Unidas, em julho de 2005, sendo composto por ações estratégicas concretas e orientações práticas de como promover a EDH na educação formal – ensino primário e secundário.

Ainda quanto ao cenário internacional sobre EDH, durante o início da vigência da terceira fase do PMEDH (2015 – 2019), entre os dias 19 e 22 de maio de 2015, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outras instituições parceiras, tais como Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, entre outras.

Neste evento estavam reunidos mais de 1.600 participantes de mais de 160 países, dentre eles chefes de Estados, ministros, membros de delegação, representantes da sociedade civil, do setor privado, do movimento docente e do movimento de jovens. O Brasil esteve presente, sendo representado pelo cientista político Renato Janine Ribeiro, à época Ministro da Educação.

Após intensos debates, avaliando, inclusive, os progressos educacionais alcançados a partir do movimento mundial Educação para Todos (EPT), iniciado na Tailândia (1990) e o resultado da adoção do programa Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ONU, 2000), os representantes das diversas nações concluíram que apesar dos avanços alcançados, a humanidade ainda precisava de mais ações que possibilitassem a erradicação da pobreza e o

consequente, desenvolvimento dos povos e dos Estados, sendo o investimento em educação uma estratégia basilar para o alcance desses objetivos.

Especificamente quanto à educação, percebeu-se a necessidade, entre outras, de uma atuação conjunta entre governos, instituições públicas e privadas, a própria sociedade civil, no sentido de possibilitar acesso a uma educação de qualidade, inclusiva, equitativa, oportunizando momentos de aprendizagem ao longo de toda a vida do sujeito, a fim de fazer garantir seus direitos fundamentais e o próprio direito ao desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, nos termos descritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

2.3.7. A Declaração de Incheon e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): A Agenda ONU 2030

Além da assinatura da denominada *Declaração de Incheon* (2015) para a Educação 2030, também foi elaborado outro documento: o *Marco de Ação para a Educação 2030*, apresentando uma nova visão para a educação nos próximos 15 anos, estabelecendo coordenadas a nível mundial, nacional, regional e local para a implementação da educação, nos termos concebidos.

O referido Marco de Ação foi apresentado, em sua versão final, durante a 70ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, que ocorreu entre os dias 25 e 27 de setembro de 2015, na cidade de Nova York, contendo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas a serem alcançadas até o ano de 2030. Os 17 ODS são: 1. Erradicação da Pobreza; 2. Fome Zero e Agricultura Sustentável; 3. Saúde e bem-estar; 4. Educação de Qualidade; 5. Igualdade de Gênero; 6. Água Potável e Saneamento; 7. Energia Limpa e Acessível; 8. Trabalho Decente e Crescimento Econômico; 9. Indústria, Inovação e Infraestrutura; 10. Redução das Desigualdades; 11. Cidades e Comunidades Sustentáveis; 12. Consumo e Produção Responsáveis; 13. Ação Contra a Mudança Global do Clima; 14. Vida na Água; 15. Vida Terrestre; 16. Paz, Justiça e Instituições Eficazes; e 17. Parcerias e Meios de Implementação. (ONU, 2015).

Quanto ao ODS 4 – Educação de Qualidade, consta no caput: “*Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos*”. Possui ainda 07 (sete) metas

que envolvem igualdade de gênero, de ampliação de oportunidade de acesso a educação técnica e profissional, redução na taxa de analfabetismo, acesso a a educação por grupos vulneráveis e promoção dos direitos humanos e da EDH para educandos e professores, como é possível perceber a partir dos trechos transcritos:

Meta 4.7. Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Os Estados precisarão elaborar políticas públicas eficientes para que consigam atingir o cumprimento dos objetivos e metas que integram a Agenda ONU 2030, em especial quanto a uma educação de qualidade e a formação em EDH, de alunos e professores, diante de um cenário de pandemia que já dura 02 (dois) anos e já apresentou dados de retrocesso a nível mundial em educação, com o fechamento de escolas, a substituição do ensino presencial pelo sistema de aulas remoto, ao qual milhares de alunos não têm acesso, a evasão escolar, entre outros fatores; do contrário, o alcance do ODS 4 restará seriamente comprometido e inatingível.

3. A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO DIREITO BRASILEIRO E A SUA INCORPORAÇÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo possibilitará compreender o processo de reconhecimento e inclusão da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas políticas públicas educacionais brasileiras, bem como as desenvolvidas pelo Estado de Pernambuco, possibilitando ao leitor compreender como ocorreu a inserção desta temática nos currículos educacionais. Em âmbito nacional, trataremos da adoção de políticas públicas previstas nos principais documentos, quais sejam: o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), homologada no ano de 2018 e que tornou a EDH obrigatória no sistema de educação formal brasileiro, devendo a mesma ser trabalhada como Tema Contemporâneo Transversal (TCT)²⁷.

3.1. A EDH na Constituição Cidadã (1988)

No Brasil, a preocupação com a valorização dos direitos humanos e educação em direitos humanos, fortemente influenciado pelos organismos e movimentos internacionais que defendiam esta pauta, ocorreu a partir do período compreendido entre as décadas de 70 e 80, em que estava perdendo força o regime da ditadura militar (1964 – 1985) e iniciava-se o processo de redemocratização do país, que resultou na promulgação da Constituição da República, promulgada aos 05 dias do mês de outubro de 1988 e, pelo rompimento de paradigmas com a norma constitucional anteriormente e com a positivação de uma série de direitos sociais e garantias individuais, foi também denominada de *Constituição Cidadã*. (Silva, 2014).

²⁷ Importante destacar que no momento de defesa da presente tese, abril/2024, o Ensino Médio encontra-se novamente no centro de debates e agendas nacionais, com a probabilidade de novas alterações por meio de aprovação de leis. Contudo, para a concretização da presente pesquisa, nos detivemos sobre a análise da temática Educação em Direitos Humanos, nos moldes vigentes pela norma da BNCC já vigente em todo território nacional.

Foi a partir da Constituição da República de 1988 que a educação passou a ser reconhecida como um direito social, nos termos do artigo 6º²⁸, tornando obrigatória a responsabilidade do Estado brasileiro na garantia deste direito, especificando as competências legislativas de cada ente federativo (Art. 22, XXIV e Art. 24, IX)²⁹ e sendo especificados os objetivos a serem alcançados com ela, nos termos do Art. 205: “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (BRASIL,1988), seguido por uma série de artigos que continuam a tratar sobre este direito social, de forma pormenorizada.

Como se depreende da leitura do artigo 205 acima transcrito, um dos objetivos ao qual se destina a educação é o exercício da cidadania, compreendida esta como uma forma de agir no mundo, reivindicando direitos e transformando a sociedade a partir de tomada de posições, lutas sociais, busca pela justiça; ou seja, um modo de vida que enseja o protagonismo do sujeito.

Estas mudanças paradigmáticas além de estarem acontecendo formalmente, a partir da positivação do direito à educação, também se faziam presentes nas lutas e movimentos sociais; aliás, não é exagero afirmar que a positivação deste direito ocorreu justamente em virtude dessas lutas sociais, das classes menos favorecidas, menos privilegiadas, que passaram a exigir melhores condições de vida, mais justas, igualitárias e dignas. Como afirma Silva (2014, p. 04)

No final dos anos 1980, com o início da abertura política e a chegada dos governos, através das eleições diretas, é anunciado um novo tempo, e a possibilidade de participação da sociedade nos governos. Novas experiências educacionais começam a ser construídas, principalmente, sob a influência do pensamento de Paulo Freire, com ênfase no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968). Essa década marca os

²⁸ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

²⁹ Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

(...)

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

(...)

IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação;

primeiros embriões com a preocupação de introduzir conteúdos e práticas de defesa dos direitos humanos em propostas governamentais de sistemas de educação, em alguns Estados e Municípios - Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo-Município, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraíba.

3.2. O Programa Nacional de Direitos Humanos (1992)

Toda o envolvimento dos movimentos sociais e o reconhecimento por parte do governo sobre a relevância das lutas e prevalência dos direitos humanos fez com que emergissem as primeiras políticas públicas que tratavam sobre a promoção e a formação quanto a esses direitos, sendo interessante destacar que em 1992, durante do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso foi elaborado o Programa Nacional de Direitos Humanos 1 (PNDH 1), vinculado à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça (SEDH/MJ), caracterizando-se principalmente pela garantia dos direitos humanos civis e políticos. O PNDH1 foi apresentado a sociedade brasileira antes mesmo da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96 – que ocorreu apenas em 1996.

Quanto ao tema da EDH, o PNDH 1 apresentou um tópico específico intitulado “*Educação e Cidadania. Bases para uma cultura de Direitos Humanos. – Produção e Distribuição de Informações e Conhecimento*”, com metas a serem alcançadas a curto e médio prazo, dentre as quais merece destaque

Curto prazo

- Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de "temas transversais" nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos. (BRASIL, 1992).

Esta meta demonstra que a temática de EDH no Brasil como Tema Transversal não teve início a partir da BNCCEM; já era pensada e integrava as políticas públicas educacionais brasileiras em décadas anteriores. O avanço a se considerar com a homologação da BNCCEM foi o fato de tornar esta política pública obrigatória, haja vista o caráter normativo do referido documento e não mais ser vista como uma recomendação, que passa a ideia de facultatividade, ou seja, se antes da homologação da BNCCEM em 2018 os estabelecimentos de ensino deveriam fazer o possível para que a EDH fosse vivenciada no sistema

formal de educação, a partir de 2018 não existe mais esta ideia de facultatividade e sim obrigatoriedade em todo o território nacional, nas redes pública e privadas de ensino.

O PNDH 1 foi revisto e atualizado no ano de 2002, a partir do lançamento de estratégias para a promoção dos direitos sociais, econômicos e culturais e, nesta nova versão, para além das metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo, foram estabelecidos planos de ação anuais para a promoção dos direitos humanos junto à sociedade

A versão atualizada do plano, trouxe duas novas metas que se relacionam diretamente com a EDH, são elas: “*Meta Nº 132. Capacitar os professores do ensino fundamental e médio para promover a discussão dos temas transversais incluídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs*” (BRASIL, 2002) e “*Meta Nº 297. Promover um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito às diferenças, que contemple a diversidade cultural do país*”. (BRASIL, 2002). As referidas metas corroboram o entendimento quanto ao fortalecimento da EDH no Brasil, na educação formal, inclusive a partir da capacitação dos professores, vez que são eles os responsáveis diretos pelo processo de formação dos alunos.

Em 2009, por meio do Decreto Nº 7.037, foi publicado a terceira versão do PNDH, vigente até os dias atuais. Essa versão foi subdividida em 06 (seis) Eixos Orientadores³⁰ e apresenta um total de 25 (vinte e cinco) metas. (BRASIL, 2009).

O Eixo V – *Educação e Cultura em Direitos Humanos* é composto pelas seguintes diretrizes:

V - Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos:

- a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
- b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;

³⁰ Os Eixos Orientadores que integram o PNDH 3 são os seguintes: I – Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; II – Desenvolvimento e Direitos Humanos; III – Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; IV – Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; V – Educação e Cultura em Direitos Humanos; VI – Direito à Memória e a Verdade.

- c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
- d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e
- e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos;

3.3. *O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006)*

Outra política pública nacional lançada com o objetivo de promoção e a prevalência da cultura de direitos humanos foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cujo processo de elaboração foi iniciado no ano de 2003, a partir da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), através da Portaria Nº 98, publicada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República (SEDH/PR), composta por especialistas, integrantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais.

Posteriormente, ao longo de todo o ano de 2004, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido em encontros e seminários, em âmbito internacional, nacional, estadual e regional. Já durante o ano de 2005 foram realizados encontros em todos os Estados brasileiros a fim de difundir e colher contribuições da sociedade civil e dos governos para aperfeiçoamento do documento, tendo também ocorrido a criação dos Comitês Estaduais de EDH, fortalecendo em todo o território nacional a importância de se promover a cultura de paz e valorização dos direitos humanos e, por fim, havendo a revisão e a aprovação da versão final do plano sob a responsabilidade do CNEDH, o que ocorreu em 2006. (PNEDH, 2006, p. 12).

Conforme consta no PNEDH, a EDH caracteriza-se como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito, englobando 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. (PNEDH, 2006, p. 25).

Como é possível observar, muitas são as expectativas direcionadas à EDH enquanto processo de formação do sujeito para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática, considerando-a uma política pública de transformação social, divulgação, promoção e garantia dos direitos humanos. Para tanto, é preciso afirmar a fundamental importância da formação do professor e a compreensão por parte dele das dimensões, dos princípios, dos eixos que norteiam a EDH, sob pena de restar comprometido o próprio processo de formação do aluno.

Quanto as dimensões da EDH acima transcritas, novamente é perceptível a valorização dispensada a diversidade de saberes que fundamenta a teoria da Ecologia dos Saberes, de Boaventura de Souza. Como visto, no PNEDH é considerado como uma das dimensões da formação em direitos humanos *a afirmação de práticas sociais, valores e atitudes que expressem os direitos humanos em todos os espaços da sociedade* (alínea b) e *o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, defesa, proteção e reparação de violações dos direitos humanos* (alínea d).

O PNEDH estabelece ainda princípios, diretrizes e ações programáticas a serem desenvolvidas em 5 (cinco) eixos. São eles: I - Educação Básica, II - Educação Superior, III - Educação Não-Formal, IV - Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e V - Educação e Mídia. (PNEDH, 2006).

A Educação Básica, como preceitua o artigo 22, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96 - “*tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” é composta pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio (Art. 24) e, de acordo com o PNEDH deve estar pautada em 03 (três) dimensões:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;

b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;

c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Ainda analisando o PNEDH, verifica-se que nele consta como um dos princípios norteadores da EDH na Educação Básica que “(...) *f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais*”. (PNEDH, 2013, p. 32).

O PNEDH reconhece em seu texto que

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (PNEDH, 2013, p.24).

A partir do reconhecimento da escola como espaço privilegiado para a formação em direitos humanos, o PNEDH apresenta também 27 (vinte e sete) ações programáticas para que a EDH seja desenvolvida e seus objetivos alcançados. À título de exemplificação, no que concerne ao envolvimento mais direto do professor na promoção da EDH destacamos as seguintes ações programáticas:

- 4. desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos;
- 7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;
- 11. favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano;
- 12. apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos;

17. incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade;

3.4. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos - DCNEDH (2012)

Em 2012, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) aprovou por meio da Resolução Nº 1, de 30 de maio daquele ano, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH), elaboradas com fundamento na Constituição da República (1988), na LDB (1996) e nos demais programas e planos que integram o sistema de proteção, defesa e promoção dos direitos humanos no Brasil.

Esse documento ressalta a importância dos direitos humanos, reconhecendo-os como frutos de lutas históricas em contextos sociais diversos que buscam a realização da dignidade da pessoa humana. Informa também que existe a necessidade de se construir uma cultura de valorização de tais direitos para que eles possam ser valorizados, disseminados, reconhecidos por todos os sujeitos, para que cada um possa lutar pela prevalência deles, possibilitando uma transformação social, no sentido de não mais haver violações e negações dos direitos humanos que ainda existem ante um cenário de desigualdade social, política, econômica e cultural.

Tais violações de direitos, conforme a DCN, estão presentes também nas instituições escolares devendo essas assumirem o compromisso de educarem os sujeitos no sentido de reverterem tal situação, corroborando para implantação de uma cultura de paz e no fortalecimento da democracia e de grupos e comunidades geralmente excluídos dos seus direitos.

Segundo a DCN, a educação em direitos humanos é um dos eixos fundamentais do próprio direito à educação (art. 2º, DCN), constante no rol de direitos sociais constitucionais e, portanto, exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos; motivo este que fundamentou a elaboração das próprias diretrizes curriculares nacionais sobre a educação em direitos humanos.

Ademais, tal documento informa que a finalidade da EDH é a promoção da educação voltada a mudança e a transformação social (art. 3º) e o objetivo central de formação para a vida e a convivência no exercício cotidiano dos direitos humanos em nível nacional, regional e planetário (art. 5º); o que significa afirmar que a formação de sujeitos – crianças, jovens e adultos – para uma participação efetiva e ativa na sociedade, promovendo a defesa dos seus direitos e respeitando os direitos das outras pessoas; sendo uma “*educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições.*” (DCN, 2012, p. 02).

Os princípios que orientam a EDH no sistema educacional brasileiro são (art. 3º): I) *dignidade humana*; II) *igualdade de direitos*; III) *reconhecimento e valorização das diversidades*; IV) *laicidade do Estado*; V) *democracia na educação*; VI) *transversalidade, vivência e globalidade*; VII) *sustentabilidade socioambiental*. A dignidade humana

A formação em direitos humanos objetiva o desenvolvimento no sujeito das dimensões ética, política e crítica. A dimensão ética diz respeito a formação em valores humanos, respeito ao próximo, a dignidade da pessoa humana, a justiça, à liberdade, à igualdade, a paz, a reciprocidade entre os povos e as culturas. A dimensão política está relacionada com uma perspectiva emancipatória, isto é, uma formação capaz de promover o desenvolvimento do sujeito, quer sejam grupos ou indivíduos, historicamente marginalizados socialmente, para que venham a ter uma participação mais efetiva na sociedade civil, reivindicando seus direitos, dialogando com culturas diversas e promovendo transformações nas relações sociais que integra. Por fim, a dimensão crítica se pauta pela emissão de juízos de valores, opiniões sobre as relações e contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, orientando o sujeito educando a se posicionar e agir de modos condizentes com os direitos humanos. (BRASIL, 2012). Em outras palavras, conforme consta na DCN-EDH (BRASIL, 2012)

Uma formação ética, crítica e política (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença. Como afirma Candau (2010:400): “Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das

diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação”.

A EDH deve estar presente em todas as etapas do processo de educação adotado no Brasil, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Conforme consta na DCN, suas práticas precisam constar tanto no projeto político-pedagógico, quanto nos currículos, nos modelos de gestão e avaliação, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e na elaboração dos materiais didático-pedagógicos (art. 6º). Essa necessidade de educar em direitos humanos além de estar expressa nos PCNs e DCNs, ainda que como uma recomendação, tornou-se uma agenda de caráter obrigatório para as instituições escolares a partir da homologação e publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, cuja etapa do Ensino Médio foi homologada em 2018, como será exposto no item a seguir.

3.5. A Base Nacional Comum Curricular: Conceito, Natureza Jurídica e Processo de Elaboração

A BNCC é a representação legal da política curricular para a Educação Básica adotada no Brasil. Constitui-se em um documento de caráter normativo que define o conjunto de competências, habilidades e aprendizagens essenciais que os alunos precisam desenvolver ao longo de toda a formação na Educação Básica (MEC, 2018).

