



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

PRISCILA RUSALINA MEDEIROS DE OLIVEIRA

**DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL
EM MOSSORÓ-RN: CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

MOSSORÓ/RN
2025

PRISCILA RUSALINA MEDEIROS DE OLIVEIRA

**DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL
EM MOSSORÓ-RN: CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) em ampla associação entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ensino na linha de Pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jean Mac Cole
Tavares Santos.

**MOSSORÓ/RN
2025**

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O48d Oliveira, Priscila Rusalina Medeiros de
DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA DE ENSINO
MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM MOSSORÓ-RN:
CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA
PRÁTICA. / Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira. -
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2025.
120p.

Orientador(a): Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares
Santos.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Ensino). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Ensino em direitos humanos Política. 2. Direitos
humanos. 3. Contexto. 4. Política. 5. Currículo. I. Santos,
Jean Mac Cole Tavares. II. Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte. III. Título.

PRISCILA RUSALINA MEDEIROS DE OLIVEIRA

**DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL
EM MOSSORÓ-RN: CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) em ampla associação entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito à obtenção do grau de Mestre em Ensino na linha de Pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jean Mac Cole
Tavares Santos.

Dissertação apresentada e aprovada em 26/3/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

Jean Mac Cole Tavares Santos, Dr. - Orientador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Josélia Carvalho de Araújo, Dra. - Examinadora Interna
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Marco Antônio de Oliveira Gomes, Dr. – Examinador Externo
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Francisco Joatan Freitas Santos Júnior, Dr. – Examinador Externo
Universidade Federal do Ceará – UFC

Emerson Augusto de Medeiros, Dr. – Suplente Examinador Interno
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

Aos meus queridos filhos, Guilherme e
Theodoro

Ao meu marido, Alexandre

Aos meus pais, Manoel Pedro e Antônia
Eunice

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da minha fé, que é sinônimo do amor na sua mais pura essencial, por ensinar-me a olhar a vida com entusiasmo e agradecimento, reconhecendo em cada instante a beleza da existência e a grandiosidade do Seu propósito.

Ao CNPq e ao IFRN, pelo incentivo financeiro e a bolsa de estudo concedida.

Ao meu orientador, Professor Jean Mac Cole, pelo acolhimento e orientação no mestrado. Seus ensinamentos e incentivo foram essenciais nessa jornada.

Aos professores membros da banca: Professora Doutora Josélia Carvalho de Araújo, Professor Doutor Marco Antônio de Oliveira Gomes, Professor Doutor Francisco Joatan Freitas Santos Júnior e ao professor suplente Professor Doutor Emerson Augusto de Medeiros, por toda a atenção à escrita do meu trabalho e pelas contribuições acadêmicas a esta dissertação.

À UFRSA e ao Centro de Ciências Agrárias, na pessoa do Professor Doutor José Torres Filho, por todo incentivo e compreensão, nas necessárias horas de ausência ao trabalho.

Aos meus filhos, Guilherme e Theodoro, por serem minha alegria e força e, principalmente, por despertarem o que há de melhor em mim.

Ao meu esposo, amigo e companheiro, Alexandre Nascimento, pelo apoio incondicional e incentivo. Ao seu lado, a jornada é mais leve.

Aos meus pais, Antônia Francisca e Manoel Pedro, e aos meus irmãos, Dinarte Kennedy e Flávia Viviane, por toda a dedicação, carinho, amor e cuidado.

À minha sogra e amiga, Algecira, por tantas vezes exercer o papel de mãe para os meus filhos, quando da minha ausência para dedicação aos estudos.

As amigas que o POSENSINO me deu de presente: Adriana, Clara, Fernanda, Rosinilva e Maria Kélia, pelas discussões produtivas, pelos incentivos mútuos e pelos risos compartilhados.

A todos os professores que colaboraram com a pesquisa, assim como à direção da escola, por estarem sempre disponíveis e participantes nos inúmeros encontros.

Às meninas e meninos do Grupo de Pesquisa Contexto em Educação, por todo o incentivo.

A todos os meus amigos e colegas de trabalho, cada um, à sua maneira, contribuiu para a concretização desse sonho.

*“Cada um lê com os olhos que tem.
E interpreta a partir de onde os pés pisam.
Todo ponto de vista é a vista de um ponto”*

(Leonardo Boff)

RESUMO

Este trabalho discute o ensino em direitos humanos desde a constituição da política até a atuação no contexto da prática. Adotamos a concepção de política educacional como um campo de resignificação em diferentes contextos, afastando-nos da ideia de política como algo originado exclusivamente de um centro de poder e destinado à implementação direta no ambiente escolar. Desse modo, trazemos como objetivo geral analisar como o ensino em direitos humanos é construído no contexto da prática no Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa – CEEP. Os objetivos específicos são: a) Historicizar os sentidos de direitos humanos e da educação em direitos humanos; b) Analisar a proposta oficial de educação em direitos humanos nas escolas de ensino médio de tempo integral de Mossoró-RN; e c) Compreender a construção do ensino em direitos humanos, no Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa – CEEP, a partir da teoria do ciclo de políticas. O escopo teórico-metodológico baseia-se na abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, percebendo as políticas como construções sociais, advindas de articulações e demandas, sempre resignificadas contextualmente. A pesquisa utiliza uma perspectiva qualitativa com a análise documental e entrevista semiestruturada. Essa organização metodológica se dá por iniciarmos nosso trabalho historicizando os direitos humanos e a educação em direitos humanos, considerando como marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Em seguida, analisamos os documentos oficiais em nível nacional e regional que apresentam a educação em direitos humanos para o ensino médio em tempo integral. Esses textos apresentam a política à comunidade escolar e é por meio deles que o docente reelabora a política, a depender do contexto, utilizando o texto como referência para o currículo na escola. Nesta empreitada, produzimos contribuições ao campo das discussões curriculares a partir de uma concepção teórica pós-estruturalista. Por meio desta teoria, discutimos currículo em direitos humanos como uma prática discursiva, cultural, de poder, de significação e de enunciação de sentidos. Também por meio desta teoria, procuramos compreender o campo das resignificações docentes para o ensino em direitos humanos, mediante as atuações políticas realizadas na prática, que significam direitos humanos como um processo relacional e contextual. Nessa medida, consideramos que, ainda que ocorram entraves no processo de comunicação entre a política oficial e o contexto da prática, as escolas, como espaço político e de significação, por meio de movimentos outros, vão construindo e compondo o ensino em direitos humanos.

Palavras-chave: Ensino em direitos humanos. Direitos humanos. Contexto. Política. Currículo.

ABSTRACT

This paper discusses human rights education from the creation of policies to its implementation in the context of practice. We adopt the concept of educational policy as a field of resignification in different contexts, moving away from the idea of policy as something that originates exclusively from a center of power and is intended for direct implementation in the school environment. Thus, our general objective is to analyze how human rights education is constructed in the context of practice at the Professor Francisco de Assis Pedrosa State Center for Professional Education – CEEP. The specific objectives are: a) To historicize the meanings of human rights and human rights education; b) To analyze the official proposal for human rights education in full-time high schools in Mossoró-RN; and c) To understand the construction of human rights education at the Professor Francisco de Assis Pedrosa State Center for Professional Education – CEEP, based on the policy cycle theory. The theoretical and methodological scope is based on Ball and Bowe's Policy Cycle approach, perceiving policies as social constructions, arising from articulations and demands, always contextually re-signified. The research uses a qualitative perspective with documentary analysis and semi-structured interviews. This methodological organization is based on the fact that we begin our work by historicizing human rights and human rights education, considering the Universal Declaration of Human Rights of 1948 as a milestone. Next, we analyze official documents at the national and regional levels that present human rights education for full-time high school. These texts present the policy to the school community and it is through them that the teacher re-elaborates the policy, depending on the context, using the text as a reference for the school curriculum. In this endeavor, we produce contributions to the field of curricular discussions based on a post-structuralist theoretical conception. Through this theory, we discuss the human rights curriculum as a discursive, cultural, power, meaning and enunciation of meanings practice. Also through this theory, we seek to understand the field of teaching resignifications for human rights teaching, through the political actions carried out in practice, which signify human rights as a relational and contextual process. In this sense, we consider that even if there are obstacles in the communication process between official policy and the context of practice, schools as a political and meaning space, through other movements, are constructing and composing human rights teaching.

Keywords: Human rights education. Human rights. Context. Policy. Curriculum

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fachada do CEEP	73
Quadro 1 – Dados das entrevistadas	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções científicas plataforma CAPES	27
Tabela 2 – Produções científicas POSENSINO	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEPPE	Conselho Estadual de Promoção da Paz nas Escolas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EDH	Educação em Direitos Humanos
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
CONTEXTO	Grupo de Pesquisa Contexto e Educação
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ONU	Organização das Nações Unidas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONG	Organização não governamental
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PNEC-DH	Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
NUREPDH	Núcleo Regional de Educação para a Paz e Direitos Humanos
NEEPDH	Núcleo Estadual de Educação para a Paz e Direitos Humanos
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DO ENSINO EM DIREITOS HUMANOS	25
3	REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO EM DIREITOS HUMANOS: POR UMA PERSPECTIVA DESCENTRADA.....	34
3.1	PÓS- ESTRUTURALISMO NORTEANDO AS REFLEXÕES	34
3.2	ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS EM DIREITOS HUMANOS	37
4	PANORAMA HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS	43
4.1	CONTEXTO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ E A INSURGÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS	48
4.2	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE ESTADO.....	49
5	CURRÍCULO, CONTEXTOS E ENSINO EM DIREITOS HUMANOS.....	64
5.1	A QUESTÃO DO CURRÍCULO EM DIREITOS HUMANOS	65
5.2	POLÍTICAS EM CONTEXTOS	67
5.3	ENSINO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DESCENTRADA.	71
6	POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	73
6.1	SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA	75
6.2	CONCEPÇÃO DOCENTE A RESPEITO DOS DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO EM DIREITOS HUMANOS	76
6.3	RELEVÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	82
6.4	DIREITOS HUMANOS NO LIVRO DIDÁTICO.....	84
6.5	COMO OS DIREITOS HUMANOS SÃO ABORDADOS NA PRÁTICA	87
6.6	A POLÍTICA OFICIAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA	89
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ...	109
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO	111
	APROVAÇÃO DO PROJETO NO CEP	115

1 INTRODUÇÃO

As questões que orbitam a temática dos Direitos Humanos são marcadas pela complexidade e foram engendradas em diversos períodos e culturas. Quando consideramos que podemos encontrar traços de certa preocupação com a dignidade humana no *Bill of Rights* (1689), na Declaração de Independência dos Estados Unidos de 1776 e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, percebemos que esse é um tema que permeia discussões há muito tempo, ainda que sob perspectivas distintas. Outro momento histórico que fomentou o caminho para a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi a Revolução Francesa de 1789. Nessas ocasiões, os princípios de liberdade, igualdade e universalidade dos direitos ganharam respaldo político.

Parece um corte temporal abissal e, na verdade, é muito mais do que isso: é uma ferida na história mundial. Séculos antes, já se falava dos direitos naturais universais, e no século XX surgem as atrocidades da Segunda Guerra Mundial. Após o fim desse conflito e a descoberta das barbáries cometidas, a comunidade internacional compreendeu que as questões dos direitos humanos são legítimas e de interesse global.

Após diversas reuniões e encontros, em 10 de dezembro de 1948, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em Paris, na Assembleia Geral das Nações Unidas. Esse documento se tornou referência para o tratamento de situações díspares que envolvem a dignidade humana. Seu texto, composto por um preâmbulo e 30 artigos, discorre sobre as condições básicas de convivência harmônica em sociedade.

Santos (1997) faz uma reflexão relevante sobre a ideia da universalidade dos direitos humanos, destacando a dupla genealogia do tema, que, vista de diferentes prismas, pode ser considerada tanto parte de uma estratégia imperialista de dominação quanto de uma história de libertação. Nesse sentido, ao analisar essa temática em busca de significação, o contexto histórico e o sujeito que a interpreta são entes indissociáveis. Buscamos desenvolver uma reflexão que alicerce o debate na perspectiva do pensamento pós-crítico, por considerá-lo desafiador da marca estruturalista da tradição moderna e por possibilitar (re)situar a escola e ressignificar os direitos humanos.

Boaventura de Sousa Santos¹, em seu livro “E se Deus fosse um ativista de direitos humanos” (1997), distingue quatro ilusões ao tratar do consenso da consagração dos direitos humanos, como princípios reguladores de uma sociedade justa: a ilusão da teleologia, do triunfalismo, da descontextualização e do monolitismo. A ilusão da teleologia reside na leitura da história dos direitos humanos como uma construção linear, que resultou no estabelecimento de um consenso universal do bem que isso representa. A esse respeito, observa Santos:

Essa ilusão impede-nos de ver que o presente, tal como o passado, é contingente, que, em cada momento histórico, diferentes ideias estiveram em competição e que a vitória de uma delas, no caso, os direitos humanos, é um resultado contingente que pode ser explicado a posteriori, mas que não poderia ser deterministicamente previsto (Santos, 2014, p. 18).

O triunfalismo refere-se à perspectiva de que todas as outras significações de dignidade humana eram inferiores em termos éticos ou políticos, em comparação com a semântica, que se estabeleceu como vitoriosa e um bem incondicional. A ilusão da descontextualização consiste em não considerar que o mesmo discurso sobre direitos humanos foi utilizado como arma política em contextos diversos e com objetivos controversos. Por fim, a ilusão do monolitismo reside na negação das tensões e contradições internas que integram as teorias de direitos humanos. Essas tensões habitam no entendimento da abrangência dos direitos humanos e na ambivalência que permeia os direitos do cidadão (Santos, 2014).

Outro conflito que ilustra a ilusão do monolitismo é a tensão entre o individual e o coletivo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece apenas dois sujeitos jurídicos: o indivíduo e o Estado. Sendo assim, povos, nações e comunidades que não possuíam Estado ficaram excluídos do arcabouço de proteção. Além disso, quando a Declaração foi escrita a dominação coletiva subjugava indivíduos de diversos espaços sociais. Contra a força desproporcional da dominação coletiva, o direito individual não protege nem resguarda. Também ficaram excluídos da declaração o sexismo, o racismo, o colonialismo e outras formas de dominação de classe, que só na década de 60 entraram na pauta das Nações Unidas.

As reflexões suscitadas por Santos, em seus estudos sobre o percurso histórico dos direitos humanos, permitem perceber que, nesse cenário polifônico e marcado por diferentes concepções, ainda que se procure estabelecer um marcador universalista ao tema, ele é fugidio,

¹ Boaventura de Sousa Santos é sociólogo, professor e teórico social português, amplamente reconhecido por suas contribuições à sociologia crítica, estudos pós-coloniais e teoria do conhecimento. Seus trabalhos sobre democracia, sociologia do direito e direitos humanos são reconhecidos mundialmente. Entretanto, em 2023, vieram à tona acusações de comportamentos inadequados por parte do sociólogo português. Respeitando o princípio do contraditório e da ampla defesa, repudiamos qualquer tipo de assédio moral e sexual e esperamos que as investigações sobre as denúncias sigam os procedimentos formais.

escapa às mãos. Considerando que conceitos são estabelecidos provisoriamente de diversas formas e em vários níveis de interlocução subjetiva, perceber a significação de direitos humanos como uma arena de dissenso (Mouffe, 2006) é compreender o processo de significação como não linear, mas complexo.

A partir desse entendimento e considerando as reflexões de Santos (2014), poderíamos questionar: se a humanidade é uma só, como moradores do planeta Terra, por que existem tantos significados, por vezes contraditórios, sobre dignidade humana e justiça social? Procuramos responder a essa questão constatando que a compreensão do mundo, do que significa dignidade humana e justiça social, excede a visão ocidental do mundo, da dignidade humana e da justiça social. Santos propõe a construção contra-hegemônica e intercultural de direitos humanos, em oposição ao universalismo operante e amplamente cristalizado.

Operamos, em certa medida, com os pressupostos de Santos (2014) e Candau (2008) no que se refere ao questionamento do universalismo da temática. Os autores trazem à tona a ideia de que a diferença é uma qualidade produtiva demandada, algo que, em nosso entendimento, a marca da universalidade eliminaria. Entretanto, nos afastamos da perspectiva multicultural/intercultural por compreendermos a impossibilidade de fixar fronteiras culturais imutáveis que desconsiderem as dinâmicas de transformação e hibridização. Reconhecemos ainda que, nos jogos de poder, o campo é marcado por tensões, onde as diferenças são constantemente negociadas e reconfiguradas. Com esse recorte, as reflexões propostas neste trabalho serão realizadas sob um prisma marcado pelo descentramento; portanto, não pretendemos fixar significações. Quando for necessário estabelecer conceitos, serão destacadas sua provisoriedade e contingência.

A definição do que seria o conceito de direito acompanha a história da humanidade, assim como a necessidade de formular regulações para as relações sociais e humanas. Conforme Bobbio (2004), muitas são as tentativas de definição do termo; entretanto, essa delimitação permanece dúbia e, em muitas circunstâncias, utilizada de forma retórica. Nesse sentido, Bobbio defende que o grande problema reside não na ordem filosófica da definição do termo, mas na ordem garantista, na medida em que, apesar das declarações imponentes, os direitos são corriqueiramente profanados.

Bobbio (2004) aponta que a formação das declarações de direitos passou por três momentos ou fases. No primeiro momento, as declarações nascem como teorias filosóficas, expressões do pensamento individual, limitadas em sua eficácia. No segundo momento, as teorias passam por um legislador e transitam do direito pensado para o direito realizado, ganhando materialidade; contudo, são válidas apenas nos Estados que as reconhecem. O

terceiro momento tem início com a Declaração de 1948, quando a afirmação dos direitos adquire caráter universal e positivo: o primeiro porque se refere a todos os seres humanos e não somente àqueles que os reconhecem; o segundo porque garante sua proteção, mesmo contra o Estado que os tenha violado.

A ideia do universalismo dos direitos humanos, defendida por Bobbio e por muitos autores, que argumentam que esses direitos são uma expressão da dignidade inerente a todos os seres humanos, recebe críticas de diferentes perspectivas teóricas, culturais, políticas e filosóficas. Santos (2009) defende que, enquanto os direitos humanos forem entendidos como universais, continuarão sendo uma forma de globalização hegemônica. Para o autor, a questão do universalismo nos direitos humanos é específica da cultura ocidental, e a compreensão do mundo excede, em muito, a visão ocidental sobre o que significa dignidade humana. Dessa forma, mesmo considerando a relevância histórica da Declaração Universal, Santos (2009) argumenta que, embora houvesse um discurso convincente e generoso sobre direitos humanos, coexistem atrocidades indescritíveis, analisadas com uma revoltante dupla moral.

Para Candau e Sacavino (2013), a promulgação da Declaração de 1948 consolidou, no plano internacional, os princípios dos direitos humanos. Os tratados, pactos e normativas que aderiram a esses preceitos se comprometeram em promover e proteger esses direitos. No Brasil, a Constituição de 1988 incorporou fortemente a afirmação dos direitos humanos e, na esteira disso, leis e políticas públicas foram criadas visando à promoção e proteção dos direitos fundamentais.

Superado o regime de exceção no Brasil, a partir da década de 1980, assim como na América Latina, conforme descrevem Candau e Sacavino (2013), surgem, de organizações e grupos sociais, movimentos em prol da garantia e ampliação dos direitos civis e políticos. Em consequência dessa mobilização, organizações da sociedade civil promovem ações educativas para disseminar e promover a cultura dos direitos humanos. Nesse ínterim, ações de programas de responsabilidade social das grandes empresas, projetos de pesquisa e extensão das universidades, militantes da área de direitos humanos e atividades de profissionais da educação básica realizam iniciativas para impulsionar as discussões sobre a temática. Embora essas ações desarticuladas tenham produzido resultados limitados, elas alicerçaram os movimentos de educadores militantes nas articulações dos direitos humanos na escola.

Essa preocupação com a educação em direitos humanos tem ganhado corpo e firmeza tanto no âmbito da criação de políticas públicas quanto na sociedade civil. A instituição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no Brasil contribuiu para

fomentar o debate e viabilizar diversas atividades. No entanto, para Candau e Sacavino (2013, p. 63),

Uma reflexão sobre em que consiste a educação referida a esta temática se dá por óbvio ou, na prática, a educação fica reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre os Direitos Humanos. Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos Direitos Humanos com as diferentes concepções pedagógicas, procurando-se enfatizar aquelas que melhor sintonizariam com a perspectiva dos Direitos Humanos que se quer promover.

Assim, para as autoras, é necessário desnaturalizar a ideia de que transmitir conhecimentos sobre direitos humanos é equivalente a educar em direitos humanos. Além de pensar o ensino de direitos como exposição frontal de conceitos, o que se supõe ser suficiente, pretendemos abordar os direitos humanos considerando os processos de recontextualização das políticas, conforme proposto por Ball e Bowe (2016). Buscamos, assim, compreender as releituras das políticas em direitos humanos no contexto da prática.

Trazer a ideia do “ciclo de políticas” de Ball e Bowe para o campo da discussão visa a corroborar a complexidade que permeia as políticas educacionais e as sinuosidades que advêm da prática. De acordo com Lopes e Macedo (2011), o uso do conceito de ciclo de políticas tem como objetivo central a recontextualização que ocorre no ambiente escolar em relação às políticas públicas. Nesse processo de recontextualização, as escolas estão no centro dessas articulações, e não à margem. Dentro da sua complexidade, elas produzem e articulam as políticas. Ball e colaboradores (2016) esclarecem:

As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. Escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, tesoureiros, assistentes pedagógicos, orientadores, administradores, estudantes, pais, governadores e outros, que habitam várias maneiras de ser com diferentes formas de “formação”, histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e compromissos “profissionais”. (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 201).