O próprio texto da BNCC nos apresenta uma definição oficial sobre esse documento, nos seguintes termos:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).(BRASIL, 2017, p. 07).

A referida norma é documento de observância obrigatória na elaboração dos currículos estaduais e dos projetos político-pedagógicos das escolas, respeitando-se a autonomia dos entes federados, bem como as particularidades regionais e locais onde cada instituição de ensino está localizada.

A elaboração de uma BNCC já constava como uma exigência prevista em outras normas jurídicas que regem o sistema educacional brasileiro, tais como Constituição Federal de 1988³¹, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB)³², as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio³³ e o Plano Nacional de Educação (PNE)³⁴, seguindo-se orientações e princípios constantes em documentos internacionais que versam sobre o direito à educação e dos quais o Brasil é signatário, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração de Incheon (2015) e a Agenda ONU 2030.

Homologada pelo Ministério da Educação (MEC), em 17 de dezembro de 2018, por meio do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 4 e publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.) em 18 de dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio possui validade e observância obrigatórias para toda a

³¹ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

³² LDB, Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

³³ Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento.

³⁴ **Meta 3.** universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). **Estratégia 3.3)** pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (...) **Estratégia 7.1)** estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

rede de educação formal nacional, seja ela pública ou particular.

Caracteriza-se como um documento plural porque foi elaborado mediante a atuação de diversos seguimentos educacionais do país. Esta norma tornou obrigatória a inclusão dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) nos currículos e projetos políticos pedagógicos da Educação Básica, em que pese os mesmos já terem sido objetos de recomendações (carater facultativo) previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), portanto, deve ser compreendida como um documento normativo que estabelece a política pública educacional institucional que orienta a Educação Básica no Brasil. No próximo tópico compreenderemos o processo de elaboração e como a EDH está presente na BNCCEM.

O percurso formal trilhado até a homologação da BNCCEM em 2018 teve início ainda no ano de 2014, com a promulgação da Lei nº 13.005, que regulamentou o PNE e apresentou 20 (vinte) metas a serem alcançadas no período de 10 (dez) anos (2014 - 2024) para a melhoria da qualidade da educação básica. O PNE reiterou a necessidade de elaboração de uma base nacional comum curricular, mediante uma pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), a fim de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos em todos os anos da Educação Básica, incluindo-se, portanto, a formação do estudante no Ensino Médio, respeitando-se as diversidades regionais, estaduais e locais.

No ano de 2015, entre os dias 17 a 19 de junho, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, onde reuniram-se os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da BNCC e também momento no qual foi publicada a Portaria 592 (DOU 18.06.2015), pelo Ministério da Educação (MEC), instituindo a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC, composta por 116 membros, entre professores das redes estaduais, do Distrito Federal e municipais, pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição na área de educação e especialistas que tivessem algum vínculo com as secretarias estaduais de educação das unidades da Federação. A referida comissão teria que apresentar uma proposta preliminar da BNCC até fevereiro do ano seguinte, 2016.

Assim, em setembro de 2015, foi apresentada a primeira versão da BNCC, sendo disponibilizada para consulta pública e para especialistas, sendo elaboradas três versões deste documento: versão consulta pública (2015); versão revista (2016) e a versão definitiva ou final, sendo as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental homologadas em 2017 e a etapa relativa ao Ensino Médio homologada em 2018.

3.6. *As Competências, Habilidades e a Presença da EDH na BNCC do Ensino Médio*

A BNCCEM, enquanto política pública educacional, voltada à formação de um sujeito que possa exercer sua cidadania de forma plena e agir de modo protagonista, contribuindo para as modificações sociais necessárias ao surgimento de uma sociedade mais justa, igualitária, onde prevaleçam o respeito ao próximo, a dignidade da pessoa humana e a cultura de paz, deve conter em seu texto a educação em direitos humanos como um dos seus princípios basilares. Inclusive, essa presença da EDH na BNCC é uma condição *sine qua non* ao cumprimento de outras normas que integram o ordenamento jurídico brasileiro, como visto em tópicos anteriores.

Da leitura diligente realizada da BNCCEM, é possível perceber que o referido documento foi elaborado tendo os direitos humanos como um dos seus princípios norteadores, desenvolvendo uma perspectiva centrada na valorização da dignidade da pessoa humana, no exercício da cidadania, no protagonismo dos educandos, no respeito a diversidade social, cultural, de saberes, na valorização de uma cultura de paz, na busca por uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. Textualmente, a expressão “direitos humanos” aparece 22 (vinte e duas) vezes ao longo de todo o documento.

A EDH na BNCCEM é uma ferramenta de extrema relevância no processo educativo formal, principalmente em um cenário contemporâneo de relações sociais marcadas por discursos de ódio, discriminação, preconceitos diversos em relação a raça, identidade de gênero, orientação sexual, religião, classe econômica, a existência de polarização política e ainda a vigência de um pensamento de atrelar os direitos humanos unicamente à defesa de “bandidos”.

Ao ser homologada em 2018, a BNCCEM já apresentou a estrutura curricular que foi inserida na LDB, por meio da Lei nº 13.415/2017,

popularmente conhecida como “Lei do Novo Ensino Médio”. A partir da aprovação desta lei, o currículo do Ensino Médio, que antes era considerado um modelo único, tornou-se um modelo diversificado e flexível, como depreende-se da leitura da nova redação do artigo 36, da LDB:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (destaque nosso)

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

A BNCC é considerada “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BNCC, 2018, p. 05). Ela contém as competências, gerais e específicas, e as habilidades a serem desenvolvidas durante todo o processo de formação dos educandos, em toda a Educação Básica.

Conforme texto da referida norma, por competência entende-se “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 08). Tais competências objetivam a formação de um sujeito que contribua com a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

Quanto as competências gerais são elencadas um total de 10 (dez) a serem alcançadas ao longo de todas as etapas da Educação Básica. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da

produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

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.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

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.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Analisando as competências gerais acima expostas é possível observar a valorização dos direitos humanos enquanto princípio norteador da educação formal no Brasil. Desenvolver nos jovens as capacidades de dialogar, argumentar, defender ideias, expor opiniões, resolver conflitos, cooperar com o próximo e com o meio ambiente, com estilo de vida sustentável, bem como acolher e valorizar os indivíduos, seus saberes, identidades e suas culturas, tudo isto levando em consideração o respeito aos direitos humanos, como explícito nas competências 7 e 9 é, de fato, promover a educação em direitos humanos na etapa do Ensino Médio.

Ainda quanto às competências acima elencadas resta evidente que elas são fundamentadas na valorização da diversidade dos saberes (competências 03, 04 e 06) e das práticas sociais e culturais que o educando produz e vivencia fora do contexto escolar (competência 09) e que representem o respeito aos direitos humanos (competências 01, 05,06, 07, 09 e 10), bem como possuam o condão de promover a educação integral daquele jovem, nas mais diferentes dimensões que o compõe – intelectual, social, físico, emocional (competência 08).

Além das competências gerais constante na BNCC, o texto desse documento apresenta uma série de competências específicas a serem desenvolvidas a partir do ensino de cada conjunto e área de conhecimento. É preciso informar que a BNCCEM não é considerada o currículo propriamente dito da Educação Básica. É um orientador curricular que especifica as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada área de conhecimento junto a cada etapa da educação formal, cabendo aos Estados e Municípios, conforme suas competências constitucionais, elaborarem seus respectivos currículos, devidamente fundamentados na BNCC.

A etapa do Ensino Médio é composto por 04 (quatro) áreas de conhecimentos distintas e os itinerários formativos, conforme determinado na LDB. As áreas de conhecimentos são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). As competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos em cada uma dessas áreas de conhecimento apresentam, em algum grau, correspondência com a educação em direitos humanos, seja a partir das relações sociais ou ainda das relações entre os sujeitos e o meio ambiente, na busca or um estilo de vida sustentável para o planeta, como nas áreas de matemática e Ciências da Natureza e suas respectivas tecnologias.

De forma mais explícita, a valorização e educação em direitos humanos, nos termos compreendidos nesta pesquisa, conta da área Linguagens e suas Tecnologias, na qual estão incluídas as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física, apresentam

Competência Específica 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza;

Habilidade: (EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

Competência Específica 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Habilidade: (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

Do mesmo modo a área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas composta pelas disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia, apresentam enquanto competência específica diretamente relacionada aos direitos humanos

Competência Específica 5: Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Habilidade: (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

Competência Específica 6: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Habilidade: (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

Da leitura e compreensão das competências e habilidades destacadas

percebe-se que a EDH está presente na BNCC do Ensino Médio.

3.7. *A Educação Integral na BNCC do Ensino Médio*

Ao longo de todo o texto da BNCC é possível observar também a relevância da educação integral na política pública educacional desenvolvida no Brasil, sendo esta considerada um dos princípios orientadores daquela.

De início, na introdução da BNCCEM consta expressamente que o referido documento normativo está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme os fundamentos determinados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). Ademais, a BNCC também corrobora os termos da Constituição Federal de 1988, em especial o artigo 205, onde consta que a educação deve proporcionar a formação do sujeito educando objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação dele para o trabalho.

O Ensino Médio caracteriza-se por ser o último nível integrante da educação básica, juntamente com a Educação Infantil e a Educação Fundamental, conforme consta no artigo 21, inciso I, da LDB.

Nos termos da BNCC, os adolescentes e jovens, público predominante no Ensino Médio, representam um conjunto bastante heterogêneo culturalmente, resultando em uma ampla diversidade de juventudes e, portanto, não deve ser reduzido a mera categoria de transição da infância para a vida adulta. Este entendimento consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 5/2011) e foi reafirmado pela norma BNCC; em ambos os documentos a juventude é compreendida como sendo uma

condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (BNCC, 2018).

Ao cumprir o disposto no marco regulatório BNCCEM, as escolas devem se comprometer em proporcionar um ambiente acolhedor dessa pluralidade juvenil, promovendo intencionalmente e permanentemente o respeito à pessoa humana e aos seus direitos, validando suas histórias, culturas, compreendendo,

enfim, que os jovens já adentram ao ambiente escolar do Ensino Médio com um arcabouço de conhecimentos que adquirem em suas vivências sociais estabelecidas para além da jornada escolar; conhecimentos estes que diferem do saber científico, cujo locus de produção principal é a escola; mas sim conhecimentos que compõem o arcabouço cultural daquele jovem apresentando, deste modo, um significado, um sentido e uma relevância para ele e para o meio social, ou seja, para a comunidade na qual ele se desenvolve, sendo um importante elemento de identificação e de representatividade.

Dentre os objetivos a serem alcançados no Ensino Médio, descritos no artigo 35, da LDB, encontram-se a formação do jovem para o trabalho e o exercício da cidadania e o aprimoramento dele enquanto pessoa humana, buscando o desenvolvimento da formação ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando.

3.8. *Os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: a Transversalidade e a Interdisciplinaridade*

Reconhecendo a necessidade de romper com o modelo de educação considerado linear, que privilegia apenas a dimensão do conhecimento cognitivo dos educandos, a BNCCEM afirma a importância de desenvolvimento de competências que permitam a eles atuarem na sociedade de modo a se reconhecerem enquanto sujeitos de direitos, valorizarem o próprio contexto histórico e a diversidade dos contextos históricos que os circundam, a diversidade de saberes e estilos de vida, respeitando as diferenças, devendo a escola ser um espaço de não discriminação, não preconceito, mas sim lugar de aprendizagem e de inclusão (BNCCEM, 2018).

Nos termos da própria BNCCEM, a educação integral com a qual a política pública educacional brasileira está comprometida, está relacionada com

à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCCEM, 2018, p. 14).

Para a realização desta formação em educação integral é imprescindível despertar nos alunos o interesse pelo processo educativo, pelas disciplinas que

serão estudadas, pelos temas abordados em sala de aula, que juntos constituem os componentes curriculares e que são específicos de cada série de ensino.

Uma das formas de se buscar despertar o interesse dos alunos é trabalhar o conteúdo da disciplina não de forma estanque, isolada, fragmentada, cartesiana, como amplamente difundido pelo Movimento Positivista, tendo como um dos precursores Augusto Comte. Os professores, em oposição a esta forma linear de ensino, devem estimular a vontade do aluno aprender, apresentando-o a importância e relevância daquele conhecimento específico para a compreensão de outros conteúdos que integram disciplinas diversas (*Interdisciplinaridade*).

Além disto, o processo educativo também deve ser capaz de demonstrar uma relação prática do uso e importância do conteúdo ministrado na escola para o dia a dia do aluno, ou seja, fora do ambiente escolar, em sua vida cotidiana (*Transversalidade*). Isto permitirá ao aluno estabelecer as próprias relações e conexões entre a escola e a vida em família; a escola e a vida em sociedade, passando a compreender a necessidade daquele conhecimento para a sua vida e a valorizar o que aprende por meio da educação formal.

Historicamente é importante destacar que a *interdisciplinaridade* e a *transversalidade* já eram consideradas estratégias metodológicas relevantes no sistema de educação formal, vez que tanto os PCNs quanto as DCNs fizeram alusão aos referidos conceitos. No tópico intitulado “*Apresentação*” do documento Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1998) é possível observar que estava em curso no sistema educativo brasileiro um movimento de rompimento de paradigma. Falava-se em um Novo Ensino Médio³⁵ e na Reforma Curricular que proporcionaria a transição de um modelo de educação descontextualizado para contextualizado, dando um significado prático ao conhecimento escolar, bem como deixando de lado um modelo de ensino compartimentalizado a partir da vivência da *Interdisciplinaridade* (2000, p. 04), caracterizada pelo diálogo permanente entre

³⁵ Embora atualmente o Ensino Médio esteja novamente em fase de mudanças, de reestruturação, com as alterações trazidas pela Lei Nº 13.415/2017 para a LDB, sendo amplamente midiaticizado como Reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio, ressalte-se que são processos distintos entre si.

as diversas áreas de conhecimentos, a partir de relações de questionamentos, confirmação, negação, complementação, ampliação, iluminação de aspectos não distinguidos (2000, p. 75).

Por sua vez, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), aprovado por meio da Resolução Nº 03, publicada em 21 de novembro de 2018, informa que a organização do currículo deve ocorrer de modo a contemplar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, nos termos do disposto no § 2º, artigo 11³⁶, do citado documento.

Em 2019, o Ministério da Educação publicou dois documentos complementares a fim de servirem de subsídio para o conhecimento e aprofundamento sobre os temas contemporâneos transversais. No primeiro documento intitulado *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*, está posto que nas últimas duas décadas a educação no Brasil esteve voltada para a cidadania como princípio norteador, havendo a inclusão de temas sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos alunos (MEC, 2019). A referida publicação é composta por 20 (vinte) páginas onde consta uma abordagem epistemológica sobre os TCTs, apresentando questões como o conceito, a relevância, uma linha histórica da adoção deles no sistema educacional brasileiro, a escolha dos temas e os pressupostos pedagógicos para abordagem deles em sala de aula. No mesmo documento é atribuída à educação escolar a responsabilidade de transformação social, trabalhando conteúdos que tenham uma finalidade crítica social, considerando-se os TCTs de grande relevância para a formação do cidadão para que eles possam atuar em âmbito local, regional e global, contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária e ética.

O segundo documento intitulado “*Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: proposta de práticas de implementação*”, é composto por 26 (vinte e seis) páginas. Ao longo de todo o texto desse documento percebe-se a

³⁶ Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

(...)

§ 2º O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

importância e relevância atribuída aos TCTs, dentre eles a Educação em Direitos Humanos e que também devem fazer constar nos projetos políticos pedagógicos das escolas, respeitando-se as esferas de autonomia das escolas.

Os referidos TCTs são compostos por 15 (quinze) temas, distribuídos em 06 (seis) macroáreas temáticas, quais sejam:

1. Cidadania e Civismo: Direitos da Criança e do Adolescente, Educação em Direitos Humanos, Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso, Educação para o trânsito, Vida Familiar e Social;

2. Meio Ambiente: Educação Ambiental e Educação para o Consumo;

3. Ciência e Tecnologia;

4. Economia: Trabalho, Educação Financeira, Educação Fiscal;

5. Saúde: Educação Alimentar e Nutricional;

6. Multiculturalismo: Diversidade Cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

A partir da classificação e subdivisões das temáticas nas macroáreas acima mencionadas importa destacar a relação direta que a Educação em Direitos Humanos mantém com o exercício da cidadania, sendo este um dos objetivos que se busca alcançar em um processo educativo formal. É possível afirmar que a educação em direitos humanos exerce um papel fundamental para o exercício da cidadania, nos termos propostos pelo ordenamento jurídico brasileiro.

Interpretando o disposto na BNCC, na LDB e em outros documentos normativos sobre educação, nacionais e internacionais, já apresentados nos capítulos anteriores, é possível concluir que o sistema de educação formal brasileiro adota o conceito de cidadania que a entende como um modo de atuação do sujeito no mundo, reivindicando direitos que entende possuir, propondo pautas de discursões de problemas e respectivas soluções, ou seja, agindo de modo a promover as transformações necessárias no meio em que vive, garantindo-se a dignidade humana.

Uma vez que se considera a cidadania como a capacidade de ser sujeito de direitos e deveres e também de agir no mundo sendo protagonista das transformações sociais indispensáveis a uma vida digna e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é indispensável a formação de um sujeito

politizado, que compreenda o mundo em que vive e as relações de poder existentes na sociedade, as forças políticas, econômicas, jurídicas que envolvem as relações humanas, inclusive para que possa se posicionar de modo consciente e coerente com os valores e concepções que considerar relevantes em sua vida e para a sociedade na qual está inserido e mantém relações interpessoais e com o meio ambiente.

O *Multiculturalismo*, categoria teórica presente nesta pesquisa, também foi considerada um tema contemporâneo transversal pela BNCC e, como visto, apresentam relação direta com o tema de educação em direitos humanos, com a diversidade cultural e formação para uma cidadania global³⁷, incentivando o respeito e a valorização do outro e dos saberes e conhecimentos que o outro produz e vivencia.

³⁷ Cidadania Global, nos termos do Sistema Onusiano, diz respeito “a um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional”. (UNESCO, 2015, p. 02).

4. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO (EREM) DO AGRESTE MERIDIONAL DE PERNAMBUCO

Este capítulo é composto pelos resultados da análise que foi realizada nos documentos que compuseram o *corpus* da pesquisa, conforme especificados no capítulo relativo aos aspectos teóricos e metodológicos.

Antes, porém, de passarmos a apresentação dos resultados propriamente ditos, discorreremos sobre a emergência da EDH na rede de ensino de Pernambuco, contextualizando como ocorreu a inserção e a relevância desta temática nos documentos oficiais que regem a educação desse Estado.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH), em 2012, a EDH passou a ser reconhecida como “*um dos eixos fundamentais do direito à educação*” (Art. 2º, caput, DCNEDH), cabendo aos sistemas de ensino e suas instituições a efetivação desta nos espaços da escola, bem como a adoção sistemática das referidas diretrizes por todos os envolvidos nos processos educacionais (Art., 2º, § 2º, DCNEDH).

No que tange as ações desenvolvidas na rede pública estadual de Pernambuco sobre a Educação em Direitos Humanos, durante as décadas de 1980 e 1990 elas ocorriam de forma pontual, não havendo uma sistematização de formação nesta área de modo continuado.

Foi a partir do ano de 2007 que a Educação em Direitos Humanos passou a integrar a educação formal em Pernambuco de modo sistematizado, fundamentada no programa de governo eleito à época – Programa Frente Popular de Pernambuco (2007-2010), tendo por um dos eixos orientadores a Educação Como Formação para a Cidadania (Tavares, 2015).

Tavares (2017) informa que a inserção da EDH na Educação Formal em Pernambuco foi marcado por 02 (duas) fases distintas: a primeira compreendida entre os anos de 2007 a 2010, tendo por marcos a criação de uma Gerência de Educação em Direitos Humanos (GEDH); a oferta de Direitos Humanos como disciplina optativa nas escolas e a inserção da EDH de forma transversal nos projetos políticos-pedagógicos; e uma formação em EDH direcionada para os diversos profissionais da área de educação – equipe técnica da GEDH,

professores da rede, formação esta iniciada em 2008 e sendo continuada em 2009 e 2010.

Por sua vez, a segunda fase de implementação da EDH, iniciada a partir do ano de 2011, caracterizou-se pela continuação da formação dos profissionais da educação, com a realização de Fóruns de Educação em Direitos Humanos e a elaboração de materiais como o Caderno de Direitos Humanos, o Caderno de Educação Ambiental, as Orientações Teórico-Metodológicas e os Parâmetros Curriculares (Tavares, 2017).

4.1. O Currículo do Ensino Médio de Pernambuco

Nos termos da Resolução CNE/CEB nº 03/2018, o currículo deve ser conceituado como a

proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (art. 7º).

A mencionada Resolução também aponta que a elaboração do currículo deve evidenciar a diversidade, o contexto e a transdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimentos, contemplando as vivências práticas dos alunos, criando um vínculo entre a educação escolar, o mundo do trabalho, a prática social, permitindo o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nos ambientes e nas atividades extraescolares desenvolvidas pelos alunos (art. 7º, § 2).

O currículo do Ensino Médio de Pernambuco é *“fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades”* (PERNAMBUCO, 2021, p. 17). Os princípios norteadores da educação a ser ofertada nesta etapa da Educação Básica, conforme o referido documento são: a equidade e excelência; a formação integral do sujeito; a educação em direitos humanos e a inclusão.

Nesse contexto, ao elevar a educação em direitos humanos à categoria de princípio norteador, o Estado de Pernambuco deve proporcionar aos educandos um processo formativo e a adoção de práticas pedagógicas que priorizem, respeitem e valorizem os sujeitos e a diversidade cultural, étnica,

racial, de gênero, de credo, entre outros valores humanos e incentivar o desenvolvimento da cultura de paz.

Nesse sentido, consta no próprio Currículo de Pernambuco (2021, p. 20)

Por fim, pode-se afirmar que os princípios ora citados constituem os fundamentos de todas as práticas educativas apresentadas no Currículo de Pernambuco e, dessa forma, indicam para a sociedade os sujeitos que se deseja formar: indivíduos com valores éticos e humanos, conscientes de suas responsabilidades e direitos, dispostos a construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, bem como capazes de intervir na realidade e contribuir para o desenvolvimento da humanidade.

Ainda consta no Currículo de Pernambuco que as práticas pedagógicas precisam ser atualizadas, repensadas, em consonância com o momento atual do processo educativo, cuja centro do processo de ensino-aprendizagem é o próprio estudante. Para tanto, o citado documento orienta que as escolas devem elaborar seus Projetos Políticos-Pedagógicos de modo a “*valorizar os conhecimentos prévios que os estudantes trazem de suas vivências para a escola*” (PERNAMBUCO, 2021, p. 25).

A Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco elaborou documentos complementares ao currículo do Ensino Médio, relativo a cada trilha de itinerário formativo. Dentre as trilhas existe uma denominada *Direitos Humanos e Participação Social* que é vinculada ao percurso formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O documento complementar, também intitulado *portfólio*, foi elaborado pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, sendo composto por 76 (setenta e seis) páginas onde estão dispostas as chamadas Unidades Curriculares (UCs) que, por sua vez, são compostas por Unidades Temáticas (UTs) e abrangem os diversos assuntos envolvendo os direitos humanos – *Identidades e Diversidades, Universalismo e Multiculturalismo, Direitos Cívicos e Políticos, Direitos Econômicos e Sociais*.

Neste documento consta que o egresso do Ensino Médio de Pernambuco seja uma pessoa capaz de atuar em defesa dos direitos humanos, da cidadania e do respeito à diversidade, a partir da utilização dos conceitos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, desnaturalizando situações de discriminação, exclusão, violência de qualquer ordem, buscando atitudes éticas, inclusivas e democráticas (SEE/PE, 2021); mantendo o Currículo de Pernambuco alinhado com uma perspectiva crítica dos direitos humanos.

4.2. *O Regimento Escolar Unificado das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco*

A adoção de um regimento escolar unificado foi justificada pelo governo do Estado de Pernambuco e pela Secretaria de Educação e Esportes em virtude da “*necessidade de se conferir uniformidade aos atos administrativos e educacionais praticados no âmbito das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino*” (PERNAMBUCO, 2019).

O vigente Regimento Escolar Unificado das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco foi instituído por meio do Decreto nº 48.477, de 26 de dezembro de 2019 e suas disposições deverão ser observadas obrigatoriamente pelos estabelecimentos de ensino e todas as etapas da educação básica de Pernambuco, com exceção das escolas estaduais indígenas, quilombolas, prisionais, militares, técnicas, EAD e escolas de Aplicação das Universidade de Pernambuco (UPE) (art. 2º).

O referido documento normativo apresenta toda a estrutura pedagógica-administrativa e de convivência social das escolas que integram a rede estadual de ensino de PE, estando fundamentado em outras normas que constituem a legislação educacional no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1994, entre outras, devendo apresentar consonância com a política educacional do país na busca por uma educação pública de qualidade e que respeite as especificidades dos estudantes de cada localidade, conforme determinado no artigo 2º do próprio regimento.

De início é possível observar a priorização da prática de uma gestão compartilhada, com todos os membros da comunidade escolar podendo participar das tomadas de decisões, a partir de uma relação dialógica, respeitosa, coletiva e respeitando a autonomia da unidade escolar.

O regimento unificado apresenta em seu texto as características básicas das unidades escolares: como a necessidade de CNPJ, Cadastro Escolar e Código do MEC próprios; a estrutura organizacional da instituição, os horários de funcionamento conforme a modalidade de ensino desenvolvida na escola; as formas de participação da comunidade escolar, os princípios educacionais, filosóficos e pedagógicos que devem ser vivenciados nas escolas; a organização do ensino e o currículo adotado; os sistemas de avaliação de aprendizagem dos

alunos; os direitos e deveres dos estudantes e dos profissionais da educação, entre outros aspectos relevantes no ambiente escolar.

Conforme explicitado no regimento, as denominadas Escolas de Referência em Ensino Médio funcionam em jornada integral, das 7h30 às 17h, e semi-integral, das 7h30 às 17h30min, ambos com intervalos para recreio (20 minutos – das 9h10min às 9h30min) e almoço servido pela própria escola (1 hora – das 12h às 13h20min).

O Regimento Único Substitutivo das Escolas de Pernambuco apresenta também os *Princípios Educacionais*, em seu Título III, subdivididos em *Princípios Filosóficos* (art. 6º) e *Princípios Pedagógicos* (art. 7º) e os *Princípios de Convivência Social* (art. 97), integrando o Título V – Da Administração Escolar, capítulo V.

Os princípios filosóficos constantes do artigo 6º do regimento, em verdade, reproduzem os princípios constantes no artigo 3º da LDB. No artigo 6º, tem-se:

Art. 6º As Unidades Escolares, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) assumirão como princípios filosóficos:

- I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - gestão democrática, na forma da Lei;
- VI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- VII - garantia do padrão de qualidade;
- VIII - valorização da experiência extraescolar;
- IX - consideração com a diversidade étnico-racial; e
- X - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Em suas redações, ambos documentos normativos valorizam textualmente a liberdade de ensino, de pesquisa, de divulgação da cultura, do pensamento, da arte e do saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a experiência extraescolar do aluno, a diversidade étnico-racial, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

No que diz respeito aos princípios pedagógicos, a norma unificada em análise determina que as escolas além de aplicarem em suas práticas pedagógicas os princípios previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas

normas estaduais advindas do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, também deverão se orientar com base nos princípios 12 (doze) princípios constantes do artigo 7º do regimento, a seguir transcritos:

- I - trabalho com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano;
- II - diálogo professor/estudante na condução do processo ensino-aprendizagem;
- III - desenvolvimento de projetos na área social, educacional e cultural com o compromisso ético com a coletividade;
- IV - planejamento integrado com as ações educativas;
- V - elevação qualitativa do rendimento escolar;
- VI - utilização de recursos pedagógicos que possibilitem ao estudante o acesso e o desenvolvimento de atividades diversificadas e através de práticas de participação solidária;
- VII - inclusão como princípio norteador das ações educativas;
- VIII - incentivo à pesquisa como princípio pedagógico;
- IX - interdisciplinaridade, como tratamento metodológico do processo de ensino aprendizagem;
- X - articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura;
- XI - respeito à diversidade, às diferenças, à individualidade e ao bem comum em todas as ações pedagógicas; e
- XII - formação permanente para os profissionais da educação.

Por sua vez, os princípios de convivência social, que deverão ser construídos coletivamente e democraticamente (art. 98), orientarão as unidades educacionais na organização do cotidiano escolar pautados no respeito aos valores da dignidade humana, convivência fraterna, cidadania construída coletivamente, na escola e na comunidade como um todo (art. 97).

Dentre as diretrizes pedagógicas (art. 8º) que orientam o regimento único em apreço e visam assegurar a qualidade do ensino público, a primeira delas diz respeito a obrigatoriedade de elaboração e execução do projeto político-pedagógico pela unidade escolar (inciso I), com participação de toda a comunidade escolar. Outras diretrizes orientam a escola no sentido de promoverem em seus espaços e em suas relações o respeito à diversidade e promoção de uma cultura de paz e, conseqüentemente, atitudes fundamentadas na EDH.

- VIII - promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no seu âmbito escolar;
- IX - promoção da participação da comunidade escolar através de suas representações no Conselho Escolar, visando uma maior participação dos agentes sociais da Unidade Escolar nas decisões de caráter pedagógico;
- X - estabelecimento de ações destinadas a promover a cultura de paz;

XI - promoção da inclusão escolar como forma de garantia de direitos e de respeito à diversidade;

Notadamente quanto às Escolas de Referência em Ensino Médio, o regimento único dispõe que além das diretrizes gerais constantes no artigo 8º, aquelas escolas também deverão pautar suas atividades com base nas seguintes diretrizes específicas:

Parágrafo único. Além das diretrizes pedagógicas previstas neste artigo, são diretrizes pedagógicas das Unidades Escolares, denominadas Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio:

- I - promoção do desenvolvimento de ações inspiradas na Educação Interdimensional e no Protagonismo Juvenil, em conformidade com a filosofia educacional adotada por essas Unidades Escolares;
- II - estabelecimento de ações que promovam os(as) estudantes como fontes e não simplesmente como receptores ou porta-vozes daquilo que os adultos dizem ou fazem com relação a eles;
- III - criação de espaços e de mecanismos de escuta e participação coletiva de estudantes; e
- IV - promoção de ações que coloquem os(as) estudantes como participantes autênticos do seu Protagonismo.

Ainda sobre as disposições constantes no Regimento Único, a organização curricular está prevista entre os artigos 9º ao 15. Conforme esse documento as escolas deverão assumir uma “(...) *concepção de currículo que valoriza as múltiplas dimensões da formação do(a) estudante, enquanto autor(a) da sua história, entendida como produto de uma construção coletiva e participativa*” (art. 9º), reforçando claramente a adoção pedagógica pela educação integral e pelo protagonismo juvenil que compõem a política educacional brasileira e pernambucana.

A organização curricular das escolas de PE, além de pautar-se na legislação nacional sobre esta temática, também deverá seguir o que restar determinado nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE). Nos termos do regimento único, essa organização curricular configura-se como

um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes dos(as) estudantes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico do Estado, de modo a promover o desenvolvimento integral dos(as) estudantes na idade correspondente à etapa ou modalidade de ensino. (art. 10).

O currículo das escolas de Pernambuco, além de uma parte geral, prevista na BNCC, compreende também uma parte diversificada, que deverá observar e considerar as especificidades e características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia dos estudantes (art. 11 do Regimento Único). Este mesmo artigo, em seu parágrafo 6º, determina que os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra crianças e adolescentes deverão ser incluídos como temas transversais, conforme previsto na BNCC.

Nas escolas de referência em Ensino Médio, a matriz curricular será composta, além dos conteúdos da BNCC e da parte diversificada, por atividades complementares que são as eletivas e os estudos dirigidos (art. 15, § 2º).

Quanto a participação dos docentes, o art. 105 regimento único prevê dentre os deveres dos professores, que eles deverão acompanhar a produção de conhecimento, de saberes e de bens culturais (inciso IV), bem como empenhar-se na utilização de métodos educativos e democráticos que promovam o processo sociopolítico e cultural da comunidade (inciso VI).

Ao longo de todo o texto do Regimento Unificado de Pernambuco observou-se a relevância atribuída ao projeto político pedagógico ou proposta pedagógica das escolas, dispondo expressamente sobre a elaboração, a atualização, a implementação e a avaliação do referido documento, determinando como atribuição do Conselho Escolar “*XI - identificar alternativas para solução dos problemas relacionados com a execução do Projeto Político-Pedagógico/da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar*” (art. 65), documento este sobre o qual discorreremos no tópico a seguir.

4.3. *Os Projetos Políticos Pedagógicos: a referência normativa local das Escolas*

O documento analisado nas Escolas de Referência em Ensino Médio foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) que também podemos encontrar na literatura pertinente com o nome de Projeto Pedagógico ou Proposta Pedagógica.

O PPP é um documento normativo que apresenta toda a estrutura da escola, em suas dimensões política, pedagógicas, físicas, etc.

A função do PPP nas escolas é orientar e direcionar o tipo de educação deliberadamente escolhida e promovida por aquela instituição; qual tipo de

cidadão pretende formar a partir do viés educacional escolhido; e quais serão os meios utilizados para alcançar a formação que se propõe.

Vasconcellos (2002, p. 79) esclarece que o planejamento “*enquanto construção-transformação de representações, é uma mediação teórico-metodológica para a ação, que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional*”. A ideia de projetar alguma coisa remete a algo ainda não realizado, cuja intencionalidade de concretização já existe e foi exposta; em seguida, necessário se faz a escolha dos meios indispensáveis para o alcance daquilo que foi projetado e, para isto, é preciso “amarrar”, estabelecer condições objetivas e subjetivas, prevendo as etapas e as ações no tempo (ordem dos acontecimentos), no espaço (onde serão realizadas), as condições materiais (recursos físicos), as condições políticas (relações de poder, negociações, estruturas), a disposição interior que é o desejo, a vontade, a mobilização para que o planejamento se concretize (Vasconcellos, 2002).

Nas palavras de Veiga (2002, p. 11 - ebook)

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (...) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O Projeto Político Pedagógico precisa necessariamente apresentar uma reflexão sobre o papel social da escola junto à comunidade escolar que ela irá atender (Veiga, 2010), evidenciando em seu texto quais os princípios éticos, pedagógicos, os valores, a missão da escola, sua cultura organizacional e práticas que norteiam a atividade educacional ali desenvolvida e que informe qual tipo de sujeito e de cidadão pretende formar.

Esses aspectos educacionais precisam estar objetivamente definidos e descritos no PPP da escola para que não existam equívocos sobre o modo de agir da instituição de ensino perante toda a comunidade escolar – gestores, professores, profissionais administrativos, alunos, pais, sociedade -, pois se em

um determinado tempo não havia dúvidas sobre a necessidade e a finalidade da escola, a partir da década de 70, com a crítica da sociologia francesa, a escola passa a ser vista como campo de tensões, disputas, conflitos e contradições sociais, fortalecendo sobremaneira a importância de estruturar-se o PPP e o papel elucidativo deste documento (Vasconcellos, 2002), objetivando uma educação de qualidade.

Contextualizando o surgimento do PPP enquanto documento normativo e orientador das atividades escolares, a LDB (1996), em seus artigos 12, 13 e 14³⁸, dispõe sobre este documento, esclarecendo que compete a cada estabelecimento de ensino, dentro de seu âmbito de autonomia, respeitando as normas comuns e o sistema de ensino, elaborar e executar a respectiva proposta pedagógica da instituição, sendo este um processo democrático e que deverá contar com a participação de diversos atores envolvidos no processo educativo formal: gestores, docentes, equipe administrativa, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar.

O PPP não deve ser compreendido apenas como norma interna do estabelecimento escolar, cujo objetivo seja o cumprimento da etapa burocrática em respeito à disposição legal que obriga a sua elaboração para, em seguida, manter-se arquivado em gavetas ou armários na secretaria da escola, caindo em desuso, tornando-se obsoleto, na medida em que os anos passam e as necessidades educacionais vão se modificando e a formação vai se inovando. Para evitar este cenário descrito, a lei determina que o PPP deve ser revisto e atualizado a cada 06 (seis) meses, a fim de manter-se a consonância com as diretrizes e objetivos da escola.

³⁸ Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; (...)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (...)

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

4.4. *Resultados da Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas de Referência em Ensino Médio do Agreste Meridional de Pernambuco: a existência de uma Educação em Direitos Humanos de Viés Universalista*

Após essa contextualização indispensável para compreendermos a relevância do documento normativo PPP, seguimos a apresentação dos resultados das análises dos PPPs das Escolas de Referência em Ensino Médio do Agreste Meridional de Pernambuco.