Nesta perspectiva, as políticas precisam ser compreendidas como resultado de coesões e interdependências. Embora existam agendas globalizantes para a educação, também há variáveis locais que influenciam a forma como essas políticas são recebidas, ressignificadas e construídas na escola. Ball e Bowe (2006) destacam na teoria a existência de três contextos que se articulam entre as políticas e a prática escolar. Nessa conjunção, diz Mainardes (2006, p. 50): “esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. Por sua vez, Lopes e Macedo (2011) destacam que

o contexto da influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática se inter-relacionam como arenas públicas e privadas de ação. Esses contextos interagem e se influenciam mutuamente, funcionando como arenas inter-relacionadas e coexistentes.

Outra perspectiva que propomos deliberar é a substituição da ideia do currículo como estrutura fixa por uma concepção de discurso descentrado e formado provisoriamente por articulações discursivas. Assim, os trabalhos de Lopes e Macedo (2011) servirão como embasamento para a compreensão dos múltiplos discursos que atuam na construção do currículo. Para as autoras:

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentido. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos por tais discursos e os recia. (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Refletir sobre a escola, o currículo e o ensino de direitos humanos a partir dessa perspectiva possibilita identificar os processos híbridos que se interconectam de maneira não linear na construção de significados. Essa abordagem reconhece ambivalências e valoriza a negociação nas diversas arenas, incluindo o currículo escolar e o ensino de direitos humanos.

A partir dessas considerações, nosso objetivo geral é analisar, no contexto da prática, as articulações e releituras pelas quais passam as políticas de educação em direitos humanos na escola. Para isso, procuramos, por um lado, compreender como as políticas oficiais do Estado apresentam a educação em direitos humanos e, por outro lado, entender as ressignificações que tais políticas assumem na prática docente, como os sentidos competem, disputam e negociam significados na construção curricular em direitos humanos em uma escola de ensino médio em tempo integral profissionalizante do município de Mossoró-RN. Entendemos que compreender os processos de ressignificação das políticas e os diversos significados construídos no contexto da prática possibilita perceber como os espaços de luta de significação discursiva estabelecem conceitos fixos, contingentes e provisórios.

Em relação aos objetivos propostos nesta dissertação, é relevante esclarecer os principais interesses e motivações por trás das escolhas. Além de analisar a construção do ensino em direitos humanos no contexto da prática, estabelecemos os objetivos específicos descritos abaixo:

Para entender o contexto da pesquisa, inicialmente, historicizamos os sentidos de direitos humanos e da educação em direitos humanos, tomando como marco a Declaração

Universal dos Direitos Humanos de 1948. Os trabalhos de Boaventura Sousa Santos e as reflexões de Candau e Sacavino, Lynn Hunt, Norberto Bobbio e Fábio Konder Comparato contribuíram para a compreensão da construção histórica e das significações dos direitos humanos e da educação em direitos humanos. Apesar da forte e contínua presença da perspectiva universalista nos documentos e na bibliografia de referência, questionamos seus pressupostos como inerentes aos direitos humanos e sugerimos uma reflexão que vá além da pretensão de universalidade, construindo-se por meio de um diálogo produtivo com a diferença.

Para analisar a proposta oficial da educação em direitos humanos nas escolas de ensino médio de tempo integral de Mossoró-RN, começamos com a observação de documentos sobre a temática no Governo Federal, especialmente o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Também analisamos os textos encaminhados pela Secretaria de Educação da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte, bem como os documentos do Núcleo Estadual de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NEEPDH), além do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa (CEEP), *locus* da pesquisa. Nos textos analisados, procuramos entender os projetos em disputa, as negociações e os sentidos construídos e estabelecidos provisoriamente na construção de um currículo em direitos humanos.

Por fim, com base na teoria do ciclo de políticas de Ball e Bowe, analisamos o material produzido em entrevistas semiestruturadas com três professoras da área de ciências humanas e sociais da escola. Essa perspectiva oferece um quadro teórico para analisar o processo de formulação, implementação e impacto das políticas educacionais, enfatizando que as políticas não são apenas documentos estáticos, mas processos dinâmicos e complexos que se desenvolvem ao longo do tempo e em diferentes contextos. Nesta pesquisa, o contexto da prática será o foco de observação, considerando que é nesse contexto que pretendemos visualizar as interpretações e adaptações no ensino de direitos humanos.

Com base nos objetivos propostos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva. A metodologia adotada será composta pela análise documental e pesquisa de campo, tendo como *locus* uma escola pública de ensino médio integral no município de Mossoró-RN: o Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa (CEEP). A escolha do CEEP justifica-se pela sua proposta inovadora de ensino, sendo a única instituição estadual de ensino médio profissionalizante na cidade de Mossoró. Além disso, as redes sociais da escola evidenciam diversas atividades envolvendo os alunos em projetos de ensino, pesquisa e extensão, incluindo ações focadas na temática dos direitos humanos.

Além da análise dos documentos oficiais fornecidos pela 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) e pelo Núcleo Regional de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NUREPDH), será conduzida uma entrevista semiestruturada com três docentes da instituição. A entrevista é uma ferramenta importante na pesquisa em ciências humanas e sociais, pois permite a coleta de dados ricos e detalhados, oferece flexibilidade e possibilita a compreensão do contexto e a interpretação das experiências humanas. De acordo com Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que ocorre por meio de um diálogo entre o entrevistado e o pesquisador, sendo organizada de acordo com os objetivos da pesquisa, mas sem restringir a liberdade de expressão, permitindo uma investigação mais profunda do tema, considerando as subjetividades nas respostas. Essa abordagem facilita a obtenção de perspectivas mais concretas, revelando como os indivíduos constroem seus sistemas de representação a partir de suas práticas cotidianas e pessoais.

Como a pesquisa envolve seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Cumprimos todas as diretrizes éticas e regulamentações aplicáveis às pesquisas na área de ciências humanas, assegurando que todas as normativas fossem rigorosamente seguidas. Após a aprovação do CEP, a pesquisa foi realizada com os professores da área de ciências humanas e sociais que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa (CEEP). A escolha desses participantes foi cuidadosamente fundamentada no tema de direitos humanos, amplamente abordado nas disciplinas dessa área do conhecimento.

A análise de dados nas pesquisas em ciências humanas e sociais é um processo detalhado e multifacetado que requer uma combinação de habilidades analíticas e interpretativas. Nesta pesquisa, o material produzido nos órgãos oficiais (12ª DIREC, NUREPDH e CEEP) foi analisado para observar como a educação em direitos humanos é abordada nesses documentos, as diretrizes apresentadas e as orientações para a prática pedagógica. Além desses materiais, o PNEDH também foi objeto de estudo, assim como os documentos oficiais nacionais que abordam a temática em âmbito educacional. Consideramos a abordagem proposta por Marconi e Lakatos (2003) a respeito da análise dos dados na pesquisa científica. Para os autores, no processo de análise e interpretação dos dados, o pesquisador deve procurar respostas às suas indagações e estabelecer relações entre as hipóteses levantadas e os dados obtidos.

Pensando o ensino em direitos humanos, a escola e o currículo como espaços e arenas de negociação, onde o conhecido, o diverso e o novo, em uma relação dialógica, constroem um currículo em direitos humanos, ancoramos nossas reflexões considerando o currículo como arena híbrida de produção cultural, caracterizando-se como processo complexo e não linear de

produção de significados (Macedo, 2004). Partindo desse entendimento do currículo em direitos humanos no Brasil, a análise empírica de todo o material procurou compreender os projetos em disputa e os significados estabelecidos provisoriamente na política curricular em direitos humanos no Estado do Rio Grande do Norte, mais especificamente no Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa (CEEP).

Considerando que os contextos estão interrelacionados na construção da política educacional, é no contexto da prática, a partir da análise de entrevistas com as professoras da instituição, que buscamos compreender como nas disputas por significação são estabelecidos precariamente os sentidos em direitos humanos, e principalmente, o como é construído o ensino em direitos humanos.

A escolha do ensino médio como objeto de reflexão do ensino de direitos humanos apoia-se nas discussões do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que desenvolve debates, encontros e pesquisas com foco nas escolas públicas de ensino médio do município de Mossoró-RN. Após o aprofundamento dessas discussões, com publicações de trabalhos, artigos e resumos em eventos científicos, financiados pela bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi possível perceber que os espaços de divulgação científica e reflexão sobre direitos humanos no ensino médio precisam ser ocupados. Além disso, constatou-se uma lacuna de trabalhos dissertativos sobre o ensino de direitos humanos no ensino médio, evidenciada pelo mapeamento realizado no estado do conhecimento, conforme será descrito posteriormente.

Um ponto nodal que despertou o interesse na temática educação em direitos humanos foi o contato com a pesquisa realizada em 2021 pela Organização das Nações Unidas (ONU Mulheres) em parceria com o Instituto IPSOS, que demonstrou que, entre os 1.200 entrevistados, 61% tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre direitos humanos. Outro dado relevante levantado pela pesquisa mostrou que para 32% dos entrevistados “os bandidos” são mais beneficiados pelos direitos humanos, ao passo que para 40% dos respondentes as pessoas pobres seriam as menos beneficiadas. Esses dados demonstram que a temática é cercada de visões que deturpam e obscurecem a significação dos direitos humanos.

Além dos números e estatísticas, como mulher cis e branca, tenho e tive privilégios sociais que garantiram minha trajetória sem muitas intempéries na atividade escolar, acadêmica, profissional e pessoal. A realidade se fez presente em minha vida ao me casar com um homem negro e periférico. Foi nas diversas situações que vivenciamos, nas quais a marca do preconceito pela cor da pele esteve presente, no olhar de suspeita e interrogação, que surgiu o

desejo de dialogar, refletir e ressignificar a educação como construção de significado para a mudança.

Filha de um caminhoneiro e de uma dona de casa, em uma família com três filhos, sempre vi a educação como a única possibilidade de ascensão para “filho de pobre”. Foi nesse ambiente, permeado pela ideia de que a educação era a única via viável para a mobilidade social, que tracei meu caminho. Passei toda a minha trajetória educacional em escolas públicas, desde a educação infantil até a faculdade, sendo formada e educada pela educação pública. Depois de me formar em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), fui aprovada em concurso público e comecei a atuar na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), instituição pública que tem sido meu segundo lar nos últimos 14 anos.

Portanto, muito do que sou devo à educação pública e é com um sentimento de gratidão e determinação que encontro a motivação para pesquisar as ressignificações dos direitos humanos e o ensino de direitos humanos no contexto de uma escola pública de ensino médio em tempo integral em Mossoró.

Embora haja evidente preconceito, conforme demonstram os dados da pesquisa descrita acima, a respeito da temática dos direitos humanos, o campo tem ganhado força. A sociedade civil tem buscado engajamento e espaço para discutir o assunto, com ONGs, empresas com programas de responsabilidade social, demandas emergentes da sociedade, projetos de pesquisa e extensão, além de profissionais da educação debatendo o tema. Essa movimentação em torno da temática traz vozes de múltiplos contextos, tanto globais quanto locais, que, em momentos de embates e negociações, estabelecem significados para a educação em direitos humanos e seu lugar no currículo. É nessa perspectiva de construção de significados e de ressignificação dos sentidos, bem como na apreensão do processo de implementação das políticas, que o presente estudo busca compreender como o ensino em direitos humanos é ressignificado no contexto da prática.

A presente dissertação está estruturada em 06 (seis) seções, seguindo os padrões das normas acadêmicas, bem como os elementos pré-textuais e pós-textuais de um trabalho dissertativo. Além desta primeira seção introdutória, em que apresentaremos a questão da pesquisa, nossos objetivos e justificamos nossas escolhas teórico-metodológicas e o itinerário que seguimos para realização da pesquisa, o trabalho segue com mais 05 (cinco) seções.

Na segunda seção, *Produções científicas acerca do ensino em direitos humanos*, apresentaremos a catalogação e análise das produções científicas arquivadas no repositório de

teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como no repositório de Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO).

Na terceira seção, *Reflexões teóricas sobre o ensino em direitos humanos: por uma perspectiva descentrada*, dissertaremos sobre a base teórica que embasa nossas reflexões, a teoria Pós-Estruturalista, buscando demonstrar as articulações entre a teoria e a pesquisa em direitos humanos. Em seguida, discutiremos os sentidos dados aos direitos humanos e procuramos questioná-los à luz da teoria Pós-estrutural.

Na quarta seção, *Panorama histórico dos direitos humanos*, apresentaremos uma retomada histórica dos direitos humanos, tomando como marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Em seguida, revisaremos o contexto dos direitos humanos no Brasil e destacaremos as políticas em educação em direitos humanos.

Na quinta seção, *Currículo, contexto e ensino em direitos humanos*, defenderemos a visualização de currículo inconsolidado e, assim, concebido como espaço de luta por significação. Depois, discutiremos política educacional em direitos humanos, considerando a teoria do ciclo de políticas como norteadora das discussões. Por fim, refletimos sobre ensino em direitos humanos defendendo a abertura do ensino para o fluxo de significações.

Na sexta seção, *A política no contexto da prática*, analisamos as significações das professoras a respeito do ensino em direitos humanos, tentando perceber os sentidos, as demandas e as releituras das políticas na prática pedagógica.

Na última seção, *Considerações finais*, trazemos os resultados e tecemos algumas considerações, provisórias, a respeito de como o ensino em direitos humanos é construído no contexto da prática.

2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DO ENSINO EM DIREITOS HUMANOS

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) estabelece que os direitos humanos devem ser abordados na educação formal, nas escolas, por meio de agendas e ferramentas que possibilitem uma ação educativa conscientizadora. Apesar da relevância destacada no PNEDH e do contexto contemporâneo de intenso debate sobre as situações de violência nas escolas, que suscitam discussões acerca dos direitos e deveres do cidadão, esse debate ainda carece de planos, projetos e estudos que abranjam a complexidade do tema, sem a pretensão de estabelecer conceitos fixos.

Considerando a perspectiva pós-crítica como aporte teórico, entendemos que, nos processos de emancipação e resistência, alunos, professores e os sujeitos sociais transitam de forma não linear entre as esferas de opressor e oprimido, em contextos variados e em diferentes graus. Conforme destacado por Lopes e Macedo (2011, p. 92), “Com essa interpretação, é outra a relação concebida entre hegemônico e subalterno [...] nenhuma diferença tem o poder de permanecer existindo a despeito da dominação e nenhuma dominação acaba por completo com a diferença”.

A perspectiva pós-crítica considera também que a dicotomia entre conhecimento científico e não científico é construída em lutas sociais discursivas (Lopes; Macedo, 2011). Dessa forma, se as lutas por significados ocorrem dentro e fora da escola, é fundamental que todo sujeito contribua para inserir a educação em direitos humanos nessa disputa política por espaço e *status* de saber legítimo. Nesse sentido, as autoras afirmam: “[...] não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significado na escola. Essa disputa não é restrita à escola, mas vincula-se a todo um processo social que tem a escola como *locus* de poder importante” (2011, p. 93).

Compreendendo que o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos no ambiente escolar deve ser encarado como luta política que requer um esforço coletivo, e buscando entender como as pesquisas têm sido desenvolvidas sobre o tema, este capítulo tem como objetivo analisar as produções acadêmicas em nível de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, desde o ano de 2013 até 2022. Nesse sentido, realizamos um estado do conhecimento sobre a temática dos direitos humanos. Esse tipo de pesquisa ajuda a compreender o campo em uma determinada área (Bourdieu, 2004). O objetivo é esclarecer os seguintes questionamentos: qual produção vem sendo realizada pela academia, em nível *stricto sensu*, tendo como objeto de estudo a educação em direitos humanos no nível do ensino médio? Como as pesquisas sobre

ensino de direitos humanos são apresentadas? Quais perspectivas têm sido abordadas nessas pesquisas?

Para obter essas respostas, foi realizada uma pesquisa enquadrada como estado do conhecimento, que permite apresentar um panorama da produção científica sobre os temas propostos. A relevância desse tipo de pesquisa para visualizar a abrangência e as novas perspectivas sobre o objeto de estudo reside na possibilidade de análise, registro e categorização das produções científicas relacionadas ao tema. Esse trabalho também possibilita identificar, em determinado período, a temática que está sendo abordada com mais intensidade.

Para a realização da pesquisa do estado do conhecimento, foram estabelecidos como descritores os termos “Educação em Direitos Humanos” e “Ensino Médio”. A pretensão inicial foi mapear as produções acadêmicas desenvolvidas com esses descritores em programas de pós-graduação *stricto sensu*, considerando um período de dez anos de produções acadêmicas, no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dessa forma, revisamos as produções acadêmicas abordando a temática selecionada, identificando um panorama geral de trabalhos e pesquisas desenvolvidas no período delimitado. Nesse sentido, “responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado (...)” (Ferreira, 2002, p. 257). Portanto, uma pesquisa de estado do conhecimento permite obter um panorama das produções, conforme o estabelecimento dos descritores e o interesse do pesquisador.

Com base nos descritores anteriormente informados, quais sejam “educação em direitos humanos” e “ensino médio”, a plataforma da CAPES foi selecionada como base de dados devido à sua relevância na catalogação da produção científica. Destacamos que, para a melhor condução da pesquisa, utilizamos o operador booleano AND e o emprego de aspas nos descritores.

As buscas na plataforma ocorreram de três de junho de 2023 a três de julho de 2023, obtendo-se os seguintes resultados foram obtidos: 16 (dezesesseis) trabalhos de dissertações de mestrado, dos quais 8 (oito) estavam disponíveis para *download*. Inicialmente, realizamos a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos. A partir dessa leitura, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

1. Inclusão das produções que abordam direitos humanos como proposta pedagógica ou construção de uma cultura de direitos humanos no ambiente escolar.

2. Exclusão de produções não disponíveis para *download* na plataforma da CAPES e de assuntos tratando de educação em direitos humanos fora do ambiente escolar.

Utilizando tais critérios de inclusão e exclusão, o *corpus* de análise ficou com 8 (oito) dissertações, com o recorte temporal de 2013 a 2022.

Tabela 1. Produções científicas plataforma CAPES.

	Título	Ano	Autor	Programa
1	Educação em direitos humanos e a mediação como ferramenta na gestão da violência escolar: o caso da escola estadual de ensino fundamental e médio Jorge Teixeira	2013	OLIVEIRA, H R de	Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIR
2	A educação em direitos humanos no olhar do corpo discente de nível médio do IFPI – Campus Teresina Central	2014	SÁ, N M de	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais-UNISINOS
3	Os direitos humanos na voz de professores e gestores: Teoria e Prática em Escolas da Rede Pública de Ensino no Interior do Estado de São Paulo	2018	BARBOSA, E C G de	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNESP
4	Educação em direitos humanos e pesquisa-ação com alunos do ensino médio da escola estadual de tempo integral vereador José Moacir de Oliveira em São Gonçalo do Amarante/RN	2020	APOLINÁRIO, A de O de	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais-UFRN
5	O Estudo do direito constitucional nas escolas públicas e privadas do (novo) ensino médio: a busca por um ideal democrático com vista ao exercício da cidadania plena e ao aperfeiçoamento do educando como pessoa humana	2020	TESSEROLI, N B F de	Programa de Pós-Graduação em Direito – PUC/PR
6	Jovens do ensino médio em tempo integral e a educação em direitos humanos: a (trans)formação dos sujeitos em direitos	2020	NASCIMENTO, M B de	Programa de Pós-Graduação em Educação - UNB
7	O novo ensino médio no Brasil e a educação de jovens e adultos: Desafios e Limites para o Direito à Educação e a Construção de uma Cultura dos Direitos Humanos	2021	SILVA, T M dos S de	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas- UFPB
8	As compreensões de estudantes do ensino médio e de profissionais da educação sobre os direitos humanos das pessoas com deficiência	2021	BARRETO, K A de	Programa de Pós-Graduação em Educação – FURB

Fonte: Plataforma CAPES (2025).

Os trabalhos científicos selecionados foram classificados em categorias relevantes para o estudo pretendido: título do trabalho, a fim de localizá-lo dentro do processo analítico; ano de publicação, para conhecer os avanços ou retrocessos temporais na abordagem do tema; e programa de pós-graduação ao qual o trabalho está vinculado, com a intenção de verificar as áreas em que a temática é objeto de estudo.

O primeiro trabalho dissertativo, desenvolvido na Universidade Federal de Rondônia, no Programa de Pós-graduação em Educação, intitulado “Educação em direitos humanos e a mediação como ferramenta na gestão da violência escolar: o caso da escola estadual de ensino fundamental e médio Jorge Teixeira” (Oliveira, 2013), teve como objetivo tratar a educação em direitos humanos como uma forma de mediação de conflitos no contexto escolar. O autor faz uma revisão histórica dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, aborda a violência escolar e a gestão de conflitos, considerando o ensino em direitos humanos como uma proposta para a resolução desses conflitos. Por fim, realiza um estudo de caso da Escola Estadual Jorge Teixeira, concluindo que a educação em direitos humanos promove a difusão de valores que incentivam a luta pela dignidade da pessoa humana e a resolução de conflitos.

No segundo trabalho dissertativo, desenvolvido na Universidade do Rio dos Sinos, no Programa de Pós-graduação em Educação, intitulado “A educação em direitos humanos no olhar do corpo discente de nível médio do IFPI – Campus Teresina Central” (Sá, 2014), o objetivo foi compreender os significados que os estudantes dos cursos técnicos de nível médio atribuem aos direitos humanos em relação à educação em direitos humanos oferecida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. A autora concluiu que, embora a instituição oferecesse uma formação voltada para os direitos humanos, faltava compreensão dos direitos humanos com base na democracia.

Na terceira dissertação, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, intitulada “Os direitos humanos na voz de professores e gestores: teoria e prática em escolas da rede pública de ensino no interior do Estado de São Paulo” (Barbosa, 2018), o objetivo foi levantar a percepção dos professores e gestores de uma cidade do interior de São Paulo em relação aos direitos humanos e à educação em direitos humanos. Após a análise documental e dos dados coletados, a autora concluiu que há um déficit no currículo estadual sobre a temática, além de faltar informação sobre o tema entre os sujeitos pesquisados.

O quarto trabalho dissertativo, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, intitulado “Educação em direitos humanos e pesquisa-ação com alunos do ensino médio da escola estadual de tempo integral vereador José

Moacir de Oliveira em São Gonçalo do Amarante/RN” (Apolinário, 2020), utilizou uma pesquisa-ação para realizar atividades na escola pesquisada, nas quais temáticas dos direitos humanos eram abordadas e articuladas. O objetivo proposto pelo autor foi observar e destacar como os alunos formam opiniões sobre diversas questões relacionadas aos direitos humanos. A partir da pesquisa, o autor concluiu que as disputas entre ideologias progressistas e conservadoras sobre temas centrais das relações sociais também permeiam o ambiente escolar.

O quinto trabalho dissertativo, intitulado “O Estudo do Direito Constitucional nas Escolas Públicas e Privadas do (Novo) Ensino Médio: A Busca por um Ideal Democrático com Vista ao Exercício da Cidadania Plena e ao Aperfeiçoamento do Educando como Pessoa Humana” (Tesseroli, 2020), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas, teve como objetivo, por meio de análise documental e bibliográfica, perceber de que forma o conhecimento constitucional pode contribuir na formação social, humana e política dos estudantes do Novo Ensino Médio. O autor, por meio de pesquisa teórico-conceitual (sem utilização de dados empíricos), concluiu que o ensino de conteúdos constitucionais no ensino médio pode contribuir fortemente para o alcance de um imaginário democrático e o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

O sexto trabalho dissertativo, intitulado “Jovens do Ensino Médio em Tempo Integral e a Educação em Direitos Humanos: A (Trans)formação dos Sujeitos em Direitos” (Nascimento, 2020), da Universidade de Brasília, no Programa de Pós-graduação em Educação, teve como objetivo compreender o entendimento de jovens do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) sobre direitos humanos e as contribuições da disciplina Educação em Direitos Humanos (EDH) para a formação de sujeitos de direitos. A partir de uma pesquisa reconstrutiva, o autor concluiu que a educação em direitos humanos ofertada na escola onde a pesquisa foi realizada é considerada pelos estudantes instrumento de formação múltipla e contribui para a concepção cidadã e política dos estudantes.

O sétimo trabalho dissertativo, intitulado “O Novo Ensino Médio no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Limites para o Direito à Educação e a Construção de uma Cultura dos Direitos Humanos” (Silva, 2021), da Universidade Federal da Paraíba, no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, teve como objetivo compreender as implicações do novo ensino médio sobre a educação de jovens e adultos, na perspectiva de uma construção cultural de direitos humanos. A autora concluiu, após a análise documental e dos dados coletados, que muitas fragilidades e desafios foram evidenciados nas escolas pesquisadas, considerando a reforma do ensino médio e o cenário pandêmico. A pesquisa revelou que a reforma do ensino médio, tal como foi implantada na educação de jovens

e adultos, além de não considerar os avanços já alcançados na EDH com reformas anteriores, rompeu com certos limites na efetivação de uma EDH.

O oitavo trabalho revisado, intitulado “As Compreensões de Estudantes do Ensino Médio e de Profissionais da Educação sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência” (Barreto, 2021), da Universidade Regional de Blumenau, no Programa de Pós-graduação em Educação, teve como objetivo analisar as compreensões sobre os direitos humanos das pessoas com deficiência, relativas a estudantes do ensino médio e profissionais da educação. Após análise dos dados, documentos e entrevistas, a autora concluiu que, apesar do esforço dos sujeitos envolvidos com a educação inclusiva, o discurso homogeneizante denota tolerância à deficiência, com uso meramente retórico dos direitos humanos ao invés da compreensão da diversidade.

Para efeito de análise do campo, após a realização desse levantamento, foi possível identificar que as pesquisas em direitos humanos estão fortemente concentradas na área do direito, restando pouca produção focada na educação em direitos humanos, sendo ainda mais escassas as produções tratando especificamente dessa abordagem no ensino médio de tempo integral. Isso pode ser afirmado pelo reduzido número de pesquisas sobre a temática direitos humanos e ensino médio no intervalo temporal de nove anos considerado no estado do conhecimento. Apesar de documentos oficiais determinarem a abordagem dessa temática de maneira transversal e integradora no currículo escolar, a produção acadêmica tem concentrado seus estudos na descrição de como a temática é focalizada nos documentos, na perspectiva do aluno, dos docentes e dos gestores. Entretanto, todas as abordagens encontradas têm como aporte teórico a teoria crítica.

Os trabalhos analisados abordam os direitos humanos como ferramenta de transformação e emancipação social, apresentando uma crítica contundente às estruturas de poder que, segundo os autores, dominam as estruturas para a manutenção do *status quo* ao invés de promover a justiça social. Para referenciar essas observações, os autores utilizaram uma base teórica crítica com o aporte de Freire, Gadotti, Amaral, Carbonari e Dewey.

O trabalho de Oliveira (2013) apresenta reflexões de Foucault (2017) sobre as mudanças históricas da evolução do conflito e da violência como instrumentos de poder. No entanto, não é aprofundada a visão foucaultiana do poder como difuso, desafiando a visão tradicional de poder como centralizado. Portanto, a utilização das ideias de Foucault no trabalho não explorou sua teorização das estruturas sociais e culturais como mutáveis e moldadas por relações de poder e conhecimento.

Diferentemente dos trabalhos analisados no estado do conhecimento, este trabalho dissertativo ancora suas reflexões sobre currículo, direitos humanos e ensino em direitos humanos na perspectiva pós-crítica. Abandonamos a pretensão de fixar conceitos, trazendo um diálogo constante com autores que reconhecem a complexidade, os projetos em disputa, os acordos e os sentidos em negociação na construção do que vem a ser o ensino em direitos humanos. Nesse sentido, este trabalho possui especificidades que o diferenciam dos trabalhos dissertativos analisados no estado do conhecimento, visto que as tendências teóricas das produções em foco evidenciam grande aderência à teoria crítica da educação.

A catalogação possibilitou compreender as diversas abordagens que uma educação em direitos humanos pode ter no ambiente escolar, considerando o *locus*, o interesse do pesquisador e o campo de estudo. Além disso, foi possível fazer um retrato panorâmico dos estudos acadêmicos sobre o campo, compreendendo seus desenhos, limites e formas.

Outro ponto importante é que este trabalho dissertativo está sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), nível mestrado, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em associação com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). O POSENSINO concentra suas pesquisas teórico-práticas em diversos níveis, modalidades e áreas de ensino nos múltiplos espaços da escola pública, com as seguintes linhas de pesquisa: 1. Ensino de Ciências Humanas e Sociais; 2. Ensino de Línguas e Artes; 3. Ensino de Ciências Naturais e Tecnologias; 4. Ensino: Narrativas, Discurso e Memórias.

Esta pesquisa se localiza na linha de pesquisa 1, referente ao ensino de ciências humanas e sociais, a qual procura conduzir pesquisas no campo do ensino e da aprendizagem das ciências humanas e sociais, considerando os diversos processos que influenciam a formação da sociedade. Por essa definição, fica evidenciado que os estudos desenvolvidos no programa devem se debruçar sobre o ensino, considerando uma perspectiva interdisciplinar, objetivando atender às diretrizes do programa. Este trabalho dissertativo possui ligação direta com os objetivos traçados pelo Programa, além de se diferenciar dos trabalhos observados no estado do conhecimento apresentado acima. Conforme descrito nas dissertações catalogadas, nenhum trabalho tem como foco específico o ensino em direitos humanos, considerando as releituras da política sob uma perspectiva descentrada.

Após o mapeamento e a análise das produções acadêmicas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizamos uma pesquisa tipo estado do conhecimento no repositório de dissertações do Programa de Pós-Graduação em

Ensino da UERN/UFERSA/IFRN. O repositório da UFERSA disponibiliza as dissertações do POSENSINO do ano de 2017 a 2024, sendo esse o intervalo utilizado para a pesquisa. Ainda estabelecemos como descritores os termos “Educação em Direitos Humanos” e “Ensino Médio”, os mesmos utilizados na pesquisa de estado do conhecimento anterior, e realizamos a leitura dos títulos das dissertações, bem como de seus resumos.

Observamos que das duzentas e trinta e sete dissertações publicadas no repositório, apenas uma dissertação apresenta os dois descritores estabelecidos. Conforme destacado, realizamos a leitura dos resumos das dissertações e procuramos identificar relação dos textos com a temática educação e ensino médio. Entretanto, o resultado permaneceu o mesmo: apenas uma única dissertação abarca tais temáticas. Desse modo, a dissertação que se enquadra nos termos estabelecidos será descrita abaixo.

Tabela 2. Produções científicas POSENSINO.

	Título	Ano	Autor	Programa
1	Ensino de Direitos Humanos: ressignificações no contexto da prática	2018	PEREIRA, S P de O	Programa de Pós-Graduação em Ensino – UERN/UFERSA/IFRN

Fonte: Repositório POSENSINO (2025).

No trabalho dissertativo desenvolvido no POSENSINO, intitulado “Ensino de Direitos Humanos: ressignificações no contexto da prática” (Pereira, 2018), o autor objetivou examinar as reinterpretações contextuais da política de ensino de direitos humanos nas escolas públicas de ensino médio no município de Mossoró. Para tanto, realizou uma análise dos principais documentos que orientam a inclusão de conteúdos relacionados aos direitos humanos nos livros didáticos, além da forma como esses conteúdos são inseridos de maneira interdisciplinar. Em seguida, discutiu as conexões entre os conteúdos de direitos humanos e suas representações nos livros didáticos, e, posteriormente, analisou, na perspectiva docente, a adaptação desses conteúdos na prática pedagógica. O trabalho apresenta uma abordagem teórica na perspectiva descentrada, e a metodologia utilizada foi pesquisa documental e de campo.

Diferentemente da dissertação de Pereira (2018), este trabalho dissertativo analisa os documentos oficiais, nacionais e estaduais, que regulamentam e promovem a educação em direitos humanos, não focando expressamente na sua abordagem nos livros didáticos. Ainda realizamos *a priori* o delineamento histórico dos direitos e da educação em direitos, tendo como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Destacamos também no texto a provisoriedade dos sentidos e significados dados ao termo direitos humanos,

embasados na perspectiva descentrada. Apontamos também a constante disputa por significação travadas pelas diversas perspectivas, como a universalista e a multiculturalista. Além disso, defendemos o entendimento da impossibilidade de fixações de sentidos e que as significações são marcadas por flutuações nas cadeias articulatórias.

Para analisar a abordagem do tema direitos humanos nos livros didáticos selecionados, Pereira (2018) identificou palavras-chave, tratando-as como pontos de entrada para a problematização dos tópicos relacionados aos direitos humanos. Além disso, foi realizada entrevista com professores de duas escolas da rede pública de ensino. A autora, a partir da análise dos dados, apontou a interdisciplinaridade como a principal estratégia de ressignificação e recontextualização no ensino de direitos humanos, destacando que, embora os discursos dos professores não reproduzissem fielmente os documentos oficiais, apresentavam forte influência desses materiais.

Na pesquisa realizada no CEEP, objetivamos a análise dos textos oficiais da política, nacionais e estaduais, assim como o Projeto Pedagógico da escola, procurando reconhecer como esses documentos estabelecem a educação em direitos humanos e o ensino em direitos humanos. Desta forma, foi possível identificar como a política é apresentada textualmente e como ocorrem as articulações entre os textos. De forma pormenorizada, analisamos os discursos dos “atores da política”, no contexto da prática, identificando os sentidos dados ao ensino em direitos humanos, bem como contextualização radical como meio para abordar a temática.

3 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO EM DIREITOS HUMANOS: POR UMA PERSPECTIVA DESCENTRADA

Esta seção tem o objetivo de apontar os caminhos teórico-metodológicos que alicerçam as reflexões ao longo desta pesquisa. A influência marcante neste trabalho decorre dos significados contingentes, da atuação descentralizada, das múltiplas ramificações e da aceitação de que não existem dados ocultos a serem revelados, nem sujeitos fixos.

O contato com a teoria pós-estruturalista possibilitou ressignificar a forma de olhar para os objetos e as estruturas. Ao questionar os significados estabelecidos, as estruturas cristalizadas e as concepções tradicionais, a teoria pós-estruturalista abre novas possibilidades de interpretação nas ciências sociais e humanas. Nesse sentido, o pós-estruturalismo oferece abordagem crítica e reflexiva sobre a linguagem, a política, o poder, o currículo, a concessão dos direitos humanos e o ensino em direitos humanos.

3.1 PÓS-ESTRUTURALISMO NORTEANDO AS REFLEXÕES

O campo das ciências humanas passou por um profundo processo de mudança nos anos de 1970. Os movimentos sociais desses anos, movimento hippie, punk e outros movimentos da contracultura², apresentaram uma crítica contundente ao estruturalismo³, que balizava as discussões na França nas décadas de 1960 e 1970. O movimento pós-estruturalista, que teve início na filosofia, foi sendo expandido “num leque mais amplo de campos temáticos, incluindo literatura, política, arte, críticas culturais, história e sociologia” (Willians, 2012, p. 9):

O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista (Peters, 2000, p. 10).

O pós-estruturalismo surge como forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas propondo uma desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades

² Contracultura é um movimento de negação e contestação de valores e práticas culturais vigentes. Trata-se de um movimento comportamental, intelectual e micropolítico.

³ Estruturalismo é uma corrente teórica e metodológica que surgiu nas ciências sociais, especialmente na linguística, na antropologia, na psicologia e na filosofia, a partir da primeira metade do século XX. O estruturalismo busca compreender fenômenos culturais, sociais e linguísticos como sistemas de relações, examinando as estruturas subjacentes que organizam e dão sentido a esses fenômenos.

absolutas e centrais. A utilização do prefixo pós remete sempre à ideia de reconfiguração/reformulação, “ser pós (...) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade” (Lopes, 2013, p. 11). Por essa característica controvertida, o pós-estruturalismo tem sofrido ataques “desde acusações da natureza destrutiva da oposição radical à tradição, até acusação de traição da causa radical” (Willians, 2012, p. 13).

Lopes (2013) ressalta que o pós-estruturalismo emergiu em diálogo com o estruturalismo, por meio de autores como Foucault e Lacan, que inicialmente estavam vinculados ao estruturalismo, mas passaram a questionar suas premissas conceituais sobre a linguagem: “a crítica a Saussure pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo” (Lopes, 2013, p. 13) resultou no questionamento das próprias bases do estruturalismo.

É relevante destacar que o pós-estruturalismo não representa um conjunto de pressupostos compartilhados, uma teoria ou método universal, pelo contrário: é um movimento de pensamento que se expressa por diversas correntes, exatamente ao criticar teorias baseadas em premissas universalizantes e em verdades fixas:

Neste sentido, também não sou de modo algum estruturalista, já que os estruturalistas dos anos 1950 e 1960 tinham essencialmente como alvo definir um método que fosse, senão universalmente válido, ao menos geralmente válido para toda uma série de objetos diferentes: a linguagem, os discursos literários, os relatos míticos, a iconografia: procuro fazer aparecer essa espécie de camada, ia dizer essa interface, como dizem os técnicos modernos, a interface do saber e do poder, da verdade e do poder. É isso. Eis aí meu problema (Foucault; Hasumi, 2012, p. 223-224).

Saindo do espectro da diferença, a perspectiva pós-estruturalista “não é entendida no sentido estruturalista entre coisas identificáveis, mas no sentido de variáveis abertas” (Willians, 2012, p. 11). Lopes reafirma as aproximações entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo:

Ambos os modos de pensamento questionam o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de autoconhecimento, valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos (Lopes, 2013, p. 12).

Em certa medida, o pós-estruturalismo adota e expande certos aspectos do estruturalismo, ultrapassando as abordagens convencionais. Além das convergências, é na crítica lacaniana à dicotomia significante x significado proposta por Saussure que o pós-estruturalismo se destaca. Ao inverter essa relação e conferir primazia ao significante, o pós-estruturalismo quebra a unidade do signo: “para ele, o sentido do que falamos é sempre posterior

ao ato de fala, porque depende da relação com o outro, pré-existente a nós mesmos, entendido como linguagem” (Oliveira, 2018, p. 4).

Derrida, ao criticar a ideia de estruturas estáticas da linguagem proposta por Saussure, apresenta a estrutura do signo como desconstrutiva. Ele argumenta que não existem significados originais na linguagem, mas representações nas quais os sentidos são continuamente suplementados. Para Machado (2011, p. 278), “uma palavra em si não tem sentido algum, sem um sujeito que se responsabilize e responda por ela, de acordo com a representação que tal palavra tem para si em sua história particular”. Dessa forma, “estamos sempre tentando preencher uma lacuna na significação, tal qual na escrita” (Oliveira, 2018, p. 2).

O sujeito, categoria discutida no estruturalismo devido à crítica ao existencialismo e ao humanismo, também foi centralmente questionado no pós-estruturalismo. Hall (1988) rompe com a ideia de um ser humano existencialista e universal. A perspectiva cartesiana do sujeito é duramente questionada pela perspectiva lacaniana, que desafia a noção de um sujeito fixo e essencial. Assim sendo, “o sujeito lacaniano questiona o sujeito cartesiano e sua estrutura enquanto tal; não o eliminando enquanto sujeito, mas destacando o seu descentramento” (Oliveira, 2018, p. 4), desse modo “a desconstrução do sujeito (sua morte) é antes o seu descentramento, o questionamento do seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura” (Lopes, 2012, p. 14). Ainda para Lopes (2012, p. 14), “O sujeito existe como efeito do significante, como resultado de escolhas capazes de fechar provisoriamente a significação”.

Conforme Lopes (2012), o pós-estruturalismo se aprofunda na obra de Foucault para analisar as relações de poder, que estão dispersas por todo o sistema social, descentradas e não localizadas em um único centro, como no Estado, por exemplo. Portanto, as relações de poder são difusas, presentes em todas as relações sociais, influenciando e sendo influenciadas por todos os aspectos da vida social e cultural. O olhar foucaultiano sobre o poder também considera sua relação com o saber. Peters (2000) afirma que o saber, como prática discursiva, é resultado do exercício de relações de poder: “Tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente” (Oliveira, 2018, p. 5).

A política também é retratada por Lopes (2015, p. 122) “como atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais”, o que não confere, porém, à política o caráter determinista de todas as coisas, pelo contrário: “política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização” (id., p. 448).

O pós-estruturalismo questiona a subordinação da política à economia, a ideia de uma sociedade sem poder e o determinismo social (Lopes, 2013). Isso posto, “política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações *a priori*” (Lopes, 2013, p. 14). Logo, é preciso reconhecer a inexistência de regras fixas que definam estruturalmente a política correta, levando em conta os atores sociais que a articulam. “A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisível de possibilidade” (id., p. 14).

Então, conceber a política de currículo na perspectiva pós-estrutural é compreendê-la como processo marcado por lutas e por significação, sem fundamentos fixados universalmente; “existem significações em disputa a respeito do que concebemos como social, como escola, como conhecimento, como currículo” (Lopes, 2013, p. 20). Acrescentamos que existem significações em disputa para conceber direitos humanos e ensino em direitos humanos. Sendo assim, perceber a política de currículo em direitos humanos e as significações dessa política no contexto da prática é, em princípio, um exercício de reconhecer que a significação de hoje, marcada por lutas, produzirão significações imprevisíveis no futuro.

3.2 ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE DIREITOS HUMANOS

Você é favorável aos direitos humanos? A resposta a essa pergunta pode parecer simplista, não pela objetividade que uma resposta poderia ter — sim ou não —, mas pela ideia de significação que parece estar cristalizada no âmago social. Afinal, se todos somos humanos, como não defender os direitos humanos? O pragmatismo cartesiano pode apresentar nebulosidade ao encontrar as fraturas e porosidades no tecido social contemporâneo. Por exemplo, apesar do não universalismo em relação à temática, constantemente observamos situações violentas, crimes hediondos e atentados contra a vida que causam comoção pelas vítimas; no entanto, esse mesmo olhar empático não é sempre dirigido para todos os envolvidos.

Nesse cenário polissêmico, os direitos humanos frequentemente são discutidos sob duas vertentes: de um lado, o universalismo, como descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos; do outro, o relativismo cultural. Piovesan (2009) destaca que, ao refletir sobre os fundamentos dos direitos humanos e a razão de sua existência, essas duas abordagens apresentam tensões:

Para os universalistas porque há o mínimo ético irredutível, há essa ideia de dignidade como valor intrínseco a condição humana. Para os relativistas a cultura é a fonte dos direitos humanos, portanto não há como sustentar uma ética universal. O pluralismo

cultural, nessa visão, impediria a formação de uma moral universal. Não haveria uma moral universal já que a história do mundo seria a história da pluralidade de culturas e essa pluralidade produziria os seus próprios valores (Piovesan, 2009, p. 209).