Rememorando o descrito no capítulo 2 desta pesquisa, a GRE do Agreste Meridional é composta por 22 (vinte e dois) municípios nos quais estão distribuídas 27 (vinte e sete) Escolas de Referência em Ensino Médio.

Durante a realização da pesquisa de campo para termos acesso aos PPPs das escolas, conseguimos êxito junto a 17 (dezesete) estabelecimentos de ensino, conforme documento anexo. Os outros 10 (dez) integraram o que chamamos de fatores limitantes da pesquisa, sendo que: 03 escolas não conseguimos contato com os gestores; 01 escola não possui o PPP; 06 escolas não autorizaram o acesso, dos quais 01 escola justificou que o documento só estaria disponível após apresentação formal da versão atualizada para a comunidade escolar e que este momento solene ainda não tinha acontecido; 02 só autorizaria acesso ao documento após entrar em contato com o gestor da GRE e não obtivemos retorno em tempo hábil para análise dos PPPs; 01 escola justificou que a coordenadora estava de férias; 01 escola informou que estaria disponível em abril após atualização com as novas regras do Novo Ensino Médio; 01 escola ignorou as tentativas de contato realizadas.

Contudo, essas limitações da pesquisa não invalida a presente tese e não lhe diminui o caráter científico, uma vez que foram respeitadas as normas relativas à amostra, haja vista os documentos conseguidos contemplarem a diversidade cultural que almejávamos alcançar.

Em breves linhas, explicaremos como ocorreu a busca para captação dos dados que seriam analisados, no caso, os documentos das escolas. Após um primeiro contato telefônico, previamente estabelecido com os gestores e/ou com coordenadores pedagógicos das escolas³⁹, solicitamos um agendamento para

³⁹ Esse contato prévio se fez necessário haja vista estarmos tratando de um total de 22 municípios e em respeito as atividades desenvolvidas cotidianamente em cada escola, evitando

visitação e apresentação da pesquisa, explicando esta e justificando a necessidade de acesso aos PPPs; apresentamos um documento formalizado, devidamente assinado por mim e pela professora orientadora, permanecendo uma cópia com a gestão da escola. Dentre as 17 EREMs pesquisadas, 07 (sete) disponibilizaram o documento PPP em meio eletrônico (whastapp e e-mail)⁴⁰ e 10 permitiram acesso apenas nas dependências da escola, disponibilizando uma sala, um ambiente favorável para que a análise fosse realizada, podendo ali permanecer o tempo que fosse necessário para realização da tarefa.

De posse dos PPPs das escolas e com as categorias temáticas previamente definidas: educação em direitos humanos e concepção de educação em direitos, iniciamos as análises com o olhar direcionado e com foco em identificar unidades de registro que representassem as categorias escolhidas.

Por se tratar de um documento oficial, os PPPs apresentam um sumário padronizado, como mostram as imagens abaixo.

(Figura 02 – Sumário PPP – EREM Luiz Pereira Junior, Caetés/PE)

que aos nos dirigirmos pessoalmente, sem agendamento prévio, não conseguíssemos este momento com o gestor ou com o coordenador pedagógico.

⁴⁰ Essa disponibilização acontecia após o contato pessoal e explicação prévia sobre a pesquisa em comento.



SUMÁRIO

1. Apresentação.....	05
2. Histórico e Diagnóstico da Realidade.....	07
2.1 Um olhar sobre a cidade.....	07
2.2 Contextualização da escola.....	08
2.3 Identificação.....	09
2.4 Turmas Oferecidas.....	10
2.5 Órgãos Colegiados.....	11
2.5.1 Conselho Escolar.....	11
2.5.2 Conselho de Classe.....	11
2.5.3 Grêmio Estudantil.....	11
2.5.4 Unidade Executora.....	11
2.6 Projetos e Programas Desenvolvidos na Escola.....	12
2.7 Recursos Físicos.....	14
2.8 Recursos Técnicos e Pedagógicos.....	16
(Figura 02 – Cont. Sumário PPP – EREM Luiz Pereira Junior, Caetés/PE)	
2.9 Recursos Humanos.....	19
2.10 Dados Educacionais.....	20
2.11 Principais Problemas.....	22
2.12 Principais Forças.....	22
2.13 Principais Ameaças.....	23
2.14 Organograma.....	23
3. Visão Estratégica.....	24
3.1 Premissas.....	24
3.2 Valores.....	24
3.3 Visão de Futuro.....	24
3.4 Missão.....	24
4. Objetivos.....	25
4.1 Objetivo Geral.....	25
4.2 Objetivos Específicos.....	25

(Figura 3 – Cont. Sumário PPP – EREM Luiz Pereira Junior, Caetés/PE)



4.3	Objetivos do Ensino Médio Semi-Integral.....	25
4.4	Objetivos do Ensino Médio Regular.....	27
4.5	Objetivos da Educação de Jovens e Adultos – EJA e EJA Campo.....	28
5.	Metas e Ações.....	28
5.1	Dimensão Pedagógica.....	28
5.2	Dimensão Administrativa.....	31
5.3	Dimensão Organizacional.....	32
5.4	Dimensão Orçamentária.....	33
6.	Abordagem Metodológica.....	34
7.	Avaliação e Monitoramento.....	38
7.1	Do Projeto Político Pedagógico.....	38
7.2	Da Aprendizagem dos Estudantes.....	39
8.	Referências.....	41
9.	Organização Administrativa.....	42
10.	Anexos.....	45
	Anexo 1 – Calendário Escolar.....	45
	Anexo 2 – Horário de Aulas.....	47

Cada um dos itens integrantes do sumário foram devidamente analisados objetivando encontrar elementos da Educação em Direitos Humanos e como eles estariam dispostos naqueles documentos, tendo por base o conceito, os objetivos e as características da EDH estabelecidos nos documentos normativos nacionais e internacionais vigente no Brasil. Importante ressaltar, contudo, que a ausência dos elementos de EDH também seria uma realidade plausível, durante a análise dos textos.

Após a explicação detalhada de como ocorreu o processo de análise de conteúdo e o alcance dos resultados, passemos a explanação desses propriamente ditos.

Após análise minuciosa dos dados, foi possível concluir pela presença de elementos caracterizadores da educação em direitos humanos, especificamente nos seguintes itens: *Apresentação, Bases Legais*⁴¹, *Órgãos Colegiados, Valores, Missão, Objetivos Específicos, Metas, Ações, Projetos desenvolvidos nas*

⁴¹ Em alguns PPPs analisados este item está contido no tópico Apresentação.

escolas e Avaliação de Aprendizagem dos Alunos, como serão expostos a seguir.

4.4.1. Quanto ao Item Apresentação

No item “*Apresentação*” de cada proposta pedagógica consta uma explicação sobre o que é o projeto político pedagógico da escola, a relevância de ser elaborado o PPP, os desdobramentos do processo de elaboração desse documento, o que deve nele constar e a função educativa de cada instituição de ensino.

Em todos os documentos analisados, os textos de *Apresentação* dos PPPs trazem elementos caracterizadores da existência, em algum grau, de uma educação em direitos humanos. Algumas propostas pedagógicas, inclusive, mencionam a expressão *direitos humanos, valores humanos, cultura de paz.*, seguidas de outros termos que são identificadores da EDH, tais como: *cidadania, ética, respeito à diversidade, cidadãos críticos, protagonistas.*

Para melhor visualização e exemplificação, elaboramos a tabela a seguir, com trechos dos PPPs que exemplificam o resultado obtido:

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	APRESENTAÇÃO
<p>CAETÉS, EREM LUIZ PEREIRA JUNIOR, 2021, P. 07.</p>	<p>(...) educação para que o aluno seja multiplicador de <i>justiça social, cidadania, respeito às diversidades e aos direitos humanos</i> (...) Reconhecendo assim, os estudantes como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, considerando as diversidades, promovendo o respeito a pessoa humana e aos seus direitos.</p>

<p>JUCATI, EREM HENRIQUE JUSTINO DE MELO, 2020, P. 05.</p>	<p>Diante disso, busca cumprir sua função social, atuando como escola a serviço da cidadania, não se limitando ao repasse de programas pré-determinados ou mesmo de conteúdos sistematizados, uma vez que assume a postura de local privilegiado de trabalho com o conhecimento e, sobretudo, com a responsabilidade da construção de saberes imprescindíveis à formação de um estudante protagonista, crítico e consciente de seus direitos e deveres (...)</p>
<p>TERESINHA, EREM MONSENHOR ALFREDO DAMASO, 2013, P. 05.</p>	<p>Escola Monsenhor Alfredo Damaso elabora este Projeto Político Pedagógico, com vistas à formação de indivíduos que respondam satisfatoriamente às necessidades do seu tempo, bem como aos princípios da cultura de paz e dos valores humanos.</p>
<p>BREJÃO, EREM ISMÊNIA LEMOS WANDERLEY, 2023, P. 4.</p>	<p>Todos os esforços são empregados em prol de uma cultura de paz, do desenvolvimento dos educandos nas dimensões da formação integral, do exercício eficaz do planejamento, de uma leitura da realidade escolar e de mundo, bem como da auto e da heteroavaliação.</p>
<p>ANGELIM, EREM AZARIAS SALGADO, 2013, P. 6.</p>	<p>(...) elabora o presente Projeto Político-Pedagógico, com base nos Referenciais e Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes estabelecidas, para a sistematização, a produção do saber crítico e do espírito de cidadania.</p> <p>Diante da urgência em estabelecer na Escola uma Cultura de Paz e valores humanos, bem como da vivência de uma educação de qualidade e responsabilização social, elaboramos nosso Projeto Político-Pedagógico. Documento que é fruto de discussões</p>

	<p>coletivas, realizadas numa visão de flexibilidade e decisão.</p> <p>Assim, a importância da vivência deste documento extrapola o fato de ser inovadora, mas sendo possível de acontecer, visto que contribui para a formação de um cidadão capaz de continuar aprendendo, de ser responsável, participativo e integrado ao projeto da sociedade vigente e, ao mesmo tempo, ser crítico e transformador (...)</p>
<p>GARANHUNS, EREM DOM JOÃO DA MATA AMARAL, 2012, P. 4</p>	<p>A Escola de Referência em Ensino Médio Semi Integral Dom João da Mata Amaral organiza sua proposta pedagógica (...) para o Ensino Médio com ênfase na concepção pedagógica que busca assegurar o aprimoramento do estudante como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (Art. 35).</p> <p>Nesse contexto, a escola organiza suas diretrizes de trabalho para o Ensino Médio contemplando a diversidade cultural e o respeito aos valores humanos em todos os componentes presentes na sua matriz curricular.</p>
<p>GARANHUNS, EREM FRANCISCO MADEIROS, 2022, P. 6.</p>	<p>(...) o papel desta escola é preparar o aluno para que, antes de tudo, seja um cidadão crítico e consciente, capaz de entender a realidade em que vive e, em seguida, procurar melhorar o seu destino, entendendo que isto só será possível através da educação.</p> <p>Assim sendo, se a escola efetivar tais premissas, seus egressos estarão aptos a exercerem sua cidadania, centrada em valores humanos, de maneira sustentável e como</p>

	promotores de uma cultura de paz, configurando, pois, o eixo norteador deste documento.
--	---

Nos textos foi possível perceber que as escolas deixaram em evidência a preocupação de informar que a educação desenvolvida naquela instituição formal de ensino não estaria restrita a formar os alunos tendo por base somente os conteúdos programáticos pré-estabelecidos, constantes no currículo formal.

Para além do repasse dos conhecimentos científicos sistematizados, tendo em vista ser a escola o ambiente privilegiado para essa aprendizagem, a proposta educacional das escolas encontra-se alinhada com o objetivo de formar cidadãos conscientes, críticos da realidade, conhecedores dos seus direitos e deveres, protagonistas de suas vidas e agentes capazes de promover uma mudança social que viabilize o respeito à diversidade, a implementação da cultura de paz e valores humanos na sociedade.

Essa ênfase constante nas propostas pedagógicas analisadas, quanto ao ato de educar não se restringir ao repasse de conteúdo programático previamente estabelecido no currículo formal, nos remete ao pensamento de Libâneo, Oliveira e Toschi (2021) ao afirmarem que o currículo engloba tudo o que será aprendido e ensinado nas escolas, compreendendo que existe uma seleção natural quanto a comportamentos, valores, atitudes, que as instituições querem disseminar nas relações desenvolvidas em seus espaços rotineiramente, adotando-se na atualidade a perspectiva da teoria crítica dos currículos.

Foi possível concluir também que a comunidade escolar, e assim afirmamos uma vez que o PPP é elaborado de forma democrática por todos aqueles que integram o referido grupo - compreende o processo de educação formal como um direito social e um instrumento indispensável ao exercício da cidadania, estabelecendo nos textos uma relação entre o processo de educação escolar e o exercício da cidadania, como consta inclusive na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/96). Embora não consigamos inferir dos textos analisados se a relação entre o processo de educação e o exercício da cidadania compreendido pela comunidade escolar tenha também uma perspectiva de educação em direitos humanos de forma

intencional em seu discurso como se fosse um terceiro elemento na relação aduzida, mas de forma implícita a relação estabelecida reflete em si um elemento da EDH.

4.4.2. Quanto ao Item Bases Legais.

O segundo item analisado informa sobre as “*Bases Legais*” dos projetos políticos pedagógicos, ou seja, indica quais foram as normas, nacionais e internacionais, sobre educação em direitos humanos, utilizadas para a elaboração dos projetos político pedagógicos das escolas. Nos PPPs analisados 07 (sete) deles, ou seja, 41% não fizeram qualquer menção quanto as normas internacionais e nacionais que tratam sobre a EDH. Nos outros 10 (dez) documentos, que correspondem a 59% do corpus normativo analisado, observou-se apenas a citação de forma majoritária da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), sem que houvesse, contudo, maiores explanações ou contextualização sobre o conteúdo dessa declaração. Em outros 02 (dois) documentos, o que corresponde a aproximadamente 12% PPPs, observou-se também menção ao Relatório Delors (1996) – Educação: um tesouro a descobrir, mas apenas outra citação, sem outras informações adicionais relacionadas à elaboração dos PPPs.

Por sua vez, quanto aos documentos normativos nacionais, foi possível perceber um maior conhecimento quanto às normas sobre EDH, havendo menções e explicações quanto a utilização, por exemplo, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH), da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM); de leis específicas sobre temáticas que envolvem a busca por uma cultura de paz e respeito aos valores humanos, à exemplo da Lei nº 13.185/2016 – Dispõe sobre a prática de *Bullying*; Lei nº 8.069/90 – Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei nº 11.645/2008 – Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial sobre o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; Lei nº 10.741/2003 – Dispõe sobre o Estatuto do Idoso.

A utilização destes documentos normativos acima mencionados, para a elaboração dos PPPs das escolas de referência, permite concluir que a comunidade escolar tem conhecimento da existência de normativas nacionais sobre a educação em direitos humanos, reconhecendo a importância destas

normas para a elaboração das propostas pedagógicas voltadas para uma cultura de valores humanos.

Novamente utilizamos a expressão “comunidade escolar”, lembrando que os PPPs foram elaborados de forma democrática, havendo reuniões e compartilhamento de ideias e opiniões por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo realizado na escola – gestores, técnicos, docentes, discentes, família, comunidade - conforme informações constantes nos próprios documentos,

A fim de ilustrar as afirmações acima, observe-se os trechos de alguns dos PPPs que foram analisados:

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	BASES LEGAIS
CANHOTINHO, EREM JERÔNIMO GUEIROS, 2016, P. 14.	A EREM Jerônimo Gueiros se alinha com os propósitos do <i>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</i> (PNEDH, 2007) buscando cumprir o que se encontra estabelecido no artigo nº 5 das <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos</i> onde se afirma que: “A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetários” (BRASIL, 2013, p. 533). Para isso, a escola oferta a disciplina de Direitos Humanos a partir de um plano de curso especialmente elaborado para os três anos do Ensino Médio e norteado pelos documentos e Diretrizes nacionais e estaduais além do desenvolvimento de projetos interdisciplinares com temas relacionados aos Direitos Humanos.
BREJÃO, EREM ISMÊNIA LEMOS WANDERLEY, 2023, P. 04-05.	Atendendo os aspectos legais, fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, nas

	<p>Orientações Teórico- Metodológicas – OTM's, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96), na Lei n.º 8.069/1990, que dispõe acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei n.º 10.741/2003, que trata do Estatuto do Idoso, ofertando atividades diversas que envolvam a conscientização do respeito e da solidariedade para com os idosos, a Lei n.º 10.639/2003, alterada pela Lei n.º 11.645/2008, que oferta a inclusão no currículo oficial da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, bem como a Instrução Normativa n.º 04/2011, que trata da obrigatoriedade da temática tratada anteriormente. Embasamos também o nosso documento com as seguintes leis: Lei n.º 11.769/2008, que oferta o ensino da Música na Educação Básica; Lei n.º 13.995/2009, determina a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao Bullying escolar.</p>
<p>GARANHUNS, EREM HENRIQUE DIAS, 2012, P. 05.</p>	<p>No intento de estabelecer diretrizes básicas de organização e funcionamento do Ensino Médio da Escola Estadual Henrique Dias, através do esforço coletivo do seu corpo docente e discente, pais, funcionários e comunidade escolar, este Projeto foi construído. Ele tem como referência as Diretrizes e Bases (LDB n.º 9394/96), os Parâmetros Curriculares de Pernambuco – PC/PE, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012), a Declaração dos Direitos Humanos e os valores humanos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a Instrução Normativa de Avaliação 04/2014 e os temas transversais de cunho interdisciplinar que contemplem as seguintes leis: Lei do Estatuto do Idoso n.º 10.741/03, a Lei do ECA 8.069/90, a Lei 11.645/2008,</p>

	<p>a qual visa incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, a Lei 13.995/2009 do Bullying, a qual contribui para sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância do respeito e de se evitar a violência e a prática do bullying nos espaços intra a extra escolares; a Lei do Direito do Estudante 12.280/02 alterada pela Lei 12.911/05 visando valorizar a respeitar a cultura dos valores humanos e do estabelecimento de paz na escola (...).</p>
--	--

Em que pese os projetos políticos pedagógicos apresentarem bases legais que apontam a existência da educação em direitos humanos é preciso destacar que nenhum dos documentos analisados, inclusive os 06 (seis) documentos que foram elaborados após a promulgação da referida norma, apresentaram a EDH enquanto tema contemporâneo transversal, constante na Base Nacional Comum Curricular, cuja etapa do Ensino Médio foi promulgada em 2018; Este resultado é visto com preocupação haja vista a possibilidade de comprometer o processo educacional em si e, por conseguinte, o direito a uma educação pública de qualidade, como se comprometeu o Estado brasileiro ao aderir a Agenda ONU 2030 e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), cujo ODS 4 é promover uma Educação de Qualidade.