Nessas significações conflitantes, a Declaração de 1948, por sua representatividade histórica e por apresentar o universalismo dos direitos como possível essência, sugere que o conflito foi superado e resolvido. Na visão hegemônica, os direitos humanos são considerados universalmente válidos, independentemente do contexto histórico, social ou político, baseando-se na constatação de uma natureza humana individual e distinta da não humana (Santos; Chauí, 2013). Assim, “o que conta como violação de direitos humanos é definido pelas declarações universais, instituições multilaterais (tribunais e comissões) e organizações não governamentais (predominantemente baseadas no Norte)” (Santos; Chauí, 2013, p. 54).

Bobbio (2004) aponta que a percepção da universalidade da natureza humana é antiga, entretanto, no ocidente, essa ideia é reverberada com o cristianismo e, na idade moderna, com o jusnaturalismo⁴, momento em que a filosofia da universalidade da natureza humana transforma-se em instituição política, com a declaração dos direitos do fim do século XVIII. Entretanto, para o autor, a Declaração de 1948 foi um fato novo na história: “pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra” (2004, p. 18):

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, que marca a vertente contemporânea dos direitos fundamentais referenda pelas Nações Unidas em 1993, é estação primeira dessa etapa do processo de consolidação, ainda hodierno, dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, ao menos no plano teórico, como categorias universais. (Fachin, 2008, p. 48).

Os direitos humanos, como ideal universalista, residem na sua aplicabilidade absoluta a todos os humanos, sem pré-requisitos ou, melhor dizendo, com o único pré-requisito sendo a condição de ser humano. Em outras palavras, a única condição para ter os direitos assegurados, tanto interna quanto internacionalmente, é pertencer à espécie humana.

A maioria dos Estados reconhece a universalidade como característica essencial dos direitos humanos, recordando que são anteriores à criação e consolidação do Estado, e não estão, portanto, adstritos aos interesses políticos ou às disponibilidades econômicas desse ou daquele Estado. (Annonni, 2008, p. 32).

⁴ Jusnaturalismo é uma concepção baseado no conceito do direito natural, ou seja, defende que existe um direito independente da vontade humana, universal e imutável.

O conceito de Immanuel Kant⁵ a respeito do princípio fundamental que deve guiar a moral dos indivíduos – o imperativo categórico – forneceu base filosófica para o universalismo, especialmente no contexto da ética, dos direitos humanos e da filosofia política. Da mesma forma, a teoria do mínimo ético de Georg Jellinek⁶ identificou princípios e direitos éticos básicos e universais, independentemente das variações culturais, ideológicas e religiosas (Brochado, 2008).

Também a marca da indivisibilidade dos direitos se apresenta na representação do termo, pois, nesse entendimento, a violação de um direito civil, por exemplo, representaria a violação de todos os direitos:

Por direitos humanos ou direitos do homem são, modernamente, entendidos aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua própria natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente. São direitos que não resultam de uma concessão da sociedade política. Pelo contrário, são direitos que a sociedade política tem o dever de consagrar e de garantir (Herkenhoff, 1994, p. 30).

Ainda como marca da modernidade apreendida pelo sentido dos direitos humanos, relaciona-se o conceito de dignidade:

A previsão dos direitos humanos fundamentais direciona-se basicamente para a proteção à dignidade humana em seu sentido mais amplo, de valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos (Moraes, 2003, p. 229).

Em outra vertente, o relativismo apontava que a valorização cultural, os valores e os comportamentos culturais são produtos de uma herança cultural (Laraia, 2005). Franz Boas (1858-1942) rompeu com o etnocentrismo⁷, apresentando o relativismo como combate à hierarquização das culturas, considerando as diferenças culturais. Para Boas, não existe uma cultura certa ou errada, desenvolvida ou subdesenvolvida, primitiva ou evoluída: existem culturas diferentes, com perspectivas diferentes. Franz Boas (2010), considerando as reflexões do historiador alemão Oswald Spengler⁸, reconhece que toda cultura tem seu próprio critério,

⁵ Immanuel Kant, filósofo alemão fundador da Filosofia Crítica, sua obra é considerada a pedra angular da filosofia moderna.

⁶ Georg Jellinek, jurista e filósofo alemão, é reconhecido como fundador da disciplina teoria geral do direito.

⁷ O teórico Guillaume Faye, em sua obra "Pourquoi nous combattons. Manifeste de la résistance européenne", definiu o etnocentrismo como "Convicção mobilizadora, própria dos povos que perduram na história, que define a etnia à qual se pertence como um eixo central e superior, devendo-se para tal conservar a sua identidade étnica a fim de se perpetuar na história".

⁸ Historiador e filósofo alemão, foi referência nos debates historiográficos, filosóficos e políticos, ao longo do século XX.

no qual começa e termina sua validade. Portanto, não existe moral universal de nenhuma natureza.

Nesse sentido, o relativismo cultural rejeita a ideia da universalidade dos direitos humanos, compreendendo a impossibilidade de um conceito, ideia ou significado que abarque todas as culturas. Valores universais seriam inconcebíveis sob essa perspectiva, visto que a valoração dos direitos humanos está relacionada a processos históricos, sociais e culturais específicos a cada herança cultural (Mazzuoli, 2014). Assim, Ramos (2005) argumenta em favor do relativismo, destacando a existência de visões culturais antagonistas e inconciliáveis; o uso dos direitos humanos tanto para fins políticos quanto econômicos; a diversidade de entendimentos sobre a relação do homem em sociedade nas culturas ocidentais, africanas e asiáticas; a imposição de metanarrativas e valores ocidentais; e a campanha desenvolvimentista ocidental que frequentemente viola os direitos humanos e justifica essa violação pela escassez de recursos:

Na análise dos relativistas, a pretensão de universalidade desses instrumentos (Declaração Universal dos Direitos do Homem) simboliza a arrogância do imperialismo cultural do mundo ocidental, que tenta universalizar suas próprias crenças. A noção universal de direitos humanos é identificada como uma noção construída pelo modelo ocidental. O universalismo induz, nessa visão, à destruição da diversidade cultural (Piovesan, 2006, p. 144).

Uma das críticas mais contundentes à ideia universalista dos direitos humanos é a alegação de que seu conceito está fundamentado em uma visão antropocêntrica do mundo, que não é compartilhada por todas as culturas. Outra crítica ao caráter universal dos direitos humanos é a de que sua visão está intimamente ligada aos valores ocidentais. Santos defende que enquanto os direitos humanos forem considerados universais “tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica” (Santos, 2009, p. 13). Para superar esse entrave, o autor propõe uma conceitualização dos direitos humanos como multiculturais.

É sabido que os Direitos Humanos não são universais na sua aplicação. Serão os direitos humanos universais, enquanto artefato cultural, um tipo de invariável cultural ou transcultural, parte de uma cultura global? A minha resposta é não. Apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. Por outras palavras, a questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental. (Santos, 2009, p. 13).

Piovesan (2009), refletindo sobre as tensões entre a visão universalista e o relativismo, propõe um caminho diferente ao apresentar a ideia de uma “concepção multicultural dos direitos humanos inspirada no diálogo entre culturas para compor um multiculturalismo

emancipatório” (2009, p. 109). Essa perspectiva escaparia do “globalismo localizado” e do “localismo globalizado”, sendo definida pela autora como, segundo Bhikhu Parekh (2009, p. 110), “universalismo pluralista não etnocêntrico, baseado no diálogo entre as culturas”.

Na análise dos desafios para a implementação dos direitos humanos, Piovesan (2009) destaca que a primeira tensão reside no embate entre a visão universalista e a visão relativista. A autora também menciona outras tensões: a laicidade do Estado versus o fundamentalismo religioso; desenvolvimentismo versus desigualdades; proteção de direitos sociais versus globalização econômica; diversidade versus intolerância; combate ao terrorismo versus perseguição das liberdades; e, por fim, unilateralismo versus multilateralismo.

A partir desses conflitos, Piovesan (2009, p. 113) aponta que “racionalidade e resistência” seriam a “única plataforma emancipatória do nosso tempo” e que, como os direitos humanos não são um dado, mas construções, na mesma medida “a violação desses direitos também o é; ou seja, as violações, exclusões, injustiças, discriminações e intolerâncias são construções históricas a serem urgentemente desconstruídas” (Ibidem).

Concordamos com as proposições de Piovesan de que os direitos humanos são construções. Entretanto, destacamos que qualquer construção de sentido e significação não deve ser concebida sem levar em conta o indecível, a precariedade da significação e a provisoriedade das identidades. Em outras palavras, nos múltiplos conceitos de direitos humanos que nos perpassam, nos diferentes níveis de interação subjetiva e no conjunto de influências que nos impactam, das mais fortes às menos óbvias, tudo é significação provisória, precária e contingente.

É nesse sentido que operamos o que vem a ser direitos humanos. Sugerimos que a ressignificação proposta por Piovesan pode ser eficaz se o conceito de direitos humanos, além de ser ampliado e atualizado, puder seguir uma nova direção, sendo recontextualizado a partir de referências que se distanciem do constructo universalizante. Vamos além: propomos, conforme as considerações de Fernandes e Lopes (2024), e transportando tais considerações para os direitos humanos, que não existe princípio transcendental que defina definitivamente seu conceito: “Fora de todo jogo das diferenças, seu jogo (político) de significação parece não estabilizar um limite ou um centro irradiador” (2024, p. 33). A respeito dessa impossibilidade de fechar significados, dizem Fernandes e Lopes (2024, p. 33):

Não haveria, assim, possibilidade de fechamento de sentidos que torne unívoca (...), tendo em vista a existência de um sem-número de experiências e de teorizações que se reivindicam como tal, frustrando que uma dentre elas logre abraçar múltiplos sentidos derivados de outras noções concorrentes, diante de sua limitação conceitual ou de nível de experiência.

Essa significação flutuante na cadeia articulatória que nunca se encerra ou esvazia seu potencial remete à ideia de significado vazio proposta por Laclau (2011). Argumentamos que a realidade não é fixa, nem os significados são determinados pela estrutura, uma vez que qualquer estrutura é descentralizada. O que percebemos como direitos humanos é constantemente atravessado por diferentes tensões que produzem e reproduzem significados o tempo todo. Esses significados resultam de disputas pelo controle da interpretação ao longo do tempo, refletindo, em diferentes autores e discursos, uma variedade de demandas e fins.

Nessa mesma linha, entendemos que toda compreensão de um currículo em direitos humanos, assim como toda ideia de ensino de direitos humanos, não precisa ser concebida como uma fixação de bases e conteúdos curriculares. Com Lopes (2015, p. 17), observamos que há maior produtividade na discussão do currículo quando, em vez de investir esforços em “mecanismos centralizados de tentativa de controle da significação”, incorporamos a dimensão do fracasso da leitura de qualquer texto político. Partindo desse princípio, as reflexões sobre um currículo em direitos humanos deixariam a discussão pragmática sobre parâmetros, leis e resoluções e se concentrariam no que realmente está sendo feito na escola, nas negociações de sentido e em suas traduções. Essa abordagem parece ser uma aposta mais fecunda e heterogênea.

4 PANORAMA HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS

O filósofo político Norberto Bobbio, em sua obra *A Era dos Direitos*, afirma que os direitos do homem estão estreitamente ligados à democracia e à paz e que a identificação desses direitos fundamentou as constituições democráticas modernas. Por sua vez, a paz é “o pressuposto necessário para o reconhecimento e a efetiva proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional” (Bobbio, 2004, p. 7). No entendimento do autor, o caminho para a “paz perpétua” e a consolidação democrática no sistema internacional passa, necessariamente pelo aumento do reconhecimento e proteção dos direitos do homem, acima de cada Estado.

Nessa obra, Bobbio apresenta três teses que norteiam seus estudos sobre os direitos do homem: os direitos naturais são direitos históricos; surgem no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade, e passam a figurar entre os principais indicadores do progresso histórico. A trajetória para o reconhecimento dos direitos do cidadão pelo Estado, e posteriormente dos direitos do cidadão no mundo, teve como marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

A Declaração favoreceu [...] a emergência, embora débil, tênue e obstaculizada, do indivíduo, no interior de um espaço antes reservado exclusivamente aos Estados soberanos. Ela pôs em movimento um processo irreversível, com o qual todos deveriam se alegrar (Bobbio, 2004, p. 9).

Para compreender o momento histórico que resultou na Declaração de 1948, é necessário ressaltar a importância da Revolução Francesa na origem dos direitos humanos. A crise política e social vivida na França no fim do século XVIII impulsionou movimentos que, embasados pelas ideias iluministas, passaram a defender a aplicação da razão, do conhecimento científico e do pensamento crítico como meios para alcançar o progresso humano e a melhoria da sociedade. A crise econômica da França nesse período, a desigualdade entre os grupos sociais e o fracasso da monarquia também são apontados como fomentadores da atmosfera revolucionária que resultou no fim do Antigo Regime.

A intensa movimentação e os conflitos envolvendo as classes trabalhadoras, operários, mulheres, intelectuais e artistas resultaram na queda da Bastilha e na instituição de uma Monarquia Constitucional na França. Por meio de Assembleia Constituinte Nacional, que elaborou uma nova constituição francesa, iniciava-se um movimento que culminaria na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que, para Bobbio (2004), representou um marco simbólico e uma virada na história da humanidade. O autor descreve tal simbolismo com

as palavras do historiador Lefebvre (2004, p. 40): “Proclamando a liberdade, a igualdade e a soberania popular, a Declaração foi o atestado de óbito do Antigo Regime, destruído pela Revolução”. Acrescente-se a isso o que diz Hunt (2009, p. 14):

O documento tão freneticamente ajambrado era espantoso na sua impetuosidade e simplicidade. Sem mencionar nem uma única vez rei, nobreza ou igreja, declarava que ‘os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem’ são a fundação de todo e qualquer governo. Atribuía a soberania à nação, e não ao rei, e declarava que todos são iguais perante a lei, abrindo posições para o talento e o mérito e eliminando implicitamente todo o privilégio baseado no nascimento.

Pode-se atribuir um dos maiores feitos dessa declaração à expansão das ideias contidas em seus parágrafos, impregnados da “promessa de direitos humanos universais” (Hunt, 2009, p. 5). No espírito de seu tempo, esse conceito centrado na igualdade entre os homens surgiu “prepotentemente na imaginação dos homens, a ideia de um evento político extraordinário que, rompendo a continuidade do curso histórico, assinala o fim último de uma época e o princípio primeiro de outra” (Bobbio, 2004, p. 49).

É importante ressaltar que essa declaração afirmava salvaguardar as liberdades individuais, não impedindo, porém, “o surgimento de um governo francês que reprimiu os direitos” (Hunt, 2009, p. 16). Da mesma forma, “aqueles que com tanta confiança declaravam no final do século XVIII que os direitos são universais vieram a demonstrar que tinham algo muito menos inclusivo em mente” (Hunt, 2009, p. 16). Para atenuar as críticas, Hunt (2009) questiona se, em uma sociedade forjada na escravidão, subordinação e servidão, não seria ilusório conceber uma sociedade completamente distinta da realidade vivida naquele tempo.

As décadas subsequentes ao período revolucionário francês foram marcadas por transformações políticas, sociais e econômicas. O fortalecimento da sociedade burguesa e o crescimento da industrialização na Europa e nos Estados Unidos provocaram o aumento do fluxo migratório e a urbanização desordenada das grandes cidades. O capitalismo encontrou, nessa nova sociedade impulsionada pelo liberalismo, terreno fértil para disseminar a ideia de liberdade individual, especialmente no âmbito econômico, promovendo a livre concorrência, a propriedade privada e a produção. Essa liberdade econômica foi usada como propaganda da ideia de prosperidade social, sem a interferência do Estado. Na realidade, essas ideias refletiam os interesses da burguesia, que defendia o individualismo e acreditava que o progresso econômico surgiria da iniciativa privada e da ausência de restrições governamentais. “A primeira metade do século XIX foi caracterizada pelo capitalismo liberal e pelo laissez-faire (liberdade de comércio internacional)” (Coggiola, 2016, p. 173).

Em outra vertente, ainda no século XIX, surge o socialismo como resposta às transformações estruturais do capitalismo, à exploração da mão de obra operária e às desigualdades econômicas e sociais geradas após a Revolução Industrial: “A concentração de capital de finais do século XIX forjou uma classe operária numerosa e com elevado espírito de organização e de luta” (Coggiola, 2016, p. 238). Após as lutas do movimento operário e sua organização, direitos foram conquistados e ampliados, como o direito de associação, o direito de greve e a ampliação dos direitos políticos. Os embates entre a classe operária e os interesses da burguesia, bem como a tentativa de conter o avanço dos movimentos socialistas e comunistas, levaram à concepção de um sistema político mais abrangente e participativo, com a garantia de direitos civis e sociais fundamentais.

Embora na Europa e nos Estados Unidos a difusão da ideia de direitos civis e sociais fundamentais fosse amplamente aceita, nos territórios da África, Ásia e outras partes do mundo o neocolonialismo revelava a face violenta do capitalismo da época:

O neocolonialismo surgiu nesse momento com o intuito de submeter regiões menos desenvolvidas aos interesses econômicos dos países mais desenvolvidos da Europa, mas também de “fechar” essas regiões à penetração econômica das potências concorrentes (Coggiola, 2016, p. 212).

Ainda que justificadas por supostos objetivos civilizatórios, as ações neocoloniais foram motivadas principalmente por interesses econômicos e geopolíticos, tendo profundas consequências para as sociedades colonizadas. Segundo Coggiola (2016), a maioria da população dos países imperialistas acreditava que a dominação colonial era legítima e até vantajosa para a humanidade, influenciada por uma “ideologia do progresso” centrada em uma visão etnocêntrica.

Desse modo, a ideia de direitos civis e sociais fundamentais revela sua fragilidade quando examinada hoje sob o prisma do neocolonialismo ou da “Primeira Grande Guerra”. Ainda mais evidente se torna essa precariedade ao analisar a promessa “anunciada pelos revolucionários franceses de 1789, de universalização da ideia do ser humano como sujeito de direitos anteriores e superiores a toda organização estatal” (Comparato, 1998, p. 1).

A alarmante realidade é que, no segundo pós-guerra, emergiu “o mais formidável empreendimento de supressão planejada e sistemática dos direitos do homem, de toda a evolução histórica” (id., p. 1), revelando o sofisma de algumas interpretações dos direitos civis e sociais.

É importante recordar alguns fatores que contribuíram para o que viria a se tornar a maior guerra da história da humanidade. Entre eles, o sentimento de revanchismo da Alemanha

nazista diante da derrota na Primeira Guerra Mundial e a imposição do Tratado de Versalhes; a forte militarização da Alemanha e da Itália na década de 1930; a ideia de expansão territorial alemã e o controle de recursos naturais; a ascensão de Adolf Hitler, do Partido Nazista e da ideologia da supremacia racial ariana, além da crise econômica que se instaurou na Alemanha após a Primeira Guerra Mundial.

Nesse contexto, do início ao fim da guerra, ocorreu toda sorte de infrações, crimes de guerra e genocídios. Apresentando as ideias de Hannah Arendt sobre esse período histórico, afirmam Levy e Sznajder (2012, p. 265):

Os nazistas representaram o colapso do Iluminismo e da democracia, do julgamento crítico e da razão. A ambivalência entre os conceitos acima mencionados, civilização e barbárie, se tornou o princípio básico para a organização de seu pensamento sobre o Holocausto. O nazismo, para a autora, não era particularmente germânico, mas uma manifestação do totalitarismo. Universalizar o fenômeno não a impede de reconhecer suas singularidades.

Levy e Sznajder (id., p. 265) afirmam que o Holocausto “propôs um desafio às premissas universais da Ilustração, como a razão e a racionalidade” e, de modo paradoxal, “funcionou tanto como fonte para a crítica ao universalismo ocidental quanto como base de um desejo cosmopolita de propagar os direitos humanos universalmente”. Os autores defendem que a ideia de universalidade deriva não apenas da razão, como também das experiências ordinárias das transgressões humanas.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a divulgação, especialmente por meio de testemunhos, das atrocidades cometidas pelos alemães nos campos de concentração, emergiu um novo *ethos* mundial (Elias, 1994), caracterizado por um sentimento global de rejeição às guerras e às tragédias delas decorrentes. Assim, houve crescente mobilização no sentido de que os direitos violados durante as guerras deveriam ser assegurados por organismos internacionais.

Bobbio (2004) aponta que, no pós-guerra, o desenvolvimento dos direitos humanos, tanto na teoria quanto na prática, ocorreu em duas direções distintas: a universalização e a multiplicação desses direitos. De fato, após a Segunda Guerra Mundial, os direitos sociais foram incorporados em diversas constituições. Os trabalhos iniciados pela Organização das Nações Unidas (ONU) resultaram na criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. Grandes textos normativos de diversos países passaram a incorporar os princípios contidos na carta de 1948, especialmente aqueles relacionados à valorização da dignidade humana:

A Constituição da República Italiana, de 27 de dezembro de 1947, declara que “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social” (art. 3º). A Constituição da República

Federal Alemã, de 1949, proclama solenemente em seu art. 1º: "A dignidade do homem é inviolável. Respeitá-la e protegê-la é dever de todos os Poderes do Estado". Analogamente, a Constituição Portuguesa de 1976 abre-se com a proclamação de que Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária". Para a Constituição Espanhola de 1978, "a dignidade da pessoa, os direitos invioláveis que lhe são inerentes, o livre desenvolvimento da personalidade, o respeito à lei e aos direitos alheios são o fundamento da ordem política e da paz social" (art. 10). A nossa Constituição de 1988, por sua vez, põe como um dos fundamentos da República "a dignidade da pessoa humana" (art. 1º - III). (Comparato, 1998, p. 7).

Em seu texto sobre a construção histórica dos direitos humanos, Bobbio (2004) descreve a Declaração de 1948 como algo maior do que um sistema doutrinário, porém menor do que um sistema de normas jurídicas. Ele afirma que "a própria Declaração proclama os princípios de que se faz pregoeira não como normas jurídicas, mas como ideal comum a ser alcançado por todos os povos e nações" (Bobbio, 2004, p. 19).

O pensamento moderno tende a compreender que a validade de um fundamento não deve ser estabelecida com base no sobrenatural ou em abstrações metafísicas. Nesse sentido, Comparato (1998, p. 10) observa: "Se o direito é uma criação humana, o seu valor deriva, justamente, daquele que o criou". Sob essa perspectiva, "esse fundamento não é outro senão o próprio homem, considerado em sua dignidade substancial de pessoa, diante da qual as especificações individuais e grupais são sempre secundárias".

A Declaração Universal, sob a tutela da ONU, detalhou diferentes categorias de direitos com o objetivo de criar mecanismos para proteger a dignidade humana em âmbito internacional. Como resultado, foram elaboradas convenções e pactos que, atualmente, são reconhecidos como os seis documentos internacionais essenciais para a proteção dos direitos humanos: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966); o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984); e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) (Fischmann, 2009).

Fischmann (2009) destaca que a Constituição brasileira mantém interlocuções relevantes tanto com a Declaração Universal quanto com outros documentos internacionais:

O recurso aos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos foi fundamental e muitas vezes crucial tanto para invocar direitos cujo respeito se tinha como evidentes(...), como para garantir mesmo a vida dos ativistas que se envolveram no confronto direto com as forças da repressão (Fischmann, 2009, p. 159).

A promulgação da Constituição brasileira de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, “foi a primeira a proclamar o princípio normativo da dignidade humana, por intermédio do qual se deve interpretar e aplicar todo e qualquer direito fundamental nela previsto” (Pilla; Rossi, 2018, p. 277). Dessa forma, o texto constitucional acolhe ampla gama de direitos fundamentais, protegidos pelo princípio da dignidade humana.

Vale destacar que a Constituição de 1988 foi promulgada após um período ditatorial no Brasil, que durou de 1964 a 1985. As violações dos direitos fundamentais nesse período são uma marca vergonhosa da história do país, e o texto constitucional reflete essa ruptura, trazendo um conjunto expressivo de dispositivos que garantem os direitos fundamentais.

4.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ E A INSURGÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS

No Brasil, a ditadura cívico-militar que perdurou de 1964 a 1985 representou um período de repressão e sujeição de grande parte da população a violações de direitos sociais, humanos e políticos. As perseguições à imprensa e a censura, o aparelhamento do Estado como instrumento de coação e controle, além da imposição do medo como arma de contenção dos movimentos contrários ao regime foram instrumentos usados pelo Estado para manter o poder nas mãos dos golpistas de 1964.

Nesse cenário, a Constituição Cidadã de 1988 incorporou a internacionalização dos princípios de dignidade humana, refletindo as ideias promulgadas na Declaração da ONU de 1948. Os constituintes incluíram princípios relacionados aos direitos humanos, como o da dignidade da pessoa humana no art. 1º, inciso III. Também foi conferido *status* constitucional aos tratados internacionais de direitos humanos, estabelecendo a prevalência desses direitos como diretrizes para as relações internacionais no art. 4º, inciso II. Além disso, a Constituição trouxe diversas disposições sobre direitos fundamentais, determinando a aplicação imediata de suas normas definidoras, conforme o art. 5º, §1º.

Piovesan (2016) confirma que a incorporação do direito internacional dos direitos humanos e de seus instrumentos ocorreu efetivamente com a retomada democrática após os anos de chumbo. Nesse sentido, o texto constitucional ressalta a importância da democracia, detalhando vários aspectos que, em outras circunstâncias, poderiam ter sido deixados para legislação complementar, em grande parte como forma de prevenir novos ataques autoritários (Fischmann, 2009, p. 158). Assim, os constituintes esclareceram no art. 1º, parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente,

nos termos desta Constituição”. Esse destaque ao poder constituinte do povo sinalizava que o esforço constituinte precisava ser exaurido (Fischmann, 2009, p. 158) para não deixar margens para interpretações que não contemplassem a democracia direta por meio da iniciativa popular.

O processo de redemocratização resultou na incorporação do direito internacional dos direitos humanos, com a participação do país e a ratificação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher⁹ (1984). Após essa ratificação, diversos outros instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos foram incorporados ao direito brasileiro sob a égide da Constituição (Piovesan, 2016).

Assim, a Constituição de 1988, no momento de sua promulgação, representou uma das mais avançadas em termos de reconhecimento e garantia de direitos (Pilla; Rossi, 2018). Nesse contexto, assim como foi influenciado, o texto constitucional influenciou movimentos políticos que resultaram na formulação da Lei 9.394/1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Seus artigos e incisos regulam toda a educação nacional, desde a educação infantil até o ensino superior, definindo princípios, objetivos e normas para o funcionamento do sistema educacional no Brasil (Brasil, 1996). Sob a influência constitucional, podem ser citados também o Código de Defesa do Consumidor (1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Estatuto do Idoso (2003), a Lei Maria da Penha (2006) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003).

Como relatado anteriormente, consideramos que os processos de formulação de políticas não são lineares, mas complexos e dinâmicos. Na formulação das políticas de educação, conforme a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, as arenas políticas disputam sentidos, hibridizam-se e articulam-se em um processo ativo e contínuo. Além disso, entendemos que a ideia de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos não deve ser considerada um campo neutro, mas resultado de lutas e disputas de poder.

4.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE ESTADO

A educação, particularmente a escola, é um direito de todos e um dever do Estado. Na modernidade, esses entes assumiram a função social de proporcionar acesso ao conhecimento

⁹ Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1979, é um dos principais tratados do sistema internacional de proteção dos direitos humanos das mulheres.

produzido pela racionalidade ocidental, cuja forma mais avançada é a ciência, ou, pelo menos, aos conhecimentos básicos, que, na visão capitalista do trabalho, se tornaram essenciais para a integração dos indivíduos no mundo produtivo. Por isso, a escolarização é apresentada no discurso moderno como uma condição para o exercício da cidadania, um caminho para o trabalho e um meio de promover a igualdade.

Nesse contexto, o choque entre o pensamento liberal e crítico não se limita ao resultado esperado na esfera social da escolarização, envolvendo a forma como esse processo ocorre, abrangendo tanto o campo epistemológico quanto o político. Concordamos com Macedo (2004) sobre o esvaziamento do debate quando a educação é reduzida a mero critério econômico ou produtivo, sendo vista, por um lado, como fornecedora de mão de obra para girar a economia ou, por outro lado, como “a redentora de todos os males da sociedade, inclusive da economia” (Macedo, 2004, p. 117). Em contraste com essa perspectiva, a autora propõe considerar a educação “pelo seu valor de uso”, como uma produção cultural que forma pessoas reais, seres humanos únicos, capazes de se tornarem sujeitos atuantes tanto em âmbito global quanto local.

Nesse entendimento, ao explorar o campo da educação em direitos humanos, a temática admite diversas perspectivas. Assim como Sacavino (2008), identificamos três expressões: Educação como um direito humano, Educação para os Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. A primeira refere-se ao ordenamento jurídico nacional e internacional que garante, pelo Estado, a educação como um bem inalienável e universal. A segunda compreende uma perspectiva com objetivos sociais amplos, pautada em uma dimensão filosófica. Por fim, a educação em direitos humanos considera os direitos humanos como uma conjectura e um norte para a prática pedagógica da temática. Nesse escopo, a autora propõe a aproximação dos itens dois e três, considerando-os como inseparáveis em seu vínculo com a educação, e utiliza o termo educação em/para direitos humanos:

[O] ato de educar leva consigo um aspecto importante que é saber, informar-se, compreender o conteúdo dos direitos humanos e seu significado jurídico, histórico, social etc., mas, ao mesmo tempo, exige uma prática determinada, uma ação, uma coerência entre o conhecer e o fazer, que implica determinado enfoque metodológico/didático capaz de conter todas essas dimensões (Sacavino, 2009, p. 23).

Para Benevides (2003), ao tratarmos da educação em direitos humanos é oportuno salientar:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança e, terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação

é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos (Benevides, 2003, p. 309).

Para compreender a Educação em Direitos Humanos no Brasil como proposta oficial, é necessário destacar que a Constituição de 1988, como já mencionado, representa um marco legal no reconhecimento da dignidade humana e na afirmação de sua proteção pelo Estado (Dallari, 2007). Também é importante mencionar que os movimentos sociais e a sociedade civil desempenharam papel crucial na promoção dos direitos humanos. Dentre esses movimentos, pode-se citar o Movimento Nacional de Direitos Humanos, fundado em 1982¹⁰.

Na década de 1990, o movimento de reforma curricular foi impulsionado por diversos organismos internacionais e adotado por vários países latino-americanos. No Brasil, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), foi publicada em 1997. Os parâmetros tinham o objetivo de orientar a elaboração dos currículos escolares para a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No que diz respeito aos direitos humanos, os PCNs destacam, no ponto referente ao trabalho com a pluralidade cultural, que a escola deve cooperar “na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania” (Brasil, 1998).

Ainda nesse campo, a Comissão de Direitos Humanos, criada em 1995 na Câmara dos Deputados, foi impulsionada pelas discussões realizadas na Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena (1993). A criação desta comissão no parlamento brasileiro tinha o objetivo de “acompanhar o processo de incorporação da gramática dos direitos humanos na ordem político-jurídica nacional” (Brasil, 2020). Em outra vertente, em 1996, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), com o objetivo de promover os direitos humanos em nível nacional. O PNDH tem como finalidade identificar os principais desafios à promoção e proteção dos direitos humanos no país, definir prioridades e apresentar propostas de natureza administrativa, legislativa, política ou cultural para sua plena realização.

O PNDH passou por revisões e enfatizou a garantia e proteção dos direitos civis e políticos. Outro marco relevante foi a criação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Justiça. Essa secretaria passou por várias aglutinações e reformas com a alternância de governos de direita e esquerda e ganhou status de Ministério com a reforma

¹⁰ O MNDH é um movimento organizado na Sociedade Civil, sem fins lucrativos, que teve como motivação principal para o seu surgimento, como iniciativa popular, o cenário brasileiro de violações sistematizadas de direitos básicos, tanto de iniciativa pública quanto privada, sustentadas na impunidade. Disponível em: <https://mndhbrasil.org/quem-somos/>. Acesso em: 07 set. 2024.

ministerial do governo Dilma Rousseff. Após novas reformulações, extinções e recriações, o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania é atualmente chefiado pelo advogado, filósofo e professor universitário Silvio de Almeida.

Retornando às políticas de Estado, em 2002 foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), dotado de visão mais abrangente dos direitos humanos, incorporando questões relacionadas aos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais:

No ano de 2002, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), que incorpora ações específicas no campo de garantia do direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer, assim como apresenta propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade com vistas à consolidação e construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos. (Sacavino, 2008, p. 174).

Em 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi instituída a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, vinculada à Presidência da República, para coordenar e implementar as políticas públicas de direitos humanos. Ainda em 2003, essa secretaria estabeleceu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que elaborou a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH):

A partir do PNEDH, fica mais fácil visualizar como a sociedade civil, organizações governamentais e não-governamentais, organismos internacionais, universidades, escolas de educação infantil, do ensino fundamental e médio, mídia e instituições do sistema de segurança e justiça podem contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana (PNEDH, 2003).

Em seu corpo, o PNEDH apresenta 13 objetivos gerais que delineiam as ações do poder público e da sociedade civil para a difusão dos direitos humanos no país, tanto no campo formal quanto no não formal. O documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; e Educação e Mídia. O Plano passou por uma revisão em 2006, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e, em 2009, com o Decreto nº 7.037/2009, foi formalizada a terceira versão do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 3), que é a versão vigente. Nesse novo texto, houve avanços no ensino de direitos humanos, com novos contornos para a aplicação da política na escola.

A abordagem do PNEDH 3 sobre educação e cultura em direitos humanos destaca os princípios democráticos, o respeito às diversas crenças, a liberdade religiosa e a garantia da

laicidade do Estado como metas estratégicas (Brasil, 2009). Além disso, o plano dimensiona o ensino em direitos humanos em três esferas:

- 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. (Brasil, 2009).

O texto ainda descreve como princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:

- A educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- A escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- 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;
- 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 (Brasil, 2009).

No corpo do texto, entre as ações programáticas estão tanto a formalização da política de direitos humanos nas práticas de ensino/aprendizagem e nos currículos quanto as ações com a comunidade escolar e os processos de formação continuada para os docentes. Outro ponto relevante das ações é a inclusão no currículo escolar das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual e pessoas com deficiências (Brasil, 2009).

No que tange às políticas relacionadas às pessoas com deficiência, o plano propõe a “produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências” (Brasil, 2009).

Em consonância com o PNEDH, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, originadas do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e da Resolução nº 4/2010, afirmam que “uma escola de qualidade social deve considerar as diversidades, o respeito aos Direitos

Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/ãs plenos/as” (Brasil, 2013, p. 334). O parecer do Conselho Nacional de Educação descreve que a temática dos direitos humanos deve ser trabalhada:

Ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica (Brasil, 2010, p. 24).

De modo específico, a educação em direitos humanos no ensino médio é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012). Considerando os dispositivos do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), essas diretrizes elevam o tema dos direitos humanos como um norteador de pressupostos e fundamentos para um ensino médio de qualidade social (Brasil, 2010).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) foram elaboradas no contexto de uma comissão interinstitucional, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que aborda o tema em uma de suas comissões bicamerais. O documento estabelece um conjunto de orientações para implementar a educação em direitos humanos no sistema educacional brasileiro, com princípios como a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização da diversidade, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, a vivência e a globalidade, além da sustentabilidade socioeducacional.

O Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução CNE/CP nº 01/2012 consolidaram o estabelecimento dessas diretrizes, propondo metodologias de ensino na educação básica que privilegiem “a participação ativa dos/as estudantes como construtores/as dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica” (Brasil, 2013). Além disso, exemplificam possibilidades de vivências dessas metodologias:

- construir normas de disciplina e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras;
- trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;

- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologia ativa, participativa e problematizadora (Brasil, 2012, p. 15).

O Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos (PNEC-DH), estabelecido pela Portaria nº 4.063, de 20 de dezembro de 2021, tem como objetivo oferecer formação em direitos humanos na modalidade de ensino a distância, com abrangência em todo o território nacional. Isso é possível por meio de uma parceria com a Escola Nacional de Administração Pública (Enap), dentro da Escola Virtual de Governo (EVG). Os cursos são acessíveis ao público em geral, incluindo servidores públicos, estudantes, membros de movimentos sociais, organizações da sociedade civil e pessoas interessadas no tema. Vale destacar que a participação nos cursos é gratuita.

O Decreto nº 11.851, de 26 de dezembro de 2023, criou o Comitê Nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, que é um órgão colegiado de natureza consultiva, com a representação de diversos órgãos do Executivo Federal, representantes da educação básica e superior, entidades da sociedade civil, movimentos sociais, especialistas em educação em direitos humanos, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação. O Comitê tem como objetivo “assessorar a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas de educação e cultura em direitos humanos” (Brasil, 2023).

No Rio Grande do Norte, foi instituída a Lei nº 8.814/2006, que cria o Programa Paz na Escola, ação interdisciplinar e de participação comunitária visando à prevenção e controle da violência nas escolas da Rede Pública de Ensino do Estado. O texto legislativo prevê que, para implementar o programa, cada escola da rede deve criar um Conselho constituído por “professores, funcionários da escola, especialistas em educação, alunos, pais e representantes ligados à comunidade escolar” (RN, 2006, p. 1). Dentre os objetivos propostos estão “implantar ações voltadas ao controle da violência na escola, garantir o reconhecimento dos Direitos Humanos, o exercício pleno da cidadania e promover a harmonia e a paz entre a comunidade escolar” (Ibidem).

Em 2016, foi instituído o Plano Estadual de Educação, Lei nº 10.049/2016, com vigência de dez anos. Esse plano estabeleceu a política de direitos humanos de forma integrada nas diversas dimensões e definiu metas para o ensino inclusivo. O texto ainda prevê, na Dimensão 8, intitulada “Educação: Movimentos Sociais, Inclusão e Direitos Humanos”, a implementação de formação inicial e continuada em direitos humanos para os profissionais da educação, a garantia da inclusão dos direitos humanos no currículo escolar estadual e a implementação de

projetos de educação em direitos humanos que considerem as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade (RN, 2016).

A Portaria nº 4.171, de 12 de dezembro de 2023, institucionalizou o Núcleo Estadual de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NEEPDH) como setor integrado à Secretaria de Estado de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC). Também foram criados os Núcleos Regionais de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NUREPDH), nas dezesseis Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC). A portaria ainda instituiu a criação dos Núcleos Escolares de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NUEEPDH) nas escolas da rede estadual de ensino. Destaca-se que o NEEPDH é o setor responsável pela execução das ações e assessoria do Conselho Estadual de Promoção da Paz nas Escolas (CONEPPE). Dentre as funções atribuídas ao NEEPDH, estão:

- I - Promover a formação continuada dos Profissionais da Educação sobre as temáticas e metodologias relacionadas à Educação em Direitos Humanos e à Cultura de Paz em todas as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs);
- II - Assessorar pedagogicamente as DIREC's, na orientação, implantação e acompanhamento dos Núcleos Regionais de Educação para a Paz e Direitos Humanos - NUREPDH's, e a atuação dos seus multiplicadores, com vistas à ampliação das práticas profissionais no campo da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos;
- III - Desenvolver estratégias para a Promoção da Cultura de Paz e Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar
- IV - Estimular e assessorar o processo de inserção das temáticas e a difusão de conhecimentos relativos à Educação em Direitos Humanos nos Projetos Políticos Pedagógicos, currículos das escolas e planos de aulas dos professores da Rede Estadual de Ensino;
- V - Encaminhar e orientar a elaboração de diretrizes, relatórios, diagnósticos e pareceres nas temáticas vinculadas ao NEEPDH; VI - Articular estratégias e ações com as instituições e entidades que atuam no campo dos Direitos Humanos. (RN, 2023, p. 2).

Conforme a Portaria, cada regional terá um núcleo que fará a articulação das ações na jurisdição da sua DIREC. Nesse caso, são apontados como atribuições dos NUREPDH's:

- I - Contribuir para a construção de uma Educação em Direitos Humanos, baseada em princípios democráticos, humanizados e cooperativos nas escolas jurisdicionadas às DIREC's, por meio de elaboração de agendas propositivas voltadas para a promoção de uma Educação para Paz e Direitos Humanos;
- II - Participar das reuniões com o NEEPDH/SEEC para alinhamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas que visem uma formação continuada para atuação junto às Escolas e às DIREC's;
- III - Fomentar os processos de formação continuada com a equipe pedagógica das escolas para criar espaços de debates sobre temáticas da Educação em Direitos Humanos;
- IV - Elaborar com a coordenação pedagógica das DIREC's o cronograma de visitas às escolas para fomentar uma Cultura de Paz, buscando soluções para as violações dos Direitos Humanos, ocorridas nos estabelecimentos escolares;
- V - Desenvolver um plano de ação conforme o alinhamento entre NEEPDH e NUREPDH's;
- VI - Incentivar a equipe escolar a apropriar-se das legislações vigentes (decretos, leis, resoluções, portarias, regimentos) e dos conhecimentos teóricos-metodológicos

relacionados à Educação em Direitos Humanos, amparando as ações pedagógicas e as atualizações no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar;

VII - Socializar as práticas exitosas voltadas para Educação em Direitos Humanos na Rede Estadual de Ensino;

VIII - Acolher denúncias de violações aos Direitos Humanos no âmbito da DIREC e orientar a equipe gestora da regional acerca dos devidos encaminhamentos a serem realizados;

IX - Construir, a partir das informações oriundas das escolas jurisdicionadas pela DIREC, um perfil das demandas relacionadas às violações de Direitos Humanos no âmbito da Regional;

X - Elaborar relatórios anuais das ações voltadas para Educação em Direitos Humanos, realizadas nas escolas jurisdicionadas à DIREC, realizando o levantamento dos resultados alcançados (RN, 2023, p. 2).