De forma mais direta resta comprometido o alcance deste ODS 4, especificamente quanto a Meta 4.7, que determina

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

Deste modo, é imprescindível e urgente que os projetos políticos pedagógicos analisados sejam reelaborados a fim de contemplar as determinações contidas na base legal BNCC do Ensino Médio quanto ao tema

da Educação em Direitos Humanos a serem vivenciadas nas referidas instituições de ensino.

4.4.3. Quanto aos Órgãos Colegiados

No que concerne a existência de órgãos colegiados, o Regimento Escolar Unificado Substitutivo das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco (Decreto Nº 48.477/2019), especificamente no *Título V - Da Administração Escolar*, determinou que a gestão escolar nas Unidades Escolares deverá ocorrer de forma participativa, sendo desenvolvida dentro de uma concepção democrática, materializando-se nas ações colegiadas dos diversos segmentos escolares (art. 61). Para tanto, instituiu a existência obrigatória de órgãos colegiados constituídos por representantes de toda a comunidade escolar – gestão, equipe técnica-pedagógica, equipe administrativa, estudantes, pais e sociedade civil.

Os órgãos colegiados inerentes a cada EREM são: a) o *Conselho Escolar* - sendo um órgão consultivo, com atribuições consecutivas e deliberativas, vinculados às Unidades Escolares mantidas pelo Poder Público Estadual, que atuam em regime de cogestão participativa junto à equipe de gestão, visando aconselhar, fiscalizar e avaliar as ações, no âmbito das Unidades Escolares (art. 63); b) o *Conselho de Classe* - órgão colegiado de natureza consultiva, avaliativa e deliberativa, instituído em cada Unidade Escolar, de acordo com as normas traçadas neste Regimento Escolar Unificado, para atuar pedagogicamente nas etapas/modalidades de ensino, atendendo as suas especificidades (art. 67); c) a Unidade Executora - uma associação civil, não governamental, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, que atua em conjunto com o Conselho Escolar, objetivando ser mais um elemento de colaboração no que se refere à manutenção das Unidades Escolares, recebendo verbas públicas ou privadas, que devem ser controladas democraticamente pela Comunidade Escolar (art. 76); e o *Grêmio Estudantil* – órgão colegiado formado por alunos – representação discente – eleitos pelos próprios alunos para um mandato de 12 (doze) meses, a fim de apresentar as demandas de interesses dos alunos, defender os interesses e direitos desses, conforme as determinações legais dispostas no art. 75, do Regimento Unificado das Escolas de Pernambuco.

Durante a realização da análise dos documentos foi possível inferir que as 17 (dezesete) Escolas de Referência em Ensino Médio possuem previstos em suas propostas pedagógicas os órgãos colegiados acima descritos, desenvolvendo uma gestão democrática, com base no diálogo, na troca de ideias e respeito aos pensamentos e contribuições uns dos outros, atribuindo responsabilidades a todos os integrantes da comunidade escolar, em obediência ao que determina a legislação pertinente. Em todos os órgãos existe representação discente, o que já indica a realização de um procedimentos de gestão pautados na democracia, elemento caracterizador de uma Educação em Direitos Humanos.

Especificamente quanto ao órgão colegiado Grêmio Estudantil, foi possível observar que as escolas inseriram em seus PPPs a relevância da existência e funcionamento desse órgão de representação estudantil, principalmente, por possibilitar a vivência de um protagonismo juvenil que reconhece os sujeitos educandos como sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (Costa, 2000).

Conforme descrito nos documentos, a função precípua do Grêmio Estudantil é despertar nos alunos uma participação ativa nas atividades da escola, promovendo o protagonismo juvenil, o exercício da cidadania, bem como o conhecimento e a defesa dos seus direitos e deveres; em outras palavras, isto é um pensamento que caracteriza a Educação em Direito Humanos promovida nas escolas.

Corroborando as afirmações acima expostas, seguem trechos dos PPPs no que dispõem sobre a existência do Grêmio Estudantil no ambiente escolar:

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	ÓRGÃO COLEGIADO – GRÊMIO ESTUDANTIL
ANGELIM, EREM AZARIAS SALGADO, 2013, P. 13.	O Grêmio instituído na escola é uma organização que representa os interesses dos estudantes na escola. Ele permite que os estudantes discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. O grêmio é também um espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de

	<p>luta por direitos. Um de seus principais objetivos é contribuir para aumentar a participação dos estudantes nas atividades da escola, campeonatos, palestras, projetos e discussões, assim como junto com pais, funcionários, professores, educador de apoio e diretores participem dos projetos e da construção das regras dentro da escola. Deverá atuar conforme definido em estatuto próprio.</p>
<p>BREJÃO, EREM ISMÊNIA LEMOS WANDERLEY, 2023, P. 15.</p>	<p>A consolidação do Grêmio Estudantil como instrumento de fortalecimento na participação dos estudantes nas decisões da escola, de forma responsável e comprometida, não se pauta apenas, na defesa dos interesses estudantis, mas na aproximação da comunidade escolar. O grande desafio deste instrumento colegiado é consolidar a escola como espaço público, efetivamente cidadão, politizado e cômico de deveres e direitos, de modo a propiciar aos seus representantes a participação em programas de cultura, lazer, política educacional, como também nos outros órgãos colegiados (Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres), e em outras organizações, na perspectiva de propor alternativas no Projeto Político Pedagógico, que se traduzam em/na transformação social de todos os sujeitos.</p>

4.4.4. Quanto ao item *Projetos Desenvolvidos nas Escolas*

A BNCCEM promulgada em 2018 reforçou a necessidade de uma educação de qualidade tendo como um dos princípios basilares a educação em direitos humanos. O processo de educar em direitos humanos, por sua vez, não deve ser reduzido ao ensino de normas jurídicas que versem sobre este direito, como mais um conteúdo estanque a ser assimilado pelos educandos, como ocorre com os componentes curriculares das demais disciplinas – português, matemática, biologia, etc..

A Educação em direitos humanos está inserida na BNCC como um dos temas contemporâneos transversais, devendo ser vivenciada em todas as disciplinas e projetos da escola, bem como nas várias dimensões das atividades ali desenvolvidas – administrativa, pedagógica, organizacional - reforçando a implementação de práticas metodológicas voltadas ao ensino dos direitos humanos, na busca pela prevalência de uma cultura de paz.

Deste modo, quanto ao item *Projetos desenvolvidos nas Escolas*, foi possível observar que em 03 (três) propostas pedagógicas, que equivale a 18% das propostas analisadas não apresentaram projetos interdisciplinares relativos aos direitos humanos e as outras 14 (quatorze), ou seja, 82% das propostas contemplaram pelo menos 01 (um) projeto com foco em educação em direitos humanos. Contudo a expressão direitos humanos é pouco utilizada nesses documentos, sendo mais frequente a utilização de vocábulos que traduzem a ideia dos direitos humanos, ou seja, expressões como *ética, respeito ao próximo, valores humanos, respeito às diferenças, bom caráter, cultura de paz*. Os projetos de forma unânime envolvem as Unidades Temáticas (UTs) relativas aos direitos humanos, conforme previsto nos itinerários formativos e na trilha de *Direitos Humanos e Participação Social* que é vinculada ao percurso formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como já exposto neste trabalho.

A maioria dos projetos desenvolvidos nas escolas estão relacionados ao combate à violência no ambiente educacional, em todas as suas formas, seja física, psicológica, orientando a comunidade escolar e, em especial os alunos, quanto a prática do *Bullyng*, práticas discriminatórias, excludentes, preconceituosas, de intolerância, buscando o desenvolvimento de práticas que possibilitem a construção e a vivência de uma cultura de paz nas escolas.

Um projeto também considerado de expressa relevância quanto a temática da Educação em Direitos Humanos é desenvolvido pela comunidade escolar da EREM Abílio Monteiro, localizada na cidade de Lagoa do Ouro, intitulado *“Mediação de Conflitos”*, caracterizado como um projeto interdisciplinar, vivenciando a educação em direitos humanos na perspectiva prevista na BNCC, qual seja, como um tema contemporâneo transversal.

Nos termos do referido projeto, conforme trecho apresentado na tabela a seguir, a técnica por eles utilizada é a mediação, técnica esta que, inclusive, integra o ordenamento jurídico brasileiro e é amplamente utilizada objetivando o

consenso entre as partes que estão apresentando alguma querela, prevalecendo nessa escolha os princípios da Comunicação Não Violenta (CNV) e as próprias partes conversam, debatem e constroem juntas uma solução para o conflito apresentado. Isto é um exemplo da vivência de uma Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar.

Abaixo seguem trechos de alguns projetos interdisciplinares descritos nos PPPs que exemplificam o resultado encontrado:

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	PROJETOS DE EDH DESENVOLVIDOS NAS ESCOLAS
CAETÉS, EREM LUIZ PEREIRA JUNIOR, PPP, 2021, p. 14.	<p>Projeto Respeite as Diferenças: Projeto que promove o combate as Práticas de Bullying. Através de debates, palestras, filmes, apresentações em forma de seminários, apresentações culturais, os estudantes são levados a refletirem sobre as diferenças e desenvolverem o espírito de respeito e cooperatividade.</p>
LAGOA DO OURO, EREM ABÍLIO MONTEIRO, PPP, 2023, p. 20.	<p>Mediação de conflitos – Projeto Interdisciplinar Áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.</p> <p>Justificativa: (...) Viver em sociedade, em uma perspectiva cidadã, exige o desenvolvimento de competências e habilidades emocionais, tais como o respeito, a empatia, o diálogo, a cooperação, o acolhimento e o reconhecimento da diversidade, sem preconceitos de nenhuma natureza. Neste sentido, este projeto busca apresentar subsídios que vão permitir a compreensão da mediação como um instrumento útil para se viver em sociedade, como também, aborda o problema do bullying escolar,</p>

	<p>extremamente danoso não só para a vítima como também para os agressores, como tema para o exercício da mediação de conflitos e da ação protagonista.</p> <p>Objetivo Geral: Fortalecer entre os estudantes os laços de uma convivência respeitosa, auxiliando a construção de uma cultura de paz e a prevenção da violência no ambiente escolar.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalhar de forma colaborativa; ✓ Integrar diferentes áreas do conhecimento para conhecer as ideias que permeiam as culturas humanas em relação às diferenças físicas dos seres humanos; ✓ Estimular o diálogo e a expressão de sentimentos para solucionar conflitos e promover a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito mútuo e os direitos humanos.
<p>GARANHUNS, EREM FRANCISCO MADEIROS, 2022, p. 12.</p>	<p>Projeto “Os Pilares do Bom Caráter na Construção de Valores de Paz”: projeto que visa promover na Unidade Escolar a reflexão sobre a vivência dos valores humanos, envolvendo toda a comunidade escolar e as famílias, para disseminar a prática cotidiana de valores que priorizem o bem comum e o coletivo, consolidando uma cultura de paz.</p>
<p>CORRENTES, EREM AUGUSTO LÚCIO DA SILVA, PPP, 2023, P. 11.</p>	<p>Projeto Carroças Temáticas (Festa Junina): tem como objetivo trabalhar a cultura e a tradição da cidade, visando a integração e oportunizando a ação protagonista entre os estudantes.</p> <p>Horta Escolar (Pomar - Horta): espaço criado como fonte de observação , a fim de possibilitar ao educando aplicar os conhecimentos construídos nas aulas para o</p>

	<p>manuseio do solo, técnicas de cultura orgânica e alimentação saudável, bem como socializar experiências e compartilhar os conhecimentos construídos.</p>
<p>ANGELIM, EREM AZARIAS SALGADO, PPP, 2013, P. 15-16</p>	<p>Inclusão digital: Teclando Destinos – Esse projeto de importância e ação técnica, cultural e social, deve contribuir no processo de democratização da informação e inclusão digital, a fim de que os conhecimentos sejam úteis para melhorar a qualidade de vida e o quadro social do estudante, incluindo cursos, pesquisas, internet e apoios pedagógicos.</p>
<p>IATI, EREM FRANCISCO PEREIRA DA COSTA, PPP, 2022, P. 23</p>	<p>Projeto Boi Branco: Projeto de incentivo e conscientização com relação à preservação do ambiente físico-natural do município de Iati/PE, bem como despertar no estudante e na comunidade em geral, a necessidade do cuidado com relação a preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural dos povos primitivos encontrados naquele ambiente.</p>
<p>GARANHUNS, EREM HENRIQUE DIAS, PPP, 2012, P. 17</p>	<p>Acolhida: é a primeira etapa da construção do projeto de vida dos alunos que ingressam no Ensino Médio. Em razão disso ela é a primeira atividade pedagógica do ano letivo e acontece nos primeiros dias de aula. Durante esse período os alunos são recepcionados na escola não por adultos, mas por um grupo de jovens estudantes que estão cursando ou já passaram pelo Ensino Médio e que vivenciaram os princípios educativos dos 4 Pilares da Educação e os conceitos e metodologias do Protagonismo Juvenil e do Projeto de Vida. (...) A atividade principal da Acolhida consiste em atividades e dinâmicas de grupos que objetivam despertar nos novos estudantes os valores e as</p>

	bases para a sua formação como cidadão autônomo, competente e solidário.
--	--

Em apenas 01 das 17 propostas pedagógicas analisadas foi identificado um projeto interdisciplinar cujo título expressa a intencionalidade direta de trabalhar a Educação em Direitos Humanos: a Escola de Referência em Ensino Médio Nossa Sra. do Perpétuo Socorro, localizada no município de Capoeiras. Um dos projetos desenvolvidos na referida instituição é denominado “**Direitos Humanos: uma questão de direitos**” e na descrição do projeto consta que

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	PROJETOS DE EDH DESENVOLVIDOS NAS ESCOLAS
<p>CAPOEIRAS, EREM NOSSA SRA. DO PERPÉTUO SOCORRO, 2016, P. 11.</p>	<p>Ele apresenta uma perspectiva de compreensão conceituais e histórica dos direitos humanos da reconstrução no processo de afirmação dos direitos humanos na sociedade brasileira, despertando nos estudantes o interesse pelo debate e participação em questões afetas a cidadania, tais como: busca da igualdade e equidade social, combate nas diversas formas de exploração e discriminação e a vivência plena dos direitos construindo assim, para o desenvolvimento de responsabilização e respeito ao outro.</p>

Ainda quanto aos projetos desenvolvidos nas escolas, após a elaboração da tabela acima, uma questão em particular destacou-se durante a análise dos dados. Em que pese, as 17 escolas cujas propostas pedagógicas foram analisadas serem constituídas por uma comunidade discente plural, com alunos descendentes de povos de matriz afro-brasileira, alunos descendentes de povos originários, alunos advindos da zona rural e alunos advindos da zona urbana, apenas uma escola apresentou efetivamente um projeto que objetiva a preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural dos povos primitivos que integram aquela localidade, que foi a EREM Francisco Pereira da Costa,

localizada no município de Iati, com o “*Projeto Boi Branco*”, conforme descrito na tabela abaixo.

Com base nesse resultado específico, percebemos que a valorização dos saberes e da bagagem cultural dos alunos não foi considerado objeto de relevância ao ponto de viabilizar a realização de um projeto interdisciplinar de educação em direitos humanos na escola. Esta ausência por nós percebida reforçou a ideia de apresentação de uma proposta de EDH com base na diversidade cultural que compõe a GRE do Agreste Meridional, a partir da utilização da proposta teórico-metodológica de Ecologia dos Saberes, do pesquisador Boaventura de Sousa Santos, que apresentaremos de forma mais abrangente no capítulo subsequente.

Para finalizar este tópico sobre projetos em EDH desenvolvidos nas escolas, outra inferência realizada foi a ausência de elementos e projetos que contemplassem a inclusão de pessoas com deficiência (PCD). Essa integração também é elemento relevante de educação em direitos humanos e precisa constar nas propostas pedagógicas das instituições de ensino que afirmam desenvolver este modelo de educação, inclusive a fim de garantir a permanência destes alunos, evitando-se o alto índice de evasão que, como percebeu-se nos PPPs, consta como uma fraqueza institucional e sua redução como uma meta a ser alcançada pelas escolas.

4.4.5. Quanto ao item Missão

Outro item constante nos PPPs que nos permitiu verificar a presença da educação em direitos humanos foi a *Missão* da instituição escolar. Segundo Machado (2009), a missão informa o propósito central para o qual determinada instituição, neste caso as escolas, foram criadas.

Todas as EREMs apresentaram missão cujo texto continham, em algum grau, elementos de identificação da categoria educação em direitos humanos; elementos estes que já foram descritos reiteradas vezes em tópicos anteriores, o que nos faz compreender a existência de uma concepção uma sobre esta temática. Os elementos de EDH descritos nos textos relativos à Missão das instituições de ensino dizem respeito ao intuito de formar cidadãos comprometidos com o exercício da cidadania, com a vivência de valores

humanos, capazes de agir de forma protagonista na sociedade e disseminando uma cultura de respeito ao próximo.