Nos artigos seguintes, são descritas as atividades dos núcleos escolares, em que cada escola terá um articulador responsável por interligar as demandas da escola e os núcleos regionais. Nesse sentido, são apontados como atribuições dos Núcleos Escolares de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NUEEPDH):

I - Contribuir para a construção de uma Educação em Direitos Humanos, baseada em princípios democráticos, humanizados e cooperativos na escola, por meio de ações visando à promoção de uma Educação em Direitos Humanos;

II - Participar das reuniões realizadas pelos NUREPDH's/DIREC's visando ao planejamento e o alinhamento de ações pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito da comunidade escolar;

III - Elaborar e construir um plano de ação conforme o alinhamento entre NUREPDH's e NUEEPDH's;

IV- Acolher denúncias de violações aos Direitos Humanos no ambiente escolar e acionar, em parceria com a equipe gestora da escola, a rede de assistência e proteção social do território, tendo em vista o atendimento das demandas oriundas da comunidade escolar;

V- Incentivar a elaboração de projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social para prevenir e enfrentar coletivamente as diversas formas de violência no ambiente escolar.

VI- Construir, de acordo com a Lei Estadual 11.475/23, um monitoramento e mapeamento descritivos das violações de Direitos Humanos no âmbito escolar;

VII- Elaborar relatórios anuais das atividades desenvolvidas no campo da Educação em Direitos Humanos das escolas, enfatizando os resultados alcançados pelas ações;

A Portaria que instituiu o NEEPDH, os NUREPDH e os NUEEPDH, conforme mencionado anteriormente, data de dezembro de 2023. No entanto, a primeira reunião de apresentação do documento e a indicação da representação dos núcleos escolares ocorreram no dia sete de julho de 2024, na 12ª DIREC. Na ocasião, foi apresentado um cronograma de formação com articuladores para o ano de 2024, incluindo: Formação sobre Vulnerabilidade e Negligência Familiar – 23/08, Formação em Saúde Mental e Prevenção de Suicídio – 27/09, Formação em Letramento Racial – 18/10 e Formação em Diversidade na Escola – 27/11.

Após a explanação da proposta e a abertura do espaço para os representantes das escolas, ficou evidenciado, pelas alegações dos presentes, o desconforto com a “mais essa

responsabilidade jogada na escola”. As mediadoras do evento destacaram que essa seria uma atividade já realizada na escola e que apenas houve a formalização dessa atividade.

Candau (2008) aponta que as práticas pedagógicas em direitos humanos enfrentam muitos desafios: a introdução de uma educação em direitos humanos na formação inicial e continuada dos educadores parece ser uma barreira custosa. Nesse sentido, os processos formativos exigem uma série de atividades conjuntas que “permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, afetiva e socio-política – fundamentais para a educação em Direitos Humanos” (Candau, 2008, p. 298). Dessa forma, embora tardiamente, a ação da Secretaria de Educação do Estado parece ter despertado para a relevância da implementação de uma proposta oficial tratando especificamente da temática direitos humanos.

Em termos do recorte do campo desta pesquisa, cabe observar como os direitos humanos e o ensino em direitos humanos são apresentados no Novo Ensino Médio. Em 2016, por meio da Medida Provisória nº 746, transformada na Lei nº 13.415 em fevereiro de 2017, houve alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituindo a política de fomento e implementação das escolas de ensino médio em tempo integral. Vale ressaltar que a política do Novo Ensino Médio aumentou a carga horária mínima de permanência na escola, expandiu a quantidade de escolas em tempo integral, implantou o currículo flexível e os itinerários formativos, além de permitir a integração entre o ensino médio e a educação profissional. Em nenhum trecho da lei do Novo Ensino Médio, o descritor "direitos humanos" é citado.

Com a revogação parcial da Lei nº 13.514/17, a Política Nacional do Ensino Médio instituída, dia 31 de julho de 2024, por meio da Lei 14.945/2024, determina a implantação do novo ensino médio a partir de 2025, com início para estudantes da primeira série. Em linhas gerais, o texto amplia a carga horária mínima para formação geral básica e altera a carga horária mínima dos itinerários formativos, passando a 600 horas. Em relação ao ensino técnico profissionalizante, caso da escola lócus da pesquisa, o ensino técnico passa das atuais 1.800 horas de formação geral para 2.100. No caso do itinerário com ênfase na formação técnica, a carga horária mínima será de 900 horas, podendo chegar a 1.200 horas — que, somadas às 2.100 horas da FGB, totalizam as 3 mil horas do ensino médio. Na nova lei, também não há nenhuma citação aos direitos humanos.

Na política estadual, a Lei nº 11.804/2024 dispõe sobre a política de educação em tempo integral na rede pública estadual de ensino, descrevendo as modalidades e etapas da implantação da educação em tempo integral no estado, incluindo a educação profissional e tecnológica (EPT). Dentre os princípios que regem a implantação dessa modalidade integral, destaca-se o “compromisso coletivo da comunidade escolar com a construção e execução de

um Projeto Político-Pedagógico que estimule o respeito aos direitos humanos, ao exercício da cidadania e à promoção da igualdade racial” (RN, 2024, p. 2). Atualmente, conforme dados informados pela 12ª DIREC, apenas uma escola no município de Mossoró se enquadra nessa modalidade de ensino, o Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa – CEEP, lócus desta pesquisa.

É importante destacar que uma das críticas mais contundentes feitas por profissionais da educação, estudantes, especialistas e sindicatos reside na forma como o Novo Ensino Médio foi sancionado e instituído, sem ouvir as bases, de forma arbitrária e no apagar das luzes. Considerando ainda que em nenhuma parte do texto é possível identificar a preocupação com a educação e o ensino em direitos humanos, é questionável qual formação integral resultará dessa nova proposta curricular.

Assim como Lopes (2024), defendemos que essa reforma está sendo moldada por escolhas políticas feitas em contextos incertos, sob o pretexto de uma mudança educacional considerada essencial à formação de subjetividades políticas, pensadas para um futuro que se desenha ao combinar exigências neoliberais e ultraconservadoras. Toda promessa de políticas curriculares, de maneira geral, está imbricada pelo anseio de normatização, com um caráter prescritivo que define os limites do que pode ser entendido como profissional, currículo e escola (Batistella; Lopes, 2020).

Com a competência de produzir engajamento com base na lógica do encontro emancipador escola/serviço, a ideia de uma educação integral ou profissionalizante ou com um projeto de vida assenta tais pressupostos numa estrutura de promessa vazia. “Ao apresentar outras leituras para o discurso da integração ensino-serviço, queremos com isso interpelar a promessa de síntese de todos seus níveis semânticos (...) em uma espécie de retorno à origem perdida, uma presença anterior à suposta fragmentação” (Batistella; Lopes, 2020). Assim como Alice Casimiro Lopes, apoiamos a aceitação da natureza disjuntiva de uma promessa que emerge do deslocamento, entendendo a promessa como uma disseminação, uma escrita onde os indecíveis atuam como testemunhas.

Mergulhando no Projeto Político-Pedagógico no lócus da pesquisa, o CEEP, a nova coordenação pedagógica de escola informou que o PPP está em fase de atualização, sendo sua última versão de 2021. Conforme descrição contida no projeto, a escola tem como proposta pedagógica:

(...) tem como orientação legal o direito de aprender do aluno na perspectiva não de ensinar apenas conteúdos específicos, mas de garantir um conjunto de competências cognitivas, sociais e interativas compreendendo que o ensino não deve estar voltado

apenas para a instrumentalização inerente ao saber-fazer, mas deve estar principalmente voltado para a interpretação e a transformação da realidade na qual os alunos estão inseridos (PPP, 2021, p. 1).

O texto traz constante utilização do termo interdisciplinaridade e destaca que a abordagem da escola tem como fundamentos teóricos a pedagogia crítica e da ação integral, buscando harmonia entre a técnica e as dimensões humanas, descreve ainda que no processo pedagógico de planejamento são consideradas as competências exigidas tanto pelo mercado de trabalho quanto pela prática social, estabelecendo essas competências como pontos de partida e chegada. Contribuindo com o debate e firmando passo na perspectiva pós-estrutural que assumimos, defendemos que uma política de currículo que tenciona prever o controle e o cálculo sobre o conhecimento e o sujeito, produzido a partir dele, desconsidera as “múltiplas possibilidades imprevistas e singulares de ser e decidir” e ainda “são restritas a uma dada forma de ser (e decidir) que se supõe como necessidade a (certa concepção de) sociedade, projetada por alguns para todos os outros” (Costa e Lopes, 2018, p. 303). Assim, estabelecer de antemão um ponto de chegada fixo e fixado sobre o conhecimento, o sujeito e o currículo é um “movimento de falência ante o potencial generativo de toda significação” (id., p. 304).

O PPP do CEEP destaca como princípios pedagógicos que orientam a ação educativa da escola: flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização e inclusão. A flexibilidade é entendida como a capacidade da escola de se adaptar às necessidades dos alunos e às exigências do mercado de trabalho, o que permite atualizações contínuas, ajustes às mudanças sociais e a oferta de liberdade aos alunos para escolherem e construir seus trajetos formativos. O texto destaca que a escola é comprometida com a interdisciplinaridade, assumindo o compromisso de “observar o contexto mais geral, no qual as disciplinas interajam entre si através da adoção de diferentes metodologias” (PPP, 2021, p. 21).

No trecho sobre contextualização, o PPP descreve: “na situação de ensino-aprendizagem, o conhecimento é transferido da situação em que foi criado, inventado ou produtivo, para o contexto da sala de aula” (2021, p. 22). Tal colocação remete ao conceito de Transposição Didática de Chevallard (1985), que pode ser vista como processo de transformação do conhecimento científico em conteúdo a ser ensinado. No entanto, essa passagem não deve ser visualizada simplesmente como uma troca de lugar do saber, mas como processo de transformação, em que o conhecimento se modifica ao ser adaptado para o ensino:

Nessa transposição didática o conhecimento será relacionado e integrado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado. Para tal, os conteúdos curriculares serão trabalhados a partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos no seu cotidiano nas quais se incluem as do trabalho e as do exercício da cidadania

permitindo, assim, um entendimento crítico-reflexivo da realidade social na qual o aluno está inserido (PPP, 2021, p. 22).

Para Lopes (1997), o processo de transposição didática retira do conhecimento científico sua historicidade e problemáticas, o que prejudica a forma como a escola lê esse conhecimento. Nesse processo, o saber a ser ensinado surge sem origem, sem produto e sem contexto, não refletindo a ideia de (re)construção do conhecimento na escola, uma vez que o próprio termo sugere a ideia de “transportar”. Ball (1998), superando a ideia de “recontextualização” apresentada por Bernstein (1996), aborda os processos de recontextualização, destacando que a transferência de textos e discursos de um contexto para outro amplifica a apropriação, interpretação e reinterpretação de significados, resultando em híbridos culturais (Cunha; Lopes, 2013).

A pungência na abordagem de Ball reside no reconhecimento de que a circulação de textos e discursos envolve também a disseminação de ideias, concepções e valores dos agentes sociais imbricados nos espaços educacionais. Portanto, essa dinâmica resulta em reinterpretações das políticas, podendo ultrapassar ou ficar aquém das intenções dos autores dos textos, buscando-se definir regras para as políticas por meio deles. Essa dinâmica “acontece dentro de uma escola em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação será mediado por fatores institucionais” (Ball *et al.*, 2016, p 23). Ainda é necessário frisar que especialmente nas escolas múltiplas políticas coexistem, se cruzam e se articulam, em uma constante relação de força e engendradas por diferentes sujeitos.

Em relação à política de inclusão, o PPP do CEEP se limita a abordar síndromes e deficiências conforme a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, associando a inclusão a uma rede de respeito e apoio focada nessas condições. O documento ainda descreve que, considerando todos os princípios pedagógicos que orientam a ação educativa, a formação do aluno é compreendida como um processo global, no qual a relação conhecer/intervir são indissociáveis:

Nessa visão integral a organização dos conteúdos e a escolha dos procedimentos metodológicos devem favorecer uma aprendizagem que permite analisar problemas, situações e acontecimentos dentro de um contexto abrangente, utilizando, para isso, os conhecimentos organizados no currículo e as experiências social, cultural e laboral dos alunos (PPP, 2021, p. 24).

Tal como Costa e Lopes (2018, p. 303), nos apartamos da premissa de que nos registros curriculares “a escola é um contexto de aplicação de conhecimentos pressupostos e, portanto, passível de controle e arrazoamento”. Assim, na perspectiva de currículo que considera a organização dos conteúdos e procedimentos metodológicos, para a formação de sujeitos

competentes e preparados para o mundo do trabalho, supõe-se que dado conhecimento possui a onipotência funcional para todo e qualquer contexto (escolar, mundo do trabalho, sociedade). Essa suposição “impõe, continuamente, a necessidade de revolvermos nossas formas de conhecimento, sejam elas quais forem, para responder aquilo que se supõe, em uma linguagem opaca, como a inquisição a que não se pode escapar” (Costa e Lopes, 2018, p. 318).

Nesse ínterim, o processo de avaliação de aprendizagem, conforme descrito no PPP, leva em consideração três dimensões fundamentais: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A primeira possibilita identificar as habilidades e conhecimentos que os alunos já possuem, permitindo usá-los na organização do processo de ensino-aprendizagem. A segunda refere-se ao nível de evolução dos alunos. A última comprova se os objetivos de aprendizagem foram atingidos, considerando o planejamento realizado pelos professores: “Essa característica de finalização da avaliação somativa também reforça sua função certificadora, voltada à atribuição de menções de aprovação ou reprovação, para emissão de certificado ou diploma” (PPP, 21, p. 26).

Lopes e Macedo (2021) questionam os modelos de avaliação construídos pelo binômio objetivos - avaliação. As autoras ressaltam que a racionalidade tyleriana, ressuscitada nas políticas de *accountability*, criou a falsa ideia de que as políticas curriculares, para serem públicas e amplamente acessíveis, precisam se basear em um projeto de sujeito abstrato e não podem dispensar avaliações rigorosas. Essas avaliações seriam o medidor concreto que afere ou não o sucesso da aprendizagem: “essa tríade aprender-ensinar-avaliar apresenta cada vez mais uma relação de interdependência” (Lopes; Lopez, 2010, p. 97).

Por fim, o PPP (2021, p. 26) do CEEP destaca sobre o processo avaliativo:

A avaliação do rendimento escolar compreenderá as dimensões do desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo, técnico e social. Essa avaliação dar-se-á num processo contínuo e cumulativo, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e os resultados obtidos do decorrer do período letivo sobre os exames finais.

Ball (2004), baseado nos trabalhos de Lyotard, aponta dois principais que têm moldado o novo discurso de poder nas sociedades pós-industriais: a responsabilização e a competição. Nesse cenário, a educação assume papel ainda mais central, pois, por meio dela, busca-se difundir uma cultura de performatividade, com o objetivo de formar sujeitos mais produtivos, eficientes, polivalentes, proativos e assertivos. Assim, “Instaura-se a incessante busca pelo que denominamos sujeito onicompetente, aquele que está em perene prontidão para a demonstração de seus conhecimentos e desempenhos, em constante e permanente processo de avaliação” (Lopes; Lopez, 2010, p. 98).

A descrição do processo avaliativo contida no PPP, em última instância, estabelece os aspectos “cognitivos, técnicos e social”. Ao destacar o aspecto social no projeto, é possível inferir uma tentativa de não centramento nas habilidades cognitivas e foco no desempenho. Ainda que de maneira resumida em sua apresentação no PPP, o aspecto social aparece em trechos que tratam da formação dos jovens “para sua inserção no mundo do trabalho como autêntico cidadão, capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade” (id., p. 7), ressaltando que a visão da escola para a formação profissional envolve “o conceito de formação para a cidadania que vai além do mercado, intervindo também na sociedade na qual o aluno está inserido” (id., p. 13) e ainda destaca que a escola propõe uma “sólida formação que atribui importância à dimensão social da construção do conhecimento, entendendo a relação entre os homens e dos homens com o mundo como fundamental” (id., p. 14).

Segundo afirmação da nova coordenadora pedagógica da escola¹¹, o Projeto Político-Pedagógico está em fase de atualização e diversas alterações estão sendo articuladas para sua reestruturação e modernização. Ainda conforme destacado pela nova coordenação, essa reestruturação está sendo pensada para pontuar temas relevantes que não foram inseridas no PPP em vigência, tais como: direitos humanos, sexualidade, violências, racismo, meio ambiente e diversidade. Outro ponto levantado pela nova coordenação diz respeito aos projetos de pesquisa e extensão fomentados na escola e amplamente divulgados em suas redes sociais, que não constam apresentados no PPP.

A iniciativa de reestruturar o projeto deve, sem dúvida, ser incentivada e apoiada, pois o projeto atual está imerso na cultura de performatividade do currículo e, além disso, deixa de abordar aspectos importantes que merecem atenção. Como apontam Ball *et al.* (2016, p. 23), “as escolas têm de tomar decisões cuidadosas e, às vezes, dolorosas, sobre onde as suas prioridades de políticas se assentam. A atuação de política é inflectida por conjuntos conflitantes de valores e de ética”. Embora o PPP em vigor precise dessa atualização, como os autores ainda afirmam, “a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem. Há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política” (Ball *et al.*, 2016, p. 18). Nesse sentido, conforme será demonstrado nas entrevistas com os professores do CEEP, mesmo que o tema dos direitos humanos não esteja formalmente incluído no PPP, ele é constantemente abordado e revisitado pelos docentes em suas aulas.

¹¹ Devido a problemas de saúde, a coordenadora da escola solicitou afastamento das atividades em 2024. Desse modo, uma nova coordenação assumiu no início do ano letivo de 2025.

5 CURRÍCULO, CONTEXTOS E ENSINO EM DIREITOS HUMANOS

Diversas perspectivas procuram estabelecer um caminho para incorporar os direitos humanos como política educacional. Candau (2006, p. 234) propõe um olhar intercultural que, conforme a autora, “quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural”. Para a autora, as orientações e práticas para trabalhar os direitos humanos ainda estariam presas à modernidade, propondo, portanto, como saída a interculturalidade, pois compreende, como abordagem pedagógica, a educação em direitos humanos a partir da redefinição da noção de direitos humanos.

Partindo dessa necessária redefinição do termo, Candau sugere o questionamento do caráter monocultural e etnocentrista presentes nas políticas educacionais e impregnadas no currículo. Lopes e Macedo (2011) afirmam que, embora haja aceitação do multiculturalismo como uma descrição do mundo, o que tem estabelecido inter-relação com a perspectiva pós-moderna e pós-estrutural, a discussão intercultural proposta por Candau ainda pode levar à essencialização, na qual culturas e identidades são vistas como imutáveis e definidas por características intrínsecas:

Já não é tão simples definir o que é sociedade ou emancipação, social, identidade ou cultura comum. Com toda a dificuldade empreitada de definição desses (e de outros) termos apresenta, buscam fazê-lo porque, sem isso, preocupações como emancipação dos sujeitos e igualdade teriam que ser reconfiguradas (Lopes e Macedo, 2011, p. 194).

Sendo assim, a perspectiva que concebe os centramentos e/ou fundamentos articulados como luta pela significação das identidades, da cultura e do currículo, abrindo espaço para o surgimento de novas demandas, exigindo (re)configurações, parece propor uma compreensão mais dinâmica, plural e contestável das realidades sociais. Santos (2019) propõe o ato de dessedimentar, que significa revelar a contingência frequentemente obscurecida na busca por encerramentos impossíveis. Portanto, pensar uma política de educação em direitos humanos, um currículo que compreenda a temática e o ensino de direitos humanos sob a ótica do descentramento, é reconhecer a impossibilidade de definir um centro que não considere as implicações, as estruturas de poder e a ausência de fundamentos.

5.1 A QUESTÃO DO CURRÍCULO EM DIREITOS HUMANOS

As reflexões sobre o currículo no Brasil, numa perspectiva pós-estrutural, começaram a ganhar destaque na década de 1990, com os trabalhos de Tadeu Tomaz da Silva (Lopes; Macedo, 2011). Em várias publicações, o mencionado autor aborda a discussão do currículo, apresentando aspectos da teoria pós-estrutural e estabelecendo diálogos entre a teoria crítica e a pós-moderna, destacando suas distâncias e rupturas. Na perspectiva pós-estruturalista foucaultiana adotada por Silva, o currículo é visto como um “sistema de significação que produz representações do mundo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 207). Assim, “essas representações estão imbricadas em relações de poder: do poder que define os discursos, constringendo o que pode ser representado, e os efeitos de poder criados por essas representações” (Ibidem).

Assim como Lopes e Macedo (2011), consideramos a perspectiva pós-estrutural produtiva para a análise das políticas de currículo, pois permite observar que a construção do objeto currículo e do seu sentido é um retrato de um discurso hegemônico em dado momento histórico, resultado de um ato de poder. Dessa forma, ao analisar as políticas curriculares em direitos humanos, questionamos a centralidade do Estado na formulação das políticas curriculares, distantes das abordagens que veem a política como criação estatal e a sociedade como campo no qual essas políticas são implementadas, contestadas ou resistidas. Sob essa ótica, a prática curricular não é apenas um receptor e executor das diretrizes, mas um espaço de possibilidades, decisões e negociações, onde o poder do Estado não é absoluto.

Ao considerar as propostas curriculares em direitos humanos presentes nas leis, portarias e normativas do Estado, a perspectiva pós-estrutural ajuda a desestabilizar a noção de currículo como um conhecimento fixo, responsável pela formação de sujeitos emancipados que seriam “capazes de atuar pelas mudanças sociais entendidas como de interesse da maioria da população de um país, ou mesmo da humanidade” (Lopes, 2013, p. 3). Incorporando tais pressupostos desestabilizantes ao ensino em direitos humanos, a ideia de identidades fixas para alunos e docentes, estabelecidas *a priori*, dá lugar a um sentido flutuante e adiado, tornando impossível a fixação dessas identidades.