Esses resultados podem ser percebidos a partir dos exemplos transcritos na tabela abaixo, à título de exemplificação:

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	MISSÃO
GARANHUNS – EREM HENRIQUE DIAS, 2012, P. 39.	Proporcionar um ensino de qualidade embasado numa concepção de currículo que assegure a vivência de valores humanos, éticos e a formação de jovens protagonistas capazes de agir com competência e responsabilidade no meio em que vivem.
CAETÉS – EREM LUIZ PEREIRA JUNIOR, 2021, P. 24.	Formar cidadãos com valores éticos e morais, que desenvolvam atitudes de respeito às diferenças, ao meio ambiente e comprometidos com a sua formação pessoal e profissional.
JUCATI – EREM HENRIQUE JUSTINO DE MELO, 2020, P. 23.	Garantir ao aluno, acesso à educação pública de qualidade, favorecendo a participação coletiva, a criticidade e a autonomia nas decisões, colaborando de forma direta para a transformação social e o exercício da cidadania plena, conforme artigo 2º da Lei 9.394/96.
CAPOEIRAS, EREM NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO, 2009, P. 19.	Contribuir para constante melhoria das condições educacionais da comunidade, visando assegurar uma educação de qualidade aos alunos, um ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo.
CANHOTINHO – EREM JERÔNIMO GUEIROS, 2016, P. 16	Oferecer uma educação focada na formação e desenvolvimento integral dos educandos, possibilitando o exercício da cidadania e a atuação no mundo do trabalho.
TERESINHA, EREM MONSENHOR ALFREDO DÂMASO, 2013, p. 13.	Assegurar uma educação pública de qualidade social para todos, focada em resultados, visando assegurando o acesso e permanência e a formação plena

	do estudante, tendo referência os princípios de inclusão e cidadania.
--	---

4.4.6. Quanto ao item *Objetivos Específicos*

Quanto aos objetivos específicos estabelecidos por cada uma das Escolas de Referência em Ensino Médio, tendo em vista suas realidades e interesses particulares, que correspondam aos interesses também da comunidade escolar e seu entorno, foi possível observar a existência de elementos de educação em direitos humanos, destacando-se o respeito ao próximo, a partir das práticas de diálogo e da Comunicação Não- Violenta (CNV), na prática cotidiana dos fundamentos da cultura de paz e dos valores humanos. Também foi possível observar que uma maior ênfase foi direcionada quanto a vivência de práticas democráticas, sem contudo especificar quais seriam estas práticas, a fim de tornar o educando um sujeito crítico, protagonista, agente de transformação social, como se pode observar nos trechos dos documentos transcritos na tabela abaixo:

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
CAETÉS – EREM LUIZ PEREIRA JUNIOR, 2021, P. 26	Desenvolver a prática do diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vistas diferentes, divergentes ou opostos, estabelecendo assim uma cultura de paz.
PARANATAMA – EREM NARCISO CORREIA, 2022, P. 26.	Promover no ambiente educativo o respeito, a alegria, a amizade, a cooperação e a solidariedade, promovendo a igualdade de direitos e o cumprimento dos deveres.
CALÇADOS – EREM AUGUSTA CORDEIRO DE MELO, P. 20.	Praticar a não violência ativa, repelindo violência em todas as suas formas físicas, sexual, psicológica, econômica e social em participar ante os mais fracos e vulneráveis, como os idosos, as crianças, os adolescentes, colocando em prática os fundamentos

	de uma cultura de paz e valores humanos.
GARANHUNS, EREM PROFESSOR JERÔNIMO GUEIROS, 2012, P. 20.	<p>Propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar o educando na sua atuação, tornando-o crítico e produtivo no processo de transformação no mundo e na consequente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária.</p> <p>Possibilitar ao educando a vivência de práticas democráticas concretas para que este possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva de sua realidade histórica.</p>
GARANHUNS, EREM HENRIQUE DIAS, 2012, P. 49.	<p>Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais;</p> <p>Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais;</p> <p>Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações;</p> <p>Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente;</p>

4.4.7. Quanto ao item Valores

Os Valores de uma instituição estão relacionados com os princípios éticos e morais, bem como com os comportamentos que orientam as atividades desenvolvidas diariamente em uma instituição (Machado, 2009; Conte, 2014).

Em todos os documentos analisados constam a descrição de valores que mantêm relação com a educação em direitos humanos, conforme exemplificados na tabela abaixo:

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	VALORES
<p>BREJÃO, EREM ISMÊNIA LEMOS WANDERLEY, 2023, P. 26.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ética - Incentivar a Cultura da Paz e dos Valores Humanos através dos pilares que sustentam a ética: respeito a si mesmo e ao outro, diálogo, Justiça e solidariedade. • Respeito – Condição para a construção de um ambiente educativo harmonioso, favorecendo uma boa relação interpessoal entre todos.
<p>GARANHUNS – EREM JERÔNIMO GUEIROS, 2012, P. 18.</p>	<p>Respeito – valorização do ser humano e seus princípios, respeitando sua condição social, econômica, cultural e ambiental.</p> <p>Solidariedade – atitudes solidárias na comunidade escolar e em seu entorno.</p> <p>Ética – formação de um cidadão consciente e praticante de seus valores sociais e morais.</p>
<p>PARANATAMA – EREM NARCISO CORREIA, 2022, P. 28.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SOLIDARIEDADE: Incentivar a capacidade de partilhar, conviver com o outro, cooperar e colaborar na construção de uma sociedade mais justa. ▪ RESPONSABILIDADE: Refletir sobre a conduta e a tomada de decisões, fomentando o desenvolvimento da cidadania plena e seu engajamento na sociedade. ▪ COMPROMETIMENTO: Desenvolver um trabalho colaborativo, com responsabilidade, qualidade, atualização e promoção de bons exemplos e boas práticas.

	<p>▪ CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: Intensificar a educação ambiental para a comunidade em geral e para fazer a diferença no município, preservando e recuperando o meio ambiente.</p>
<p>CANHOTINHO – EREM JERÔNIMO GUEIROS, 2016, P. 17.</p>	<p>☐ Respeito as diferenças individuais e socioculturais tendo em vista a construção de relações de solidariedade e cooperação;</p>
<p>TERESINHA, EREM MONSENHOR ALFREDO DAMASO, 2013, P. 13.</p>	<p>Equidade, qualidade, Solidariedade, Integração, Compromisso, Transparência, Ética, Justiça Social e Inovação.⁴²</p>

4.4.8. Quanto ao item Visão

Quanto ao item *Visão*, que pode ser compreendida como “*aquilo que a pessoa, o grupo ou a empresa quer criar em sua melhor hipótese de futuro. (...) A Visão não é algo longínquo, que seja impraticável, mas uma forma de estabelecer um cenário que nos impulse*” (Machado, 2009, p. 25) também foram encontrados elementos congruentes com a educação em direitos humanos, relacionando-se mais especificamente em propiciar ao aluno uma formação capaz de fazer com que ele atue socialmente e colabore com a construção de uma sociedade onde prevaleça alguns dos valores vistos em tópico anterior como a solidariedade, a colaboração mútua, o respeito aos valores humanos, entre outros. Exemplificando tais resultados, observe-se a tabela abaixo:

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	VISÃO
<p>CANHOTINHO – EREM JERÔNIMO GUEIROS, 2016, P. 16.</p>	<p>Contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática por meio de uma formação educacional que forneça aos jovens as capacidades</p>

⁴² Nesse PPP, os valores se encontram descritos apenas sendo citados/enumerados, não havendo uma definição sobre o que se entende por cada um deles, como ocorreu nos outros documentos analisados.

	necessárias para atuarem na vida social e profissional exercendo plenamente a cidadania.
GARANHUNS – EREM JOÃO DA MATA AMARAL, 2012, P. 14.	Sermos reconhecidos como escola de excelência no município, pela contribuição oferecida ao processo de formação integral do estudante e ao processo de constituição de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, com ênfase na colaboração mútua e solidária.
CORRENTES, EREM AUGUSTO LÚCIO DA SILVA, PPP, 2023, P. 22.	Ser reconhecida como excelência na formação de cidadãos conscientes de seus papéis perante a sociedade, capazes de planejar, questionar e desenvolver práticas pertinentes às relações e valores entre o homem e o meio.

4.4.9. Quanto ao item Metas e Ações

Outro item analisado nas propostas pedagógicas, no qual percebemos a presença de elementos da EDH foram as “*Metas e Ações*” a serem desenvolvidas nas escolas, em âmbito organizacional, que diz respeito diretamente aos relacionamentos interpessoais objetivando “*intensificar as relações entre pais, escola e comunidade*” (PPP JUCATI, 2021, p. 28).

Nas propostas pedagógicas analisadas existe um diagnóstico prévio sobre as principais forças e fraquezas relativas àquele ambiente escolar especificamente. As metas e ações objetivam a realização de atividades que possam reduzir e até mesmo eliminar as fraquezas identificadas, à exemplo do desinteresse nas aulas por parte dos alunos e a falta de perspectiva de futuro por parte deles, culminando não raras vezes na evasão escolar; a falta de apoio por parte das famílias quanto as atividades promovidas pela escola; a dificuldade de trabalhar com diferentes perfis de alunos, cada qual com seu ritmo próprio e sua forma peculiar de aprendizagem, entre outros.

Dos 17 (dezessete) documentos analisados, em apenas 07 (sete), ou seja, em 41% deles constatou-se o registro de atividades a serem desenvolvidas

pela escola na perspectiva de uma educação em direitos humanos, como exemplificados na tabela abaixo:

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	METAS E AÇÕES
<p style="text-align: center;">GARANHUNS, EREM HENRIQUE DIAS, PPP 2012, P. 45.</p>	<p>Meta: consolidar um modelo de gestão focado nos valores humanos, na Cultura de Paz e sustentabilidade.</p> <p>Objetivo: promover um ambiente de Cultura de Paz fundamental para mudança de comportamento.</p> <p>Ações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rodas de conversas com o objetivo de prover a cultura de paz abordando temas como Bullying, Violência, Preconceito, Racismo; 2. Exibição de filmes e debates; 3. Desenvolvimento de uma sistemática para melhorar a comunicação com a comunidade escolar através de cartazes, murais; 4. Palestras temáticas em parceria com a comunidade religiosa, psicólogos e psicanalistas; 5. Ações preventivas de intervenção pedagógica para mediação de conflitos, bullying e demais formas de violência no ambiente escolar. <p>Responsáveis: gestora, gestora adjunta, educadora de apoio, secretário, analista e professores.</p>
	<p>Dimensão Pedagógica:</p> <p>9- Realizar Anualmente Gincana Solidária envolvendo temas transversais.</p> <p>Dimensão Administrativa:</p>

<p>GARANHUNS – EREM FRANCISCO MADEIROS, PPP 2022, P. 27.</p>	<p>10- Mobilizar o corpo discente para o fortalecimento do grêmio estudantil.</p> <p>13- Estimular a participação do grêmio estudantil nas diversas atividades desenvolvidas na escola.</p> <p>Dimensão Organizacional:</p> <p>4- Desenvolver atividades culturais, desportivas e palestras educativas para a comunidade escolar.</p>
<p>CANHOTINHO, EREM JERÔNIMO GUEIROS, PPP 2016, P. 32.</p>	<p>Dimensão Escola-Comunidade:</p> <p>Incentivar ações do protagonismo juvenil para além dos muros da escola, até a comunidade escolar.</p>
<p>JUCATI, EREM HENRIQUE JUSTINO DE MELO, PPP 2021, P. 27.</p>	<p>Dimensão Pedagógica:</p> <p>Realização de eventos culturais, esportivos e comemorativos para estimular a participação dos estudantes e da família na escola;</p>
<p>CALÇADO, EREM AUGUSTA CORDEIRO DE MELO, PPP 2015, P. 22.</p>	<p>Dimensão Pedagógica:</p> <p>6.1.1.6 – Incentivo ao desenvolvimento de atividades e estudos sobre as Leis de Bullying e da Lei 11.465 do ensino da Cultura Afro e Indígena nos currículos escolares.</p> <p>Dimensão Administrativa:</p> <p>6.2.2.7. Criação de um clima de parceria e respeito entre todos os segmentos do funcionalismo, oferecendo abertura para conversas e exposição de dificuldades, bem como incentivo a ações e projetos que visam o desenvolvimento de um ambiente agradável na escola.</p>

Analisando as metas e ações constantes na tabela acima, que apresentam uma perspectiva de educação em direitos humanos, observou-se a prevalência dos seguintes elementos identificadores: *cultura de paz e valores humanos, respeito ao próximo, solidariedade, protagonismo juvenil, valorização da bagagem cultural dos sujeitos e previsão de projetos envolvendo os temas contemporâneos transversais*, nos quais a EDH se inclui.

4.4.10 Quanto ao item *Abordagens ou Procedimentos Metodológicos*

Por fim, a presença da EDH foi percebida no item que versa sobre as *Abordagens/Procedimentos Metodológicos* adotados pela escola, no qual são especificadas as formas de atuação da escola em diversas áreas, tais como escolha de conteúdos curriculares, formação continuada dos docentes, acolhimento dos estudantes, educação inclusiva, articulação entre escola, família e comunidade, transparência quanto aos recursos financeiros da escola e formação de parcerias com entidades da sociedade civil.

Também neste item todos os projetos políticos pedagógicos analisados apresentaram elementos caracterizadores de educação em direitos humanos. Para fins de exemplificação deste resultado, elencamos na tabela abaixo alguns dos pontos observados durante a análise:

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	ABORDAGENS/PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS PELA ESCOLA
CAETÉS, EREM LUIZ PEREIRA JUNIOR, PPP 2021, P.	<p>6.5. O acolhimento e orientação quanto aos estudantes com deficiências</p> <p>A EREM Luiz Pereira Junior segue as determinações da Secretaria Estadual de Educação e a determinação da Declaração de Salamanca (1994) sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, promovendo assim a educação inclusiva, tendo a preocupação de promover um atendimento igual aos demais estudantes no início do ano letivo, porém com uma atenção especial para a inclusão, observando desde cedo de forma diagnóstica como será</p>

	<p>o trabalho pedagógico com esses estudantes que necessitam de um atendimento diferenciado, porém inclusivo.</p>
<p>TERESINHA, EREM MONSENHOR ALFREDO DAMASO, 2013, P. 20 - 21.</p>	<p>8.2. Procedimentos Metodológicos</p> <p>a) vivência de projetos interdisciplinares envolvendo os temas transversais; (...) m) participação dos estudantes e comunidade na organização das atividades culturais da escola; n) campanhas e promoção de atividades voltadas para os direitos humanos; (...) x) promoção da acolhida permeando todos os níveis de escolaridade para ensinar a importância do cuidar.</p>
<p>GARANHUNS, EREM DOM JOÃO DA MATA AMARAL, PPP 2012, P. 23.</p>	<p>Adotamos uma metodologia interativa e inovadora elegendo como premissas para a ação pedagógica o Protagonismo Juvenil e a realização de atividades que instiguem o estudante desde o Ensino Fundamental a ter atitudes críticas e criativas em seu processo de construção de conhecimento.</p>
<p>CANHOTINHO, EREM JERÔNIMO GUEIROS, PPP 2016, P. 25.</p>	<p>Desenvolver projetos interdisciplinares que promovam as interações interpessoais. Os temas relacionados ao contexto social em que nos encontramos. A elaboração de pesquisa e experimentos. A participação da comunidade local. As expressões artísticas e culturais em suas diferentes linguagens e formas. Oficinas e palestras sobre os temas que representem o interesse da comunidade escolar e do corpo docente.</p> <p>Práticas Atitudinais:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a pessoa humana para além das diferenças sociais, culturais, étnicas e religiosas. • Valorizar a diversidade cultural, étnica, racial e religiosa bem como a solidariedade entre as diferenças. • Valorizar a cultura dos direitos humanos como estratégia de luta contra as desigualdades sociais, a discriminação e o preconceito. • Valorizar a senso crítico como instrumento de exercício da cidadania de forma ativa.
--	--

Observe-se que em uma das propostas pedagógicas analisadas, o PPP da EREM Luiz Pereira Junior, localizada no município de Caetés, houve menção a Declaração de Salamanca (1994) que aborda “*Os Princípios, as Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*”, conforme disposto no título do referido documento. Essa declaração foi um dos resultados da Conferência Mundial em Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, promovido pela ONU. Contudo, essa Declaração de Salamanca não foi mencionada na referida proposta pedagógica, quando da análise das bases legais que fundamentaram a construção desse documento escolar.

4.4.11 Quanto ao item Avaliação de Aprendizagem dos Alunos

De início é preciso deixar claro que a avaliação de aprendizagem dos alunos difere das avaliações utilizadas para aferir se e quanto do conteúdo programático repassado em sala de aula foi apreendido pelo educando; são os testes, as provas, os seminários, enfim, os exames de modo geral, que atribuem uma nota na escala de zero a dez ao aluno após submeter-se a eles, classificando-os em aprovados ou reprovados, traduzindo um modelo burguês de sociedade, caracterizado pelo poder centralizado e hierarquizado (Silva, 2017).

A avaliação de aprendizagem analisada nas propostas pedagógicas diz respeito ao desenvolvimento das dimensões do sujeito educando – pessoal,

relacional, operacional e cognitiva - onde o educador identifica os problemas e as dificuldades que impedem o desenvolvimento natural do aluno e tem para com a situação uma atitude acolhedora e não excludente ou que marginalize o estudante prejudicando sobremaneira o desenvolvimento dele (Luckesi, 1999).

Luckesi (1999) entende a avaliação de aprendizagem como uma ferramenta pedagógica útil, indispensável para que tanto o educador quanto o sujeito educando se conheçam, se percebam e identifiquem o seu melhor modo de ser na vida.

A atitude acolhedora, segundo Luckesi (1999), traduz-se na disposição em acolher o aluno enquanto ser humano, a partir de uma visão holística, levando em conta todos os aspectos que se apresentarem ao observar aquele sujeito e não restringindo a avaliação a determinada disciplina ou conteúdo programático, como seria o mais comum por parte dos professores ao realizarem exames das matérias que ministram as aulas.

Apenas a partir da observação do sujeito enquanto ser integral e todas as suas dimensões, não o reduzindo a um mero destinatário de conteúdos científicos, é que poderá o avaliador, seja ele gestor, coordenador pedagógico, equipe técnica, professor, entre outros sujeitos envolvidos no ato de avaliar o educando, proceder a um diagnóstico do problema e decidir como agir para resolver a questão.