Hall (2015), por sua vez, nos mostra que as identidades não são entidades fixas, mas são construídas a partir de contextos de identificação subjetiva. Assim, a noção de essencialidade que tentam impregnar em torno da identidade dos direitos humanos é uma construção discursiva que busca consolidar significados homogeneizantes, que não devem ser considerados sem levar em conta a intenção de dominar o campo da discursividade. Para Laclau e Mouffe (2011), essa disputa pela dominação discursiva reside no propósito de estabelecer um “centro”, remetendo

à ideia de pontos nodais. No entanto, esses pontos nodais são estabelecidos de forma contingente e precária, “resultado do constante desdobramento pela infinidade do campo da discursividade” (Laclau; Mouffe, 2011, p. 154).

Lopes e Macedo (2011) articulam a necessidade de desconstrução de discursos que buscam controlar a multiplicidade de significados, especialmente aqueles que perpetuam identidades estereotipadas e fixas, frequentemente apresentadas como horizonte pela própria teoria curricular. Tal movimento de desconstrução das hegemonias é uma ação política. No entanto, Lopes (2004, p. 111) pontua que as políticas curriculares não são apenas textos e documentos, “mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. Sendo assim, as políticas curriculares “são produções que vão além das instâncias governamentais” (Ibidem). Não obstante, conforme destacado por Lopes (2004, p. 112):

Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

É nessa perspectiva que compreendemos as políticas educacionais em direitos humanos, reconhecendo que os docentes, no contexto da prática pedagógica, constroem e contextualizam o ensino em direitos humanos. Nessa interpretação das políticas, os trabalhos de Ball e Bowe (1998) sobre o ciclo contínuo de políticas e de Mainardes (2006) conduzem ao entendimento de que investigar as ressignificações das políticas é reconhecer que esse processo passa por recontextualizações e cria políticas à luz de diferentes contextos. Nessa percepção, o processo de produção curricular ocorre de forma não linear, configurando-se a partir de diversos sujeitos e contextos, em tempos concomitantes.

A respeito das articulações no ciclo, dizem Macedo e Frangella (2008, p. 53):

Num quadro ampliado, a noção de política de currículo como texto e discurso, elaborada num ciclo que envolve múltiplos contextos, nos permite compreendê-la na ambivalência, atentando para que, se a análise do papel do Estado não pode ser suprimida, ela precisa se dar na articulação com processos micropolíticos presentes não só na esfera estatal mas em outros contextos.

É com esse entendimento que procuramos nos afastar das considerações que veem a política como factível, absoluta e implementável na escola, conforme projetada pela instância estatal. Na medida em que o currículo, incluindo as propostas de ensino em direitos humanos, é desenhado no processo de formulação das políticas, não é possível reconhecer que, na prática docente, os sujeitos que articulam a política o fazem mecanicamente. Pelo contrário,

consideramos, em conformidade com as ponderações de Santos (2016, p. 268), que as políticas curriculares de Estado “são construídas e (re)elaboradas em vários contextos, os quais, na prática docente, são ressignificados pelos sujeitos que atuam na escola, a partir de seus saberes/poderes, concepções e apropriações do mundo”. Com essa interpretação das políticas, desenvolveremos no próximo capítulo reflexões a respeito dos múltiplos contextos que incidem sobre as políticas curriculares em direitos humanos.

5.2 POLÍTICAS EM CONTEXTOS

Delimitando o papel do Estado na formulação das políticas e na inclusão dos documentos oficiais nas escolas, esse processo não ocorre de forma linear, mas a partir de negociações e articulações entre os grupos agentes na escola, que “formam uma instância atuante na produção das políticas curriculares. Tais grupos atuam difundindo discursos que recontextualizam orientações políticas do poder central e, assim, continuam construindo tais políticas” (Lopes, 2005, p. 264).

Macedo (2008), baseando-se nos trabalhos de Ball, trata o currículo como enunciação cultural que “exige um exercício de conceptualizá-lo como representação, por sua própria natureza complexa, o que Ball (1994) buscou fazer definindo-o como texto e discurso” (Macedo, 2008, p. 11). No momento da escrita dos textos, os sujeitos articulam palavras, visando à construção de sentidos; todavia, essa ação não se encerra nesse momento. No ato da significação, “Sentidos que estão situados sobre a base de sentidos já dados, mas que, ao se inserirem num conjunto de significações já existentes, o fazem modificando-o” (Ibidem). Essa modificação de sentidos “não acontece simplesmente pela ação de seus intérpretes (professores e gestores) na escola” (Santos, 2016, p. 8), sem considerar seu emaranhado, “pois este é um processo criativo, sofisticado e complexo que também se localiza sempre em um determinado contexto e lugar” (Ibid.).

Nos trabalhos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe sobre políticas educacionais, destaca-se a natureza complexa e controversa dessas políticas e os processos micropolíticos envolvidos na ação dos profissionais que articulam as políticas. Para os autores, é necessária a articulação dos processos macro e micro na análise dessas políticas educacionais. A respeito da proposta de Ball e Bowe, diz Lopes (2004, p. 112):

As políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os

textos produzidos nesses “momentos”, sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros.

Tura (2009) acrescenta que os estudos de Ball e Bowe sobre as políticas educacionais desmontam a visão de currículo escolar como mero documento oficial implementável:

O que há de especialmente original no pensamento de Ball e Bowe é a concepção das políticas curriculares como inseridas numa articulação de diferentes esferas de poder e de diferentes momentos de produção, que descarta a possibilidade do entendimento de relações rigidamente hierarquizadas e de ações estanques “de cima para baixo”, posto que essas envolvem processos de negociação entre diferentes discursos e instâncias de poder, historicamente construídos. (Tura, 2009, p. 136).

Tal compreensão confronta a ideia de política curricular como *top-down*¹² e se afasta da “distinção entre política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação” (Lopes; Macedo, 2006, p. 38). Contudo, a desconstrução desses blocos binários não apresenta um terceiro bloco que solucione a contenda, mas proporciona “outra forma de compreender a política que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos” (id., p. 37).

Nessa direção, orientamo-nos pela formulação do ciclo de políticas de Ball e Bowe para compreender como as políticas de educação em direitos humanos são ressignificadas no contexto da prática pelos sujeitos que articulam as políticas e ensinam direitos humanos, negociando os significados. Para esse entendimento, é necessário compreender a ideia do ciclo de políticas educacionais estabelecida pelos autores:

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares (Mainardes, 2006, p. 50).

O contexto da influência é o espaço onde “as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Lopes, 2004, p. 112). Nesse espaço atuam os partidos políticos, governos, agências multilaterais nacionais e internacionais, cujas políticas servem de referência para o país em questão. É nesse contexto que o campo de articulação hegemônica estabelece a concepção de Educação em Direitos Humanos que prevalecerá nos documentos.

¹² Refere-se à ideia de política curricular como um fardo lançado de cima para baixo nas escolas.

No contexto da influência, as políticas públicas são gestadas e os discursos políticos são construídos. Mainardes (2006) descreve esse contexto da seguinte forma:

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (Mainardes, 2006, p. 51).

O contexto da produção de texto refere-se ao “poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto” (Lopes, 2004, p. 112). Essa relação entre o contexto da influência e o contexto da produção das definições das políticas é simbiótica e complexa. Segundo Mainardes (2006, p. 52), à medida que “o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. Em outras palavras, a partir da relação entre esses dois contextos “é possível identificar a produção de uma convergência de políticas” (Lopes, 2004, p. 112) no mundo globalizado. Entretanto, essa convergência não significa que as políticas mundiais são homogêneas: “Há que se considerar a tensão global-local como capaz de produzir novas configurações em um vigoroso processo de negociação e recontextualização” (Lopes; López, 2010, p. 94).

No contexto da produção de texto, ocorre a redação das políticas educacionais, caracterizadas em leis, resoluções, diretrizes, portarias e normativas, envolvendo a atuação de técnicos, legisladores, especialistas, consultores e pesquisadores da área. Esse contexto “envolve as agências executivas e legislativas que assinam regulamentações, mas também toda sorte de documentos que buscam explicar e/ou apresentar a política às escolas e à sociedade em geral” (Lopes; Macedo, 2011, p. 247).

Reiteramos, com base nessa abordagem, que ver o processo de formulação das políticas como um ciclo é essencial, ou seja, esses contextos estão sempre relacionados. “No momento em que definições curriculares oficiais são produzidas, incorporando sentidos e significados tanto das práticas quanto do contexto internacional de influência” (Lopes e Macedo, 2006, p. 40), arranjos e conexões ocorrem nas negociações pelos sentidos da política em todos os contextos desse ciclo. No contexto da prática, as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. Os efeitos das políticas curriculares são, da mesma forma, sujeitos a deslizamentos interpretativos e acordos demandados:

Contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente, 'implementadas' dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas (Mainardes, 2006, p. 53).

Essa abordagem admite que os sujeitos que praticam a política educacional manifestam suas interpretações e leituras, imbuídos de suas histórias, vivências, experiências, valores e não são, portanto, leitores ingênuos:

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe *et al.*, 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Consideramos que o vigor da teoria do ciclo de políticas reside na ideia de que, apesar da natureza coercitiva dos textos políticos e da tentativa de impor limites à sua interpretação, ocorrem releituras em diversos contextos, resultantes da diversidade de leitores e das múltiplas interpretações possíveis. Além disso, ao refletir sobre os embates entre o global e o local na disputa por significação, as interpretações que abordam os textos de forma verticalizada ignoram a flexibilidade do texto e as possíveis significações, assim como a heterogeneidade do social.

Reconhecendo a produtividade de abordar a educação em direitos humanos e o ensino em direitos humanos por meio do ciclo de políticas, entendemos que essa teoria oferece a possibilidade de empoderar o contexto da prática. Além disso, permite pensar o currículo para além da dicotomia proposta/prática. Outro ponto pertinente é que essa perspectiva possibilita tentar compreender como a política de currículo em direitos humanos produz novos sentidos no jogo político, adotando as diferentes interpretações como significativas.

Será com esse entendimento que iremos desenvolver a análise dos dados coletados na etapa seguinte da pesquisa: reconhecendo que os contextos não são instâncias estanques e isoladas que possam ser apreendidas como uma totalidade; percebendo os sujeitos como móveis e atuantes simultaneamente em diferentes espaços de negociação discursiva que constroem os sentidos do ensino em direitos humanos; considerando os direitos humanos como construções históricas e discursivas; e compreendendo o currículo em direitos humanos como uma luta política pela significação.

5.3 ENSINO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DESCENTRADA

No livro “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática docente”, Freire (1996) explora os fundamentos da prática docente e enfatiza que ensinar não é transmitir conhecimento, mas promover transformação social e consciência crítica, defendendo uma educação dialógica, ética e humanizadora, na qual o educador reconheça o papel ativo dos alunos na construção do saber. Freire concebe o ensino marcado pela dialogicidade e transformação, no qual educador e educando aprendem juntos em uma relação de troca e reflexão crítica. A obra de Freire é marcada pelo discurso da perspectiva crítica na análise da prática educacional, onde as dicotomias resistência/atonia, opressor/oprimido, autoridade/liberdade são enfrentamentos que elevam a escola como lugar de libertação.

Na análise de Macedo (2013), a respeito do ensino sob a ótica da vertente crítica americana de Michael Apple, destaca-se a centralidade do processo de ensino e da seleção de conteúdos, que, segundo Apple, atuam como obstáculos para uma educação emancipatória (Ibidem). Ao discutir o campo da didática no Brasil, Macedo (2013) ressalta a defesa feita por autores como Saviani e Libâneo, que enfatizam a importância do domínio do conhecimento historicamente acumulado. Para esses autores, esse saber é essencial para a transformação social e, portanto, cabe à escola não apenas transmiti-lo, como também formar cidadãos críticos e engajados, capazes de aplicar esse conhecimento para promover mudanças na sociedade. Nesse sentido, como observa Macedo (2013, p. 724), para Saviani e Libâneo, o conhecimento é visto como conteúdo, de modo que “a escola deve oferecer ferramentas conceituais – conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos cognitivos de estudo – para que os alunos possam levar a cabo o projeto de construção de uma sociedade mais justa”.

Em contraposição a essa perspectiva, Macedo (2017), apoiando-se nas considerações de Derrida, defende que a educação “fala do outro que ainda não foi inventado” (2017, p. 541), sendo assim, “não cabe numa lógica do re-conhecimento comprometida com a crença humanista e suas pretensões emancipatórias” (Ibidem). Inverso caminho propõe a autora: a escola como espaço de inter-relação deve permitir o reconhecimento do sujeito, ainda não inventado, o que demanda uma epistemologia que vá além da simples representação (Macedo, 2017). Nesse sentido, a escola é “um lugar tradutório em que não existem sentidos originais a serem representados ou aprendidos” (id., p. 549).

A perspectiva descentrada de ensino, ao reconhecer o significado de conhecimento como vazio, não transporta essa possível significação para uma articulação por hegemonia. Essa abordagem já é estabelecida em outras perspectivas de ensino. Ao reconhecer a precariedade das significações e defender uma teoria de ensino realmente comprometida com a educação, “interessa o conhecimento como ausência porque é essa ausência que nos permite a experiência de estar com o outro” (Macedo, 2017, p. 541). Nesse escopo, uma teoria educacional que “torne abjeta a lógica da propriedade que permite ao sujeito adquirir conteúdos que o farão alguém” (Macedo, 2017, p. 541) abre o campo do ensino para os fluxos de significação, incoadunáveis da própria prática pedagógica e, assim, coloca em questão os seus próprios fundamentos.

Redirecionando o olhar para o ensino em direitos humanos na perspectiva do não centramento, frequentemente quando esse ensino é apresentado em textos e discussões, a prática pedagógica fica reduzida a estratégias tradicionais de ensino, com exposições frontais ou mediáticas. Candau e Sacavani afirmam que “contextos específicos necessitam também de abordagens próprias” (2013, p. 64), sugerindo que “o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas” (Ibidem).

Para Candau (2013), os processos formativos para o ensino em direitos humanos devem ser orientados por uma concepção que reconheça o papel ativo desempenhado de todos. Os temas a serem trabalhados devem ser definidos com base nas particularidades e interesses de cada grupo, considerando o contexto social mais amplo e conectando as questões abordadas aos conceitos e desafios fundamentais ligados aos direitos humanos.

Propomos, por outro lado, baseados na perspectiva descentrada, que no ensino de direitos humanos, ao abordar a temática, renuncie-se à conceituação, *a priori*, dos tais fundamentos que estariam ligados ao tema. Acreditamos ser mais produtiva a problematização das questões relativas a direitos humanos no âmbito da emergência das tensões resultantes do questionamento de significados unívocos e totalizantes. Além disso, consideramos fecundo o ensino quando se contesta o caráter universal dos direitos humanos e as metanarrativas imbricadas ao termo; quando o significado para direitos humanos é considerando instável e sempre relacional; quando o sujeito que significa é reconhecido como um produto de múltiplos discursos, relações de poder e contextos históricos e culturais. Compreendendo o ensino de direitos humanos dessa forma, acreditamos que questionar a ideia de modelos e desafiar práticas prescritivas são passos essenciais para repensar a escola em sintonia com a ressignificação dos direitos humanos porque a prescrição limita a autonomia defendida pelo próprio discurso dos direitos humanos, uma vez que não há verdadeira autonomia quando todas as decisões já estão

predefinidas. Por outro lado, a noção de diálogo – assim como o espaço para a diferença – encontra obstáculos na existência de um modelo que, desde o princípio, direciona seu resultado.

6 A POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Neste Capítulo, apresentamos a pesquisa realizada no CEEP. Por meio das análises das informações, buscamos compreender o processo de ressignificação/recontextualização do ensino de direitos humanos nas escolas do ensino médio profissionalizante em tempo integral. Destacamos, embasados na teoria descentrada, a impossibilidade de o sintagma “direitos humanos” apresentar significação plena, colocando em questão o pensamento de que a variação de significados resulta de imprecisão ou equívoco. Consideramos essas variações como complementações diferenciais, decorrentes de disputas em contextos de relações de poder, que procuram moldar significados para conectar currículo e direitos humanos.

Desse modo, reconhecemos que a análise da política desenvolvida deve ir além dos textos e documentos, incluindo os processos e suas interpretações. As políticas e os documentos emitidos pelos órgãos governamentais não são simplesmente aplicados na prática, mas representados e colocados em ação. É com esse entendimento que buscamos esclarecer as articulações das políticas de educação em direitos humanos, em seus aspectos macro e micro, sempre destacando as imprevisibilidades e as aberturas para novas significações. Embora a influência do Estado no direcionamento da política possa ser sentida no contexto da prática, não existe mecanismo infalível para eliminar as releituras possíveis e as ressignificações que ocorrem nos diversos contextos, na escola e na prática docente.

O CEEP foi selecionado como espaço da pesquisa. Localizada no bairro Alto de São Manoel, no município de Mossoró-RN, a instituição iniciou suas atividades em 2017, sendo criada pelo Decreto Nº 26.591/2017. É a única escola de ensino médio da rede estadual na cidade a oferecer cursos profissionalizantes, o que a torna um marco de pioneirismo e inovação no município.

Figura 1. Fachada do CEEP.



Fonte: A autora (2025).

A definição da escola como *lócus* da pesquisa foi motivada pelos fatores elencados abaixo:

1. Ser a única escola no formato de curso técnico de nível médio na configuração integrada de ensino médio em tempo integral, da rede estadual de ensino, no município de Mossoró-RN.
2. Aceitação e colaboração da equipe técnico da escola, direção, coordenação e professores, em participar da pesquisa.
3. Localização da escola próximo ao local do trabalho da pesquisadora, fato que possibilitou fácil locomoção para realização da pesquisa.

A escola oferece cursos nas áreas de Eixo Tecnológico em Meio Ambiente e Eixo Tecnológico em Nutrição e Dietética, disponibilizando anualmente 80 (oitenta vagas) para cada eixo. Quanto à infraestrutura, a instituição conta com os seguintes espaços: 1 (uma) biblioteca com capacidade para 30 (trinta) pessoas, 12 (doze) salas de aula com capacidade para 40 (quarenta) alunos cada, além de diversos laboratórios especializados, como um laboratório de informática, de química, de física, de biologia, de matemática e de multimídia e um refeitório. Também constam: 2 (dois) laboratórios especiais, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala dos professores, 1 (uma) sala da direção, 1 (uma) sala de estágio e 1 (uma) sala de coordenação pedagógica. Além da direção e vice-direção, o CEEP conta com 1 (uma) coordenação pedagógica, 3 (três) assistentes administrativos, 26 (vinte e seis) professores do eixo estruturante e eixo tecnológico, 2 (dois) bibliotecários e a equipe de zeladores contratados por uma empresa terceirizada que prestam serviços e são responsáveis pela limpeza, higienização dos ambientes da escola, assim como o preparo das refeições.

Conforme dados coletados na secretaria, no ano letivo de 2024, a escola atendeu 446 (quatrocentos e quarenta e seis) matrículas no ensino médio, nos cursos técnicos de nível em Meio Ambiente e Nutrição e Dietética, na forma articulada integrada ao ensino médio profissionalizante em tempo integral.

Com essa apresentação do *locus* da pesquisa, a seguir faremos uma breve descrição das professoras entrevistadas, buscando, a partir dos diversos elementos, compreender como esses sujeitos significam, abordam e constroem o ensino em direitos humanos, no contexto da prática.

6.1 SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa empírica contemplou a realização de entrevistas semiestruturadas com três docentes da instituição da área de ciências humanas e sociais: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A escolha por esse método se dá pelo fato de que ele permite ao entrevistado compartilhar suas vivências com base no tema central apresentado pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, possibilita respostas livres e espontâneas, abrindo espaço para o surgimento de novas perspectivas ao longo do depoimento. As entrevistas ocorreram na sala da coordenação do CEEP, tendo sido gravadas e posteriormente transcritas.

Conforme destacado anteriormente, foram entrevistadas três professoras na área de ciências humanas e sociais: professora de história, professora de geografia e professora de filosofia e sociologia. *A priori*, foi realizada leitura breve do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), no qual foi possível fornecer todas as informações necessárias e esclarecer possíveis dúvidas. Em seguida, foram elucidados brevemente os objetivos da pesquisa, as questões de sigilo das identidades e o modo como os relatos seriam manejados e analisados posteriormente.

Como optamos por uma entrevista semiestruturada, as questões selecionadas levam em consideração o embasamento teórico da investigação, tendo em vista que é essencial que as questões sejam relevantes e significativas para o tema em estudo, conforme descrito no Roteiro de Entrevista (APÊNDICE A). Vale destacar que utilizamos esse roteiro para orientar os pontos a serem abordados durante a conversa, o que o distingue claramente de um questionário fechado. Portanto, as entrevistas forneceram muito mais do que o previsto no roteiro, variando de acordo com cada entrevistado, em termos de adaptação da linguagem e das informações que surgiram durante o processo.

O quadro a seguir resume as informações relevantes sobre cada uma das entrevistadas, todas do sexo feminino em nosso estudo. Destacamos que, para garantir o sigilo e a proteção da identidade, conforme as exigências legais para a realização da pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios para cada participante, escolhidos baseados em mulheres que tiveram papéis centrais na elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Quadro 1. Dados das entrevistadas.