Com base nessa perspectiva conceitual de avaliação de aprendizagem dos alunos, elaboramos a tabela a seguir com os resultados obtidos, os quais nos permitiu relacionar o referido processo avaliativo com a Educação em Direitos Humanos, a partir do instante em que o educando é compreendido em sua integralidade, é visto como um sujeito humano, com suas potencialidades e suas dificuldades e é acolhido, de forma solidária e empática, buscando-se soluções, em conjunto – educador e educando – para resolver a situação; o que justifica a elaboração de um plano individual de ação para superação das dificuldades diagnosticadas, conforme descrito na proposta pedagógica da EREM Henrique Justino de Melo, localizada em Jucati, conforme lê-se na tabela abaixo, juntamente com recortes de outros PPPs a fim de exemplificar o resultado encontrado. Vide tabela:

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
<p>CAETÉS, EREM LUIZ PEREIRA JUNIOR, PPP 2021, P. 39.</p>	<p>Buscamos avaliar para o desenvolvimento de habilidades o que pressupõe respeitar o desenvolvimento contínuo do estudante a partir da utilização de diversos recursos ou instrumentos que possibilitem e facilitem a observação das diversidades dos educandos em seu desempenho sempre respeitando seus limites e anseios, ainda auxiliando na sua formação de cidadão atuante e consciente de seus direitos e deveres perante a comunidade escolar e sociedade.</p>
<p>PARANATAMA – EREM NARCISO CORREIA, PPP 2022, P. 33.</p>	<p>(...) Dentro do processo, busca-se despertar o senso crítico dos estudantes, contextualizando o indivíduo diante do processo de cidadania frente à sociedade. Para isso, além do conteúdo apreendido ao longo do fazer cotidiano, considera-se as atitudes e habilidades desenvolvidas diariamente.</p>
<p>JUCATI, EREM HENRIQUE JUSTINO DE MELO, PPP 2021, P. 33</p>	<p>(...) De acordo com a proposta do Programa de Educação Integral, é realizada bimestralmente a Avaliação Interdimensional a fim de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes nas suas quatro dimensões: Pessoal (SER), Relacional (CONVIVER), Operacional (FAZER) e Cognitiva (CONHECER). O desempenho dos estudantes, observados nas avaliações realizadas, será monitorado bimestralmente no Monitoramento Psicopedagógico dos resultados. No qual serão analisados os fatores determinantes para tais resultados (no que diz respeito tanto aos docentes quanto aos estudantes) e elaborado plano de ação para superação das dificuldades encontradas. Este monitoramento fornece, ainda subsídios para a avaliação da implementação do</p>

	Projeto Político Pedagógico da escola.
CANHOTINHO, EREM JERÔNIMO GUEIROS, PPP 20, P. 22.	(...) Na avaliação interdimensional busca-se colher informações básicas sobre o desenvolvimento do educando relacionado às competências cognitivas, pessoais, relacionais e produtivas.
CORRENTES, EREM AUGUSTO LÚCIO DA SILVA, PPP 2023, P. 29.	(...) prioriza o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, com vistas a uma inserção e participação na construção da cidadania.

Um resultado interessante que inferimos durante a análise de dados e a construção desta tabela foi o fato de constar nas propostas pedagógicas a relação entre a Educação em Direitos Humanos e a Educação Integral ou Educação Interdimensional, como define Costa (2006). Esta relação pode ser observada na descrição do processo de avaliação de aprendizagem desenvolvido na EREM Henrique Justino de Melo, localizada no município de Jucati, onde também menciona que a avaliação será desenvolvida bimestralmente, analisando-se as quatro dimensões que a compõem, quais sejam: Pessoal (SER), Relacional (CONVIVER), Operacional (FAZER) e Cognitiva (CONHECER). Essas dimensões compõem os quatro pilares que integram o Relatório Delors (1996), quais sejam: *Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer*.

Também foi possível constatar a existência de uma avaliação de aprendizagem voltada ao aspecto do educando enquanto sujeito de direitos e deveres, que saiba exercer a cidadania de forma plena. Contudo, concluímos que este item restou parcialmente prejudicado, no que tange a maiores informações sobre como o procedimento avaliativo é realizado, haja vista não constar nas propostas pedagógicas mais informações relativas aos procedimentos destas avaliações.

5.1. A ECOLOGIA DE SABERES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO: UMA PRÁTICA METODOLÓGICA CURRICULAR POSSÍVEL.

Após todo o percurso de estudos, aprendizado e elaboração de conhecimentos sobre a Educação em Direitos Humanos e as EREMs do Agreste Meridional de Pernambuco, é indiscutível a importância da EDH como um direito constitucional social subjetivo e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico indispensável para a implementação de uma cultura de paz na sociedade. Deste modo, a EDH deve estar prevista nas propostas pedagógicas e ser vivenciada nas escolas em todas as etapas que compõem o processo de educação formal.

Considerando também os objetivos a serem alcançados pela educação neste século XXI, conforme dispostos nas normativas internacionais e nacionais que compuseram o *corpus* epistemológico da presente pesquisa, compreendemos que não basta somente a EDH integrar o currículo do Ensino Médio e ser ensinada aos jovens como mais um componente curricular, com a apresentação das normas jurídicas e atividades pontuais ao longo do ano letivo, que tratam sobre a temática dos direitos humanos.

Reconhecer como conhecimento válido apenas aqueles classificados como científicos, considerados como úteis e indispensáveis à sociedade, a partir de um paradigma proposto de forma homogeneizada e seletiva pelos cientistas advindos dos denominados países do Norte global, isto é, os países colonizadores, é excluir uma infinidade de conhecimentos que, embora não sejam científicos, são relevantes para que haja uma modificação nas relações sociais a partir da educação dos sujeitos. Tais conhecimentos, em verdade, devem ser considerados complementares, nem opostos e nem subalternos uns aos outros, sendo elos de uma mesma corrente de conhecimento (Borges; Oliveira; 2018).

As diversas normas que tratam sobre os direitos humanos e a educação em direitos humanos aplicadas ao ambiente escolar compõem o direito positivado, o conhecimento científico hegemônico e, portanto, considerado o único conhecimento válido, legítimo na sociedade. É um conhecimento de relevância inquestionável na formação do sujeito educando, inclusive, dispondo de todo um aparato estatal para sua realização, como as escolas, a disponibilização de professores, gestores, equipe técnica multidisciplinar, entre

outros, a fim de guiar os educando na construção de uma sociedade mais justa, solidária, democrática, com prevalência da tão valorizada cultura de paz e direitos humanos.

Contudo, é preciso ir além!

A partir do cenário acima descrito, apresentamos uma proposta de educação em direitos humanos no Ensino Médio a partir do uso da Teoria da Ecologia de Saberes, desenvolvida pelo pesquisador Boaventura de Sousa Santos. Não estamos aqui nos apropriando ou nos afirmando como autores desta teoria ou ainda recriando essa teoria. Absolutamente. O que propomos é a utilização desse conhecimento a partir de um novo prisma, uma perspectiva metodológica curricular, qual seja: a valorização e legitimação dos saberes culturais dos jovens, adquiridos fora do âmbito escolar, de caráter não-científico nos termos concebidos pela ciência moderna, na formação em EDH na etapa do Ensino Médio.

Essa proposta estaria a colaborar com o desenvolvimento desses sujeitos e sua formação crítica e protagonista, dos quais se espera uma atuação como agente de transformação social, contribuindo para a valorização dos direitos humanos e a vivência de uma cultura de paz nas escolas.

Isto seria possível a partir do movimento de identificação e reconhecimento dos próprios jovens em relação a eles mesmo, uma vez que tendo seus conhecimentos validados, seriam capazes de se perceberem e se reconhecerem como autores de conhecimentos e o processo educativo ganharia mais significado e interesse para eles. É sobre isso que explanaremos neste capítulo.

5.1. Retomando a ideia da Ecologia de Saberes de Boaventura

Sobre esta teoria precisaremos retomar em breves linhas o que já explanamos no capítulo 2 desta pesquisa, onde delineamos os aspectos teórico-metodológicos.

Segundo Santos (2018), desde o século XVII, as sociedades ocidentais tendem a privilegiar as epistemologias que integram a denominada ciência moderna, tendo esta assumido um papel de inserção profunda na sociedade, propondo-se a compreender, explicar e transformar o mundo. Contudo, apresenta um paradoxo a partir do instante em que pretende transformar o

mundo, ao mesmo tempo em que se apresenta imune às transformações nele existentes. Nas palavras de Santos (2018, p. 138) “(...) o *privilégio epistemológico que a ciência moderna se arroga pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo*”

A Ecologia de Saberes é conceituada como sendo

Um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam-se em dois pressupostos: 1. Não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2. A reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes.

A crítica que Santos faz de forma veemente à ciência moderna é ao fato da mesma ser posta como conhecimento uno e universal, exclusivista, marginalizando, descredibilizando e tornando invisíveis todos os demais conhecimentos não científicos, advindos dos diversos locais de fala da sociedade, representando toda uma produção cultural dos povos; este fenômeno de invisibilidade desses saberes Santos denominou *epistemicídio* (2018).

A partir da Ecologia dos Saberes, o que Santos propõe não é desconsiderar, recusar ou menosprezar a ciência moderna; a sugestão é a reconfiguração e ampliação da ciência moderna para que essa constelação de conhecimentos possa coexistir com as práticas de saberes não científicos que estão consolidadas nas sociedades e florescem nas lutas contra as desigualdades e a discriminação que, de um modo ou de outro, buscam desmerecê-las e reduzir seu valor e importância social, ainda que por omissão, aos desconsiderarem suas existências. Em outros termos

A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia, de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação (Santos, 2018, p. 157).

É deste modo que Santos (2018) afirma tratar-se de uma teoria contra-hegemônica, por um lado reconhecendo como possíveis, reais e válidos a existência do que ele denomina práticas científicas alternativas e, por outro lado, valorizando a interdependência entre essas práticas de saberes (conhecimento

não científico) e os saberes da ciência moderna (conhecimento científico), vislumbrando entre eles uma relação de complementariedade e não de exclusão ou reducionismo de um em detrimento do outro.

Uma das teses que compõe a ecologia dos saberes reside no fato de que esta é exercida pela busca de convergência entre conhecimentos múltiplos e, para tanto, apresenta duas condições: a) o reconhecimento da existência de mais de um tipo válido de saber; e b) existência de elemento ou elementos em comum entre os diversos saberes que possibilite falar em relações entre esses saberes, presentes ou futuras.

É preciso que a escola, enquanto espaço privilegiado de formação e produção de conhecimento, mantenha uma relação harmoniosa e reconheça a importância dos saberes não científicos produzidos na comunidade que a circunda, na qual os alunos vivem e interagem nos momentos que estão fora da jornada escolar. Esta comunidade é a que apresenta as potencialidades e as dificuldades para as quais os alunos estão sendo preparados para intervir e modificar, durante o processo de educação formal. Logo, a comunidade é um importante locus de produção de conhecimentos diversos, práticas de cooperação, solidariedade e a vivência prática do exercício da cidadania (DELORS, et.al, 1998).

Outra tese que integra a ecologia dos saberes é a ideia de que esta “*visa facilitar a constituição de sujeitos individuais e colectivos que combinam a maior sobriedade na análise dos factos com a intensificação da vontade da luta contra a opressão*” (Santos, 2018, p. 164). O referido autor afirma que essa sobriedade decorre justamente da pluralidade de concepções sobre o fenômeno da opressão. A partir do compartilhamento das várias percepções, é possível o desenvolvimento de um diálogo entre os saberes e a intensificação da força de vontade, ante as múltiplas possibilidades de conhecimentos que se descortinam, e que, segundo Santos (2018), são capazes de fazer emergir um fator subjetivo, potencialmente adormecido na natureza humana que se alia aos fatores objetivos e passa a confrontar o destino e a possibilidade única de vida em sociedade que ele apresenta.

Esta força presente na ecologia dos saberes, nos termos acima descritos, mantém estrita relação com a proposta da educação em direitos humanos que, como exaustivamente trabalhado nesta pesquisa, objetiva a formação de um

sujeito crítico, protagonista, questionador, capaz de intervir e modificar relações sociais onde vive.

A pluralidade de conhecimentos oriundos da diversidade cultural dos educandos e a exposição dialógica desses conhecimentos no ambiente escolar pode contribuir para uma visão mais holística, abrangente, inclusiva, proporcionando uma troca de experiências, reconhecimento e respeito ao próximo e seus saberes, fomentando uma cultura de valorização dos direitos humanos, de compreensão, tolerância, do sentimento de igualdade entre os jovens, do respeito à diversidade racial, sexual, religiosa e fomentando uma cultura de paz.

5.2. A Ecologia dos Saberes na Formação de um Sujeito Protagonista

Durante a análise dos PPPs foi possível observar que um dos principais problemas descritos pela escola é a evasão dos alunos, o abandono da sala de aula, a falta de comprometimento dos estudantes, percebidos a partir da falta de interesse e de adesão dos alunos nas atividades propostas pelas escolas, bem como na falta de perspectiva dos alunos em relação a melhores condições de vida.

A valorização dos conhecimentos extra curriculares dos alunos, a partir da abordagem da ecologia dos saberes poderá contribuir para que os alunos criem uma maior identificação e o conhecimento em sala de aula passe a ter um maior significado em suas vidas, afastando o processo educativo de uma perspectiva puramente científica, abstrata e teórica, ao mesmo tempo em que o aproxima de uma visão voltada aos conhecimentos e saberes não científicos, que integram a vida cotidiana dos educandos.

Nesta mesma lógica de raciocínio, Candau (2016, p. 347) argumenta que

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva de afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção das relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Esse elo estabelecido entre os saberes e o sujeito educando, gerando identificação, pertencimento e reconhecimento, é capaz de promover no jovem o interesse pelo conhecimento veiculado em sala de aula.

Como afirmado ao longo de todo o estudo sobre a ecologia dos saberes, essa relação de aproximação entre o conhecimento cultural, popular, saberes empíricos, das práticas vivenciadas no dia a dia dos jovens – conhecimento contra-hegemônico, por assim dizer - com o conhecimento científico e hegemônico, ministrado em sala de aula não significa uma relação de oposição ou tentativa de invalidação de um para com o outro; mas sim de visibilidade e validação da existência desses saberes e práticas sociais que vêm a somar com o conhecimento científico, sendo considerado um meio alternativo àquele posto como único e verdadeiro, porque determinado pela ciência moderna e sua *Razão Indolente*, na forma de *Razão Metonímica*.

Por fim, merece destaque o pensamento de Arroyo (2013) que, corroborando o pensamento de Santos, esclarece que a incorporação de saberes populares advindos com a bagagem cultural dos alunos e de outras visões de mundo no currículo e nas práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar, não significa negar o direito à produção intelectual, científica, tão necessária para o desenvolvimento das sociedades.

Tais saberes, em verdade, convergem e se somam na busca pela garantia de uma educação de qualidade, que tem como projeto de sociedade a implantação de uma cultura da paz e valorização dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consumação da pesquisa que resultou na presente tese de doutorado possibilitou a realização de um debate mais elaborado sobre a temática da Educação em Direitos Humanos, a partir de diversos aspectos e perspectivas que se encontram postos na agenda internacional, nacional e local, que vale à pena serem brevemente lembrados.

Na agenda internacional, havia a urgência de uma educação voltada aos direitos humanos, evidenciando as consequências desastrosas advindas do período Pós-Guerra e como era urgente a mudança de paradigma na sociedade para que outros conflitos bélicos fossem evitados, emergindo a necessidade e o desejo de um mundo onde as pessoas fossem valorizadas; no qual prevalecesse a dignidade humana; onde os sujeitos tivessem seus direitos respeitados, a começar pelo próprio direito à vida.

A educação voltada para o respeito aos sujeitos, a tolerância, as diferenças de quaisquer matizes – raça, credo, orientação sexual, gênero, etc. - tornou-se imprescindível e a ela foi atribuída, pelos líderes das nações, a responsabilidade de restaurar a harmonia entre os povos e disseminar uma cultura de paz no mundo, como medida preventiva quanto a novos conflitos bélicos

A partir deste reconhecimento e da importância da educação em direitos humanos para preservação da própria espécie humana, ao alcançar a mudança de mentalidade, os países assumiram o compromisso mundialmente de promoverem a EDH em seus territórios, assinando tratados internacionais, incorporando tais tratados no direito interno e em suas políticas públicas educacionais, à exemplo do Brasil.

Como foi possível perceber durante o desenvolvimento e os estudos para a consecução desta tese, a Educação em Direitos Humanos no Brasil pode ser compreendida como um direito público subjetivo positivado, desde a Constituição Federal de 1988 até a Base Nacional Comum Curricular (2017), documento normativo que regulamenta a política pública educacional curricular de todas as etapas da Educação Básica – educação infantil, educação fundamental e ensino médio, sendo esta a etapa de formação sobre a qual nos debruçamos e que teve a BNCC respectiva homologada em 2018.

Enquanto norma jurídica que regulamenta o processo de educação formal em todo o território nacional, a BNCC é de observância obrigatória para todos os Estados, municípios e para o Distrito Federal (DF), quando da elaboração de seus respectivos currículos educacionais e suas respectivas propostas pedagógicas, levando em consideração a autonomia já definida por lei quanto as especificidades regionais e locais de cada ente federativo.

Esta obrigatoriedade de observância da BNCC também deve ser observada pelas escolas públicas ao elaborarem seus projetos políticos pedagógicos, também denominadas propostas pedagógicas, sob pena de incorrer em erro no processo de formação do aluno e comprometer a garantia de uma educação de qualidade, que é um direito fundamental, descrito no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Para além da educação em direitos humanos, a sociedade do século XXI apresenta uma centralidade no sujeito de direitos e no jovem educando que se mostra cada vez mais questionador, sequioso por informações do mundo que o rodeia, cuja a rápida velocidade de informações faz surgir demandas novas a todo instante; os jovens com suas diversidades e pluralidades, compondo seus grupos identitários, buscando pertencimento e reconhecimento uns para com os outros, são considerados sujeitos agentes de transformação social, que podem ser protagonistas de suas vidas, atuando e exercendo a cidadania no meio onde está inserido, compreendendo esta cidadania como uma forma do cidadão agir no mundo.

Tudo isto fez com que o modelo educacional tradicional, o estilo “educação bancária” como afirmou Paulo Freire, se tornasse obsoleto, inservível para as demandas dos jovens no mundo atual, sobrepondo-se a este a chamada Educação Integral ou Interdimensional que, na presente pesquisa foi representada pelas Escolas em Tempo Integral, também denominadas Escolas de Referência em Ensino Médio. A permanência dos alunos na escola durante os dois turnos é uma das estratégias pedagógicas reconhecidas pela educação integral para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, haja vista que um maior tempo na escola permitirá a realização de atividades extracurriculares, culturais, esportivas, que levará a formação integral dos alunos.

Ao relembrar a pergunta de pesquisa que norteou a construção da presente tese, qual seja: a *Educação em Direitos Humanos está sendo*

incorporada nos projetos políticos pedagógicos das Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco e, em caso afirmativo, qual a concepção de EDH adotada? é possível responder de modo afirmativo que as Escolas de Referência em Ensino Médio, localizadas no Agreste Meridional de Pernambuco, incorporaram a Educação em Direitos Humanos em seus projetos políticos pedagógicos ou propostas pedagógicas, em diversos itens que compõem os PPPs – apresentação, bases legais, objetivos específicos, missão, visão, valores, abordagens metodológicas, avaliação de aprendizagem.

Quanto a segunda parte da pergunta “*e, em caso afirmativo, qual a concepção de EDH adotada?*” é possível afirmar que se trata de uma concepção de educação em direitos humanos universalista, que compreende todos os sujeitos iguais, detentores de direitos humanos desde o nascimento, assumindo a perspectiva hegemônica, neoliberal, burguesa, como descrito nos documentos que integram o Sistema Onusiano, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cuja característica da universalidade é perceptível já no título do documento.

Contudo, é preciso destacar que o cenário que se apresentou após a análise dos dados é que esta incorporação da educação em direitos humanos nas propostas pedagógicas analisadas ocorreu de forma incipiente, superficial, tímida mesmo! Em alguns projetos políticos pedagógicos foi possível constatar que elementos da EDH apenas foram citados, sem maiores explicações ou contextualizações.

A expressão Educação em Direitos Humanos, salvo raras exceções, conforme descritos nos resultados apresentados, não é sequer mencionada nas demais propostas pedagógicas analisadas. Falta, em verdade, uma sistematização da Educação em Direitos Humanos nos PPPs.

Nesta tese defendemos que para o pleno desenvolvimento de uma cultura de Educação em Direitos Humanos possa realmente atingir seus objetivos de uma educação emancipatória, tornando o jovem um sujeito protagonista, capaz de promover transformações sociais objetivando uma sociedade mais justa, igualitária, respeitosa, na qual prevaleça a cultura de paz, é preciso que as escolas estejam comprometidas e alinhadas com esses modelos educativos, tornando de conhecimento tais escolhas a todos os sujeitos e órgãos que

integram a comunidade escolar: gestores, técnicos, professores, alunos, pais, entre outros, para que todos possam atuar em prol do mesmo objetivo.

Para tanto, entendemos como sendo imprescindível a atualização e (re) elaboração de projetos político pedagógicos nos quais a Educação em Direitos Humanos seja enfatizada, contemplada como um princípio basilar do processo educativo, que de fato o é, adotado pelas políticas públicas educacionais brasileiras.

A Educação em Direitos Humanos precisa ser, reiteradamente, explicitada, de forma organizada, devidamente fundamentada, sistematizada, integrando as propostas pedagógicas das escolas a fim de que não restem dúvidas sobre a opção da instituição de ensino pelo respeito aos direitos humanos e a dignidade da pessoa humana, inclusive, fazendo constar ainda estratégias de vivência cotidiana da EDH a fim de sedimentar essa cultura de respeito e valorização do sujeito humano e a cultura de paz, prevendo capacitações para toda a comunidade escolar sobre EDH, reafirmando a necessidade de realização de projetos interdisciplinares envolvendo os direitos humanos, em uma perspectiva de transversalidade, nos termos da BNCC.

A necessidade de estar documentada formalmente a educação em direitos humanos nos PPPs das escolas, possibilita que esta continue a ser desenvolvida e vivenciada nas instituições, independente da mudança de sujeitos que integrem a gestão, a equipe técnica, o corpo docente e toda a comunidade escolar. Enfim, será registrada e confirmada como uma política pública institucional da escola.

Após conseguirmos responder a inquietação científica proposta na introdução e tendo em mente o caráter interdisciplinar desta pesquisa, envolvendo as áreas do Direito e da Educação, como informado nos aspectos metodológicos, partilhamos uma contribuição por considerarmos relevante para o presente trabalho de pesquisa. Assim:

- Considerando a educação em direitos humanos adotada pela proposta pedagógica de Pernambuco, como um modelo educacional emancipatório e com base na estreita relação que existe entre a EDH e a Educação Integral desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco; ambas objetivando formar os jovens nas diferentes dimensões que o compõem - biológico-corporais, sociais, afetivo, espiritual, desenvolvendo as

potencialidades de cada ser humano; considerando ainda que os jovens educandos já trazem consigo uma gama de conhecimentos e saberes que integram suas bagagens culturais, apreendidos a partir das diferentes vivências sociais estabelecidas para além do espaço territorial da escola.

- Tendo em vista que tais saberes culturais podem apresentar elementos diversos sobre educação em direitos humanos, como modos de vida específicos e formas de resolução de conflitos próprios de suas comunidades, diferenças de pensamentos e atitudes quanto a temas que integram o universo do jovem, apresentando pontos de vista distintos que, ao serem compartilhados em sala de aula, poderá levar a uma convivência respeitosa entre os diferentes, bem como na busca para soluções de conflitos inerentes aos grupamentos humanos.

- Constatando que o processo educacional da atualidade não coaduna mais com somente o acúmulo informacional hierarquizado, imposto de modo vertical pelos grupos que se julgam detentores da razão, sendo indispensável valorizar e reconhecer os conhecimentos culturais diversos trazidos pelos jovens, devendo aqueles serem explanados em sala de aula, realizando-se uma troca de saberes e oportunizando o respeito entre os diferentes entendimentos, o que entendemos como educar em direitos humanos.

- Por fim, corroborando todo o exposto na presente tese, compreendemos como função de todo aquele que se designa pesquisador e que decide percorrer os caminhos das ciências, debruçando-se sobre os conhecimentos já elucidados e cientes das lacunas existentes, a preocupação em contribuir de algum modo com os estudos na área escolhida.

Deste modo, propomos também que a educação em direitos humanos, enquanto tema contemporâneo transversal que integra a BNCC do Ensino Médio, seja implementada e vivenciada nas escolas a partir de uma perspectiva metodológica nos termos da Ecologia dos Saberes desenvolvida pelo professor português Boaventura de Souza Santos, com fundamento na Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências, sendo este um método que vai de encontro, portanto contra-hegemônico, a *Monocultura* promovida e amplamente difundida pelos países do Norte global e o que eles julgam relevantes enquanto conhecimentos científicos indispensáveis à sociedade, devendo constar de forma sistematizada nos projetos políticos pedagógicos das Escolas de Referência em Ensino Médio.

A utilização da Ecologia dos Saberes enquanto prática metodológica desenvolvida na perspectiva de uma educação integral, a ser vivenciada nas Escolas de Referência em Ensino Médio, não ficará restrita ao estudo da norma jurídica em si; os conhecimentos das normativas sobre EDH podem e devem sim serem utilizados, para que os jovens tenham ciência e argumentos em defesa dos seus direitos. Contudo, valorizando e reconhecendo os saberes e conhecimentos culturais, não-científicos, que integram o universo dos jovens educandos, estabelecendo uma relação de completude entre tais saberes – científicos e culturais – é que será possível gerar um sentimento de identificação, pertencimento e, por conseguinte, um ambiente favorável ao desenvolvimento de relações sociais onde prevaleçam o respeito as diferenças, a cultura de paz e a promoção da idealizada Educação em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, J. R. B. **A Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado**: um estudo a partir do trabalho dos docentes de humanas em quatro campi do Instituto Federal de Santa Catarina' 12/12/2018. 270 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

ALVES, José Augusto Lindgren. **A Arquitetura Internacional dos Direitos Humanos**. São Paulo: FTD, 1997.

_____. **A Década das conferências: 1990 – 1999**. 2ª ed., Brasília: FUNAG, 2018.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira, et al. **O Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática na Escola**. Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária, 2014.

AQUINO, M. das G. A. **O paradoxo do poder dos Estados Unidos após o 11 de setembro de 2001**. Monografia (Curso de Relações Internacionais). UEPB, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3024/1/PDF%20-%20Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20Almeida%20de%20Aquino.pdf>. Acesso em: 18 de fev. de 2022.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010.

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

BENEVIDES, M. V.; . **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BORGES, M.C.; GONZALEZ, C. P. de M.; SILVINO, A.J.M. **O direito a educação em direitos humanos após a queda do Muro de Berlim: o que a ONU tem a dizer 32 anos depois?** In: INTER – Revista de Direito Internacional e Direitos Humanos da UFRJ. Vol. 4, nº 2, Janeiro a Junho de 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/inter/article/view/48594>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

BORGES, M.C. de; SILVINO, A.J.M. **Educação em direitos humanos, cosmopolitismo e interculturalidade**: a configuração de um direito público da humanidade como instrumento da paz. In: INTER – Revista de Direito Internacional e Direitos Humanos da UFRJ. Vol. 4, nº 1, Janeiro a Junho de 2021. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/inter/article/view/41616/24059>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

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

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Do direito à educação nos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos: o caso da educação superior. 2009. **Dissertação de Mestrado em Ciências Jurídicas**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/pos/contents/pdf/bibliovirtual/dissertacoes-2009/maria-creusa-direito-a-educacao-nos-documentos-internacionais.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Articulação entre discursos globais e locais na definição da interpretação legítima de universidade nas propostas de reforma de educação superior no Brasil. 2007. **Tese de Doutorado em Sociologia**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/9632/1/arquivo9210_1.pdf. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

BRANDÃO, José Carlos. **O que é educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 17 de outubro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2017**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: Acesso em: 20 de novembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 17 de outubro de 2021.

BRASIL. Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 20 nov. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui as Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 17 de outubro de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa de Escola em Tempo Integral. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm> Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/ Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 de outubro de 2021.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais: contexto histórico e pressupostos pedagógicos.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. 2019. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 17 de outubro de 2021.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais: proposta de práticas de implementação.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 17 de outubro de 2021.

CANDAU, V. M.. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: < <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2024.

CARNEIRO, A. V., CARVALHO G., YAMAGUCHI L.C.T. **Caracterização e identificação de sistemas referências de produção de leite na Região Agreste do Estado de Pernambuco.** Boletim CBLeite, Juiz de Fora, v. 2, n. 8, p. 18-22, jul. 2009. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/748274/1/Caracterizacao-e-identificacao-de-sistemas-referencias-de-producao-de-leite-no-Agreste-de-Pernambuco.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação dos professores para a educação básica.** Revista Ciência e Educação. Bauru (5) 2. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TGxy7Jw4J4Klf6NkTM3DBzN/?lang=pt>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

- CARVALHO, Sara Moreno Cyrino. **O desenvolvimento econômico e o processo de globalização**. 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/533/2019/05/O-DESENVOLVIMENTO-ECONOMICO-E-O-PROCESSO-DE-GLOBALIZAO.pdf>>. Acesso em 18 fev de 2024.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública** Educação & Sociedade, vol. 28, núm. 100, outubro, 2007, pp. 1015-1035 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704018>. Acesso em: 15 mar de 2023.
- CAZUMBÁ, R. S., & Silva, R. M. da. (2015). **Gestão democrática e projeto político-pedagógico**: estudo de caso em uma escola municipal de São Gonçalo dos/BAs. *Revista De Gestão E Avaliação Educacional*, 4(8), 17–28. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/2318133816023>>. Acesso em: 11 mar 2024.
- CHAVES, Luana Hordones. **A ONU em face do relativismo cultural**: o caso dos direitos humanos no mundo mulçumano. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 35, n. 103, São Paulo: SP, 2020. Disponível em: <scielo.br/j/rbcsoc/a/hdzbDpJ68X6JPSkyp4K5GZB/?format=pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.
- CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. In: *Revista Internacional de Direitos Humanos – SUR*. São Paulo: CONECTAS, 2005. Número 2. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de jan 2022.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- CONTE, Alexandre. **Definição de Missão, Visão, Valores e Desempenho**. 26 de maio de 2014. Disponível em: <https://alexandreconte.com/2014/05/26/visao-missao-valores-e-desempenho-organizacional/>. Acesso em: 28 março de 2024.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. Ed. São Paulo: FTD, 2006.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Educação**: uma perspectiva para o século XXI. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008. Disponível em: <https://alfredoreisviegas.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/07/educacao-interdimensional.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional. 1979. Disponível em: <

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf> Acesso em: 20 fev 2022.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. Marcos Históricos da Educação Integral no Brasil analisados a partir da experiência de Pernambuco 2004 – 2021. 2021. 297 fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2021.

FORTES, E. Apresentação. In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7-13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 11 de janeiro de 2022.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>.

GADOTTI Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 1, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/347>>. Acesso em: 08 fev. de 2024.

GARCIA, Eugênio Vargas. **O sexto membro permanente: o Brasil e a criação da ONU**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>>. Acesso em: 06 fev. 2024. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>.

HAAG, VALENTINA; POZZATTI JUNIOR, Ademar. **Teoria Crítica como Abordagem Pós Metafísica dos Direitos Humanos**. Revista de Estudos Internacionais (REI), ISSN 2236-4811, Vol. 8 (2), 2017. Disponível em: <https://www.revistadeestudosinternacionais.com/uepb/index.php/rei/article/view/308>. Acesso em 08/02/2022.

HART, Roger. **La Participacion de los niños: de la participacion simbólica a la participacion autentica**. UNICEF, 1993.

FLORES, J. H. **A (re) invenção dos direitos humanos**. Tradução: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

KLEIN, A. M. .; BRESSAN, M. S. .; SANTOS, P. T. L. dos. Escola, educação integral e a Educação em Direitos Humanos. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 28, n. Contínua, p. e050, 2021. DOI: 10.14393/ER-v28a2021-50. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/63659>. Acesso em: 8 abr. 2023.

LAFER, C. A Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: **História da Paz**. Org. MAGNOLI, Demétrio. Editora Contexto, 2012. 452 p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Denise Selbach. **Filosofia Institucional: missão - visão - valores do sistema de bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2009. 119 f. Monografia (Especialização) - Curso de Biblioteconomia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18488/000730113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 março 2024.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MATOS, et. al. **Currículo oculto e sua atuação no âmbito escolar**. Revista Humanidades e Inovação. Universidade Estadual do Tocantins. Tocantins; v. 8, n. 65, p. 323-331, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2331>>.

MATOS, Milena de Oliveira. **O Currículo e o seu papel no ensino: compreensão de docentes de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental II de Escolas Estaduais em Goiânia**. 122 fl. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/4c1b59e6-10b2-49d4-a8e4-c061c50b22ca/content>> Acesso em: 14 fev. 2024.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 3. Ed. São Paulo: Método, 2016.

MINAYO, C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Luiza Silva. **A Educação do Corpo nos Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991-1994)**. 2015. 105f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dluizamoreira2.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2024.

MOTA, Livia. **Conheça as comunidades quilombolas do Agreste de Pernambuco.** Viva o Agreste, 2022. Disponível em: <https://vivaagreste.com.br/cultura/comunidades-tradicionais/comunidades-quilombolas-agreste-pernambuco/#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Cultural%20Palmares%2C%20existem%20seis%20comunidades,%2C%20Estrela%2C%20Tigre%20e%20Timb%C3%B3.> Acesso em: 25 fev. 2022.

MOTA, Sílvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral: da concepção à prática.** VI Seminário da Redestrado - regulação educacional e trabalho docente. 6 e 7 de setembro de 2006. Disponível em: http://educacao.assis.sp.gov.br/uploads/divulgacao/637540_arquivo.pdf. Acesso em: 17 de fevereiro de 2022.

NERY, Maria Aparecida. **Jovens em tempos de direitos: percepções e ambiguidades** 29/02/2012 150 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/6575f71d-0515-4b65-b81a-df98674bc405>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

ONU. **Declaração e Plano de Ação de Viena** (1993). Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

ONU. **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

Paz, Márcia Magalhães Ávila. **Valores Morais e Direitos Humanos: Uma Análise Das Concepções De Professores'** 30/04/2008 255 f. Doutorado em PSICOLOGIA (PSICOLOGIA SOCIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA).

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio.** 2021. Disponível em: < https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf > Acesso em: 14 fev. 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** 13. Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

RAMOS, M. da C. P. **Globalização e multiculturalismo.** Revista Inter-Legere, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 75–101, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4166>. Acesso em: 20 fev. 2024.

REDE SOLIDÁRIA – **Políticas Públicas e as Respostas da Sociedade.** Boletim 22. Disponível em: <https://rededesquisasolidaria.org/wp->

content/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Rônison Aparecido dos. **Sistema Asiático de Proteção aos Direitos Humanos: um estudo crítico sobre as suas principais características**. In: Conteúdo Jurídico. Brasília- DF: 12 ago 2022. Disponível em: <<https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/59013/sistema-asitico-de-proteo-aos-direitos-humanos-um-estudo-critico-sobre-as-suas-principais-caractersticas>> Acesso em: 12 fev 2024.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educar em direitos humanos no Brasil: o processo de implantação de políticas públicas**. 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AidaMariaMonteiroSilva_GT3_integral.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

SILVA, Júlia Desiderio da. **Uma experiência de formação de professores em serviço: curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral**. 2009. 114f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10565/1/Dissert_Julia%20Desiderio%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

TAVARES, Celma. **Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5436>> Acesso em: 22 jan. 2023.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Desafios e conquistas do Direito Internacional dos Direitos Humanos no início do Século XXI**. In: A. P. Cachapuz Medeiros (Org.) Desafios do Direito Internacional Contemporâneo. Brasília: Funag, 2007.

UNESCO. **Declaração de Incheon. Agenda 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Fórum Mundial de Educação (FME), 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO**. 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371292>>. Acesso em: 12 dez. 2023.

UNESCO. **Carta de Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. 1945. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>. Acesso em 05 de novembro de 2021.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Conferência Geral da UNESCO, 2002. Disponível em: <

https://www.ghc.com.br/files/DIVERSIDADE_CULTURAL_UNESCO.pdf>. Acesso em: 19 fev. de 2024.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos:** primeira fase. Tradução: Ministério da Educação. Título Original: Plan of Action: World Programme for Human Rights Education (2005-2009). Brasília, 2012.

UNICEF. **O direito de ser adolescente:** Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: UNICEF, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola:** uma construção coletiva. 14ª Ed. papirus, 2002. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4281291/mod_resource/content/1/AULA%206%20-%20VEIGA.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação.** Anais - I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <
<https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>>. Acesso em: 17 fev. 2024.

VIEIRA, D. D.; FREIRE, M. G. F. Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. 2019. In: **VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza/CE.** Disponível em: <
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID11859_26092019205143.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2023.

XAVIER, Ana Isabel. ONU: A Organização das Nações Unidas. In: **A Organização das Nações Unidas.** Coimbra: Humana Global, 2007.

XAVIER, Ana Isabel. **Como Surgiu a ONU?** Dos “Catorze Pontos” de Wilson a SDN. In: A Organização das nações Unidas. Humana Global: Coimbra, 2007.

ZENAIDE, M. N. T. **Educação em e para os direitos humanos:** conquista e direito. 2014. UFPB. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/EDUCA%C3%87%C3%83O-EM-E-PARA-OS-DIREITOS-HUMANOS-CONQUISTA-E-DIREITO.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

WILDE, Ralph. Uma análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: POOLE, Hilary (org.) et al. **Direitos Humanos: referências essenciais.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

WOLKMER, A. C. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico.** 9ª ed. São Paulo: Saraiva. 2015.