Nome	Formação	Disciplina que ministra	Tempo de experiência profissional	Tempo de trabalho na instituição	Horário de Trabalho
Eleonor	Licenciatura em História, com Mestrado em Ciências Sociais e Humanas	História	15 anos	6 anos	40 horas/semanais
Minerva	Licenciatura em Geografia, com Especialização em Ambiente e sustentabilidade	Geografia	20 anos	6 anos	40 horas/semanais
Hansa	Licenciatura em Filosofia, com Especialização em Filosofia e Sociologia	Filosofia e Sociologia	14 anos	2 anos	40 horas/semanais

Fonte: Dados de pesquisa.

Escolhemos utilizar um quadro ilustrativo em vez de um texto contínuo, neste momento, acreditando que ela facilita para o leitor identificar com precisão a quem estamos nos referindo durante a análise das falas das entrevistadas. É importante ressaltar que cada uma delas possui uma trajetória única tanto com a escola quanto com a política, o que resulta em perspectivas distintas sobre o processo. No entanto, como participantes de um mesmo ambiente escolar, elas compartilham diversas informações e pontos de vista.

Com base nas informações coletadas nas entrevistadas, elaboramos a seguir uma análise visando a destacar todos os pontos relevantes mencionados nas conversas. Apresentaremos trechos das falas, com o intuito de sintetizar nas subseções seguintes os dados necessários ao cumprimento dos objetivos iniciais da pesquisa.

6.2 CONCEPÇÃO DOCENTE A RESPEITO DOS DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO EM DIREITOS HUMANOS

De forma geral, as considerações das docentes demonstram conhecimento sobre a temática e remetem à significação de direitos humanos como um conjunto de direitos universais que garantem a dignidade e a liberdade dos indivíduos. A universalidade dos direitos humanos é um ponto frisado por todas as entrevistadas e evidencia que essa visão é difundida e utilizada

como sinônimo de direitos fundamentais. Conforme reflexão anterior, o embate paradoxal que permeia a concepção de direitos humanos tem ocorrido em duas esteiras: de um lado, um programa universalista inaugurado pela modernidade globalizante que concebe os direitos humanos como absolutos; de outro, a visão relativista fortemente influenciada por conceitos culturalistas que veem os direitos humanos como algo determinado historicamente e dependendo do contexto espacial.

Ao ser questionada a respeito da definição de direitos humanos, Eleonor descreve de forma simples e direta os direitos humanos com destaque para a ideia de que são direitos universais, pertencentes a todos os cidadãos, como o direito à vida, liberdade, dignidade e educação. Tavares (2007) afirma que os Direitos Humanos são moldados ao longo da história e refletem as condições necessárias à dignidade, à liberdade e à igualdade. De forma semelhante, em Comparato (2003) encontramos a mesma linha de raciocínio, quando afirma que o conceito de Direitos Humanos se desenvolveu ao longo da história com base na ideia de dignidade da pessoa humana, independentemente das diferenças étnicas, biológicas, culturais, de classe social, nação ou gênero.

Minerva, por sua vez, amplia a ideia de direitos humanos, relacionando-os diretamente a uma vida com dignidade:

Direitos humanos são aqueles direitos que são para todas as pessoas. Não importa onde ela esteja, quem ela seja, como ela vive. E que é direito, começa pelo direito à vida. Depois direito à saúde, à educação, habitação, trabalho digno. Tudo que um ser humano precisa para viver dignamente (Minerva).

Em Hansa, vemos uma reflexão sobre a falta de uma formação específica nas graduações sobre o tema, sugerindo que o conhecimento sobre direitos humanos muitas vezes é adquirido ao longo da experiência e da vivência de cada um, em vez de ser um aprendizado formal:

Direitos humanos, como a gente pensa, são questões ligadas à cidadania, à liberdade do indivíduo, o modo de vida de cada sociedade, tudo isso está ligado a direitos humanos. E a gente não tem, assim, uma formação específica dentro das nossas graduações para trabalhar direitos humanos. A gente vai adquirindo isso ao longo das nossas vivências (Hansa).

As entrevistadas aproximam as definições de direitos humanos ao caráter universal, pertencentes a todas as pessoas, independentemente de onde estejam ou quem sejam. O direito à vida e à dignidade são frequentemente mencionados como fundamentais. Partindo da perspectiva Pós-estrutural, que vê o processo de significação como aberto e descentrado, Laclau e Mouffe (2001) chamam atenção para a existência de processos de identificação nos quais os indivíduos se aproximam e se formam como grupos identitários politicamente engajados. Ainda

assim, essas aproximações são condicionais e precários, devido à própria natureza fluida do processo de significação. Nesse sentido, compreendemos que o caráter universalizante amplamente difundido como incoadunável dos direitos humanos, trata-se de um “universal” que foi preenchido pela hegemonia de um particular.

Ao ser questionada sobre o que entende por educação em direitos humanos, Eleonor fala de forma sucinta: “É um ponto dos direitos humanos. A educação porque é um dos direitos que o ser humano tem que ter. A educação, né?”. A ideia central da fala de Eleonor denota a educação como componente essencial dentro do conjunto de direitos humanos, sendo parte de um processo mais amplo de garantir dignidade e liberdade para todos. Ao mencionar que a educação é um “direito que o ser humano tem que ter”, ela reforça a ideia de que a educação não é apenas um bem desejável, mas uma condição básica para o exercício de outros direitos. Minerva, por sua vez, expande a definição de educação em direitos humanos, destacando a ideia de inclusão:

Seria exatamente uma educação mais inclusiva, né? Que acolha todos. Independente de suas limitações, necessidades, porque algum tempo a educação ela restringia muito, né? Eu tive por experiência própria. Quando eu era estudante, tanto na UERN quanto também na escola, você não via pessoas com algum tipo de necessidade. Nós não víamos crianças com nenhum tipo de necessidade, nem na universidade também, não presenciando nenhum jovem. Mas hoje em dia eu acho que a educação ela está realmente, vamos dizer, acolheu essa questão da inclusão. É tanto que aqui na escola nós temos muitos alunos que têm algum tipo de necessidade (Minerva).

A experiência pessoal da entrevistada é usada como ponto de referência, comparando o passado, onde não havia a presença de alunos com necessidades especiais, com o presente, onde a inclusão é uma realidade. A educação em direitos humanos, portanto, é aqui entendida não apenas como o direito à educação em si, mas como a necessidade de um sistema educacional que acolha e respeite a diversidade humana, permitindo que todas as pessoas, independentemente de suas condições, possam acessar o ensino.

Compreender o processo de significação em Ball implica reconhecer que “nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constituem, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso” (Lopes, 2008, p. 60). Desse modo, os “discursos são práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade” (Lopes, 2008, p. 60). Minerva, ao trazer experiências pessoais para significar educação em direitos humanos, demonstra que há um contexto mais amplo e profundo que transcende o discurso em si e que, muitas vezes, influencia as ideias comunicadas, ainda que não seja visível ou explicitamente mencionado no discurso.

Para Hansa, a educação em direitos humanos é um processo mais amplo de educar para a vida e exercer a cidadania. Aqui a ênfase está no papel da educação para capacitar o indivíduo a reivindicar seus direitos, a buscar melhor qualidade de vida e agir com responsabilidade dentro da sociedade. A liberdade, mencionada como parte da cidadania, também é um ponto central, destacando a educação como ferramenta para a conscientização e ação em prol dos direitos individuais e coletivos: “é conhecer a sociedade em que ele vive e lutar pelos seus direitos. E atuar através dessa luta com as suas responsabilidades” (Hansa).

A ideia de transformação social, afirmando os direitos humanos como mediação entre um contexto social adverso e uma transformação social plena de realização da cidadania, desemboca na convicção que descreve o social como realidade forjada pela ação consciente dos sujeitos. Nesse quadro, duas alternativas poderiam ser elencadas: investimento em estratégias, a partir da conscientização e organização, para transformação social dos excluídos; e melhoria do sistema e capacitação individual. Seja num discurso crítico (Hansa) ou no discurso liberal (NEM), a identidade da cidadania é tecida como sentido de direitos humanos.

Hansa aborda a educação em direitos humanos de forma filosófica e abstrata, ao passo que Eleonor e Minerva abordam a educação em direitos humanos com ênfase mais concreta e prática, abarcando a inclusão social e o direito à educação. A associação dos conceitos de direitos humanos com estes termos pode ser explicada pelo fato de que tais ideias estão frequentemente presentes nos documentos e discursos oficiais, o que demonstra a influência significativa desses documentos no discurso de parte das professoras:

O processo de política é iterativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes (professores têm uma multiplicidade de interesses e valores, pessoais e institucionais), pelo contexto, pela história e pela necessidade (BALL *et al.*, 2016, p. 99).

Ball e colaboradores esclarecem que esse processo não é linear, repetindo-se e se ajustando ao longo do tempo e se construindo aos poucos, com adições sucessivas. Ainda que ocorram influências da política nos discursos, as interpretações e as traduções podem se desconectar ou se distanciar da realidade ou da intenção original, devido a múltiplas influências e complexidades. Conforme destaca Candau (2009, p. 69), não há como existir consenso conceitual e/ou na tradução da política, visto que “as definições se multiplicaram em função das experiências concretas e dos diferentes marcos político-ideológicos”.

No questionamento referente ao ensino em direitos humanos, Eleonor apresentou o seguinte discurso:

Acredito que talvez estar trazendo mais compreensão. Mais um senso crítico para as pessoas sobre a concepção do que é direitos humanos. Infelizmente, a gente vê muitas pessoas que têm uma distorção sobre os direitos humanos, que é aquela famosa frase

que direitos humanos defendem bandido. E direitos humanos não é para defender bandido. É para tentar garantir o direito de todos os cidadãos para que as pessoas tenham o mínimo de dignidade de viver com liberdade. E aí, eu acho que ensinar, falar sobre esse tema é muito importante por isso, para que a gente faça essa desconstrução que, infelizmente, no nosso país a gente vê muito esse discurso de pessoas dizerem que direitos humanos defendem bandido.

Esse trecho traz uma visão sobre o ensino de direitos humanos focada na desconstrução de equívocos e na promoção de um senso crítico em relação ao tema. Eleonor acredita que ensinar sobre direitos humanos é uma forma de informar e educar a sociedade, corrigindo distorções comuns, como a ideia errônea de que direitos humanos servem para defender criminosos. Para a professora, a educação em direitos humanos tem o objetivo de garantir dignidade e liberdade para todos, independentemente de sua condição social, além de promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Candau *et al.* (2016) destacam, considerando o caráter polissêmico do discurso sobre educação em direitos humanos, duas abordagens pertinentes: uma que se preocupa com os direitos humanos como estratégia para melhorar a sociedade, sem discutir as estruturas básicas. Nessa abordagem, “do ponto de vista pedagógico, propõe a incorporação de temas no currículo escolar a partir de uma perspectiva ativa, isto é, acrescentando esses temas em alguns momentos do desenvolvimento de diversas áreas do currículo” (Candau *et al.*, 2016, p. 32) sem, contudo, questionar ou incorporar tais atividades a marcos históricos, para aprofundar o debate.

Outra abordagem parte de uma visão histórico-crítico e global, na qual “os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto de sociedade: igualitário, sustentável e plural” (Candau *et al.*, 2016, p. 33). Nessa perspectiva, o professor enfatiza uma abordagem ativa, coletiva e participativa, assim, “do ponto de vista pedagógico, defende a existência de diferentes possibilidades metodológicas e privilegia a interdisciplinaridade, enfatizando a estratégia de temas geradores capazes de desestabilizar a concepção global de currículo” (Candau *et al.*, 2016, p. 3).

Minerva, professora de Geografia, afirma sobre o ensino em direitos humanos: “no caso, assim, a gente acaba trabalhando com conteúdo que a gente tem, porque não tem a temática específica de direitos humanos”. Apesar disso, ela acrescenta: “[...] mas, assim, a gente acaba no decorrer de conteúdos voltando para essa temática, levando os alunos a refletir o que seria uma sociedade mais justa, vamos dizer, que possa, todos serem beneficiados”. Essas falas evidenciam que a abordagem de Minerva pretende despertar a reflexão crítica nos alunos sobre temas como justiça social, cidadania e a dignidade humana.

Ao ser questionada sobre o ensino em direitos humanos, Hansa, professora de filosofia e sociologia, também reconhece a complexidade do ensino em direitos humanos, apontando que, embora não exista uma linha específica ou uma disciplina dedicada exclusivamente a esse tema, ele é abordado de forma interdisciplinar:

Na nossa disciplina, a gente mostra o que são direitos humanos, a ética da responsabilidade, o que nossos governantes fazem, o que o mundo está vivendo em Direitos Humanos, como, por exemplo, as ODS¹³, que a gente tem aí muito conhecida, todo mundo agora falando em ODS. Mas ensinar em Direitos Humanos, eu acho que a gente não tem ainda essa linha específica para ensinar em Direitos Humanos (Hansa).

Muito embora reconheça a ausência de uma disciplina específica de ensino, a entrevistada acredita que a temática dos direitos humanos é trazida à tona em várias disciplinas, conectando as questões locais e globais de direitos humanos. Para Ball *et al.* (2016), na concepção da atuação da política, três aspectos necessários constituem a realidade confusa da vida escolar: aspectos materiais, aspectos interpretativos e aspectos discursivos. Vejamos:

Nenhum desses aspectos é, por si só, suficiente como uma descrição da política e das práticas: todos os três são necessários. Cada um abre possibilidades e introduz limites à possibilidade na conceptualização do processo da política. Em conjunto, esses aspectos e os recursos teóricos relevantes em cada caso podem fornecer um relato de como a política e a prática são feitas nas escolas (BALL *et al.*, 2016, p. 67).

Dessa forma, nos discursos apresentados nas entrevistas sobre o ensino de direitos humanos, as professoras reconhecem a complexidade de abordar essa temática. No entanto, com os recursos disponíveis, elas integram o tema de maneira a estimular a reflexão crítica, conectando-o às questões contemporâneas. Além disso, evidenciam que, na prática docente, são adotadas estratégias relacionais e produtivas, negociando significados dentro do contexto escolar. Portanto, para as professoras entrevistadas, embora o currículo não contemple a temática da forma como elas consideram necessária, a política educacional em direitos humanos é efetivamente abordada nas dinâmicas e práticas cotidianas da escola.

Os significados dados aos direitos humanos, à educação em direitos humanos e ao ensino em direitos humanos se apresentam fortemente ligados à ideia da universalização dos direitos, como promoção à cidadania, à liberdade e igualdade, marcas de uma forte hegemonia do discurso crítico no campo, ainda que pincelados por sentidos constituídos pela abordagem

¹³ Organização das Nações Unidas – ONU propôs aos seus países membros uma nova agenda de desenvolvimento sustentável para os próximos 15 anos, a Agenda 2030, composta pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, dentre eles podemos citar: a erradicação da pobreza, igualdade de gênero, redução das desigualdades, paz, justiça e instituições eficazes.

liberal. Tais impressões denotam as ambivalências e lutas por sentidos que permeiam os processos de significações.

6.3 RELEVÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

A valorização da educação em direitos humanos decorre das práticas externas à afirmação dos direitos sociais, sendo amplamente influenciada pelo discurso jurídico-político. Esse processo mobiliza grupos que ressaltam a importância dos direitos e enxergam a educação escolar como ferramenta essencial para promover a cidadania, fortalecer as conquistas democráticas e atuar como instrumento de transformação social.

Ao analisarmos os discursos das professoras do CEEP, identificamos a formação cidadã como ponto central da educação em direitos humanos. Seja ao despertar o senso crítico nos estudantes, como menciona Eleonor; ao refletir sobre a relação entre direitos e deveres, como destaca Minerva; ou ao enfatizar a preparação para a cidadania, conforme aponta Hansa, há um consenso sobre a relevância do ensino de direitos humanos para a construção de uma sociedade mais justa e consciente. Ball *et al.* (2016, p. 16) destacam: “valores sociais e princípios de justiça social são nada menos do que componentes óbvios do processo político”.

Eleonor afirma que a importância da educação em direitos humanos reside também no fato de que ao aprender sobre os direitos humanos os alunos entendam mais sua história e origem, o que é essencial para combater as distorções e equívocos que circulam sobre o conceito de direitos humanos, como a ideia equivocada de que se trata apenas de defender criminosos. A educação em direitos humanos, portanto, é vista como ferramenta para formar cidadãos conscientes e críticos.

Na percepção da professora, ainda que nas últimas décadas tenham ocorrido avanços nas lutas em defesa dos direitos humanos, consolidou-se um estigma na sociedade em relação àqueles que os defendem, sendo acusados de advogar em favor de criminosos. Tal preconceito pode ser atribuído, em grande medida, à carência de conhecimento sobre o tema, associada a uma definição pré-estabelecida, cultural e discursivamente consolidada, pela sociedade contemporânea. Ainda que tal fixação de sentido seja percebida pela professora, defendemos que, baseados numa perspectiva descentrada, a luta por significação e a disputa por preenchimentos de sentido deslizam e escapam a toda tentativa de engessamento. Em outras palavras, imaginar que uma significação, pejorativa ou não, seja um consenso final em torno de

determinada sentença seria o mesmo que supor uma situação de inexistente conflito. Como bem esclarecem Santos, Borges e Lopes (2019, p. 251):

Por sermos constituídos na linguagem, estamos alienados do que nos circunda como também estamos desde sempre submetidos ao funcionamento da linguagem. A contingência radical da perspectiva discursiva está marcada por todas as idiossincrasias que constituem os remetimentos de significantes para significantes. O sentido em si não se encontra, os sentidos estão sempre em marcha e operam por contaminação mútua.

Minerva, ao descrever a relevância da temática enfatiza não só os direitos, como também os deveres que acompanham esses direitos, afirma:

Até porque para os alunos se sentirem, vamos dizer, incluídos nessa questão de direitos. Porque também não seria só os direitos, também pensar a questão dos deveres. Porque às vezes, eu tenho direito, mas e dever? Eu não vou ter nenhum dever, eu só tenho direito? Porque, às vezes, hoje em dia, principalmente no meio dos jogos, né? Eles só querem, ah, eu quero isso, isso, isso, isso. Mas, e eu não tenho que cumprir nada, eu não tenho que seguir nada? Então, faz essa reflexão. Eu tenho meus direitos, mas também eu tenho os meus deveres, né? E, a partir daí, fazer essa reflexão. Eu, como estudante, o que é que eu tenho de direito? E o que é que eu tenho de dever? Então, sempre tentar fazer essa reflexão com eles.

Para a professora, muitos alunos, especialmente os mais jovens, podem ter uma visão unilateral sobre o tema, acreditando que os direitos humanos se resumem a exigir direitos sem entender a responsabilidade que vem com eles. Por sua vez, Hansa chama a atenção para a ênfase que muitas vezes é dada à educação visando ao mercado de trabalho em detrimento de uma educação cidadã, que considera o papel do indivíduo na sociedade, seus direitos e deveres. Ela sugere que a educação em direitos humanos é essencial para preparar os estudantes a serem cidadãos críticos, conscientes de suas responsabilidades e direitos. A ênfase está na formação de cidadãos que compreendem e defendem os direitos humanos, promovendo justiça social e dignidade:

É importante porque nós estamos trabalhando com cidadãos, então é para a formação cidadã, essa é a importância dos Direitos Humanos. O mundo hoje, ele pensa muito em educar para o mercado de trabalho, mas esquece a formação cidadã, que é o essencial (Hansa).

Lopes aponta que com a hegemonia do neoliberalismo e a cultura do empreendedorismo, a vinculação entre a educação e o mercado de trabalho, em alinhamento com as demandas do capital, “institui uma série de valores, práticas e imaginários sobre o presente e o futuro” (Lopes, 2024, p. 8). Ball *et al.* (2016) também chamam atenção para a pressão que as escolas, professores e gestores sofrem, por uma política central de gestão, mercado e performatividade. Entretanto, eles reforçam que os fatores institucionais, as

articulações dentro da própria escola medeiam e criam diferentes possibilidades práticas para a atuação das políticas.

6.4 DIREITOS HUMANOS NO LIVRO DIDÁTICO

As teorizações a respeito da tradução que os saberes legitimados socialmente em material escolar passam no processo de ensino, assim como as discussões sobre a seleção desses conhecimentos, são amplamente provocadas na academia. Lopes e Macedo (2011) esclarecem que tanto a teoria da transposição didática, de Chevallard, quanto a teoria da recontextualização, de Bernstein, trazem argumentos para sustentar que a escola não tem o papel de receptora dos saberes, participando ativamente da reinterpretação desses saberes sociais legitimados.

O conteúdo a ser ensinado pode ser trabalhado de diversas maneiras, atividades individualizadas ou em grupos, atividades práticas e/ou fora do ambiente escolar. Entretanto, essas atividades quase sempre são organizadas de forma disciplinar: “Os conteúdos de ensino, contudo, foram e são predominantemente curricularizados em uma organização disciplinar” (Lopes e Macedo, 2011, p. 107). Essa organização é representada nos livros didáticos em forma de capítulos, geralmente divididos nas diversas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia etc.

Procurando compreender como os livros didáticos abordam a temática direitos humanos, questionamos as professoras participantes da pesquisa sobre como elas percebem essa abordagem. Eleonor afirma que o tema se apresenta nos livros de forma transversal.

Assim, como eu trabalho, não linearmente. Dependendo da temática que eu esteja trabalhando, porque a gente trabalha muito por temáticas também. Nesse bimestre, a gente vai tocar no tema cidadania, direitos. Então, se tem no tema lá direitos, consequentemente, os direitos humanos vão estar sendo citados. Não de forma, às vezes, muito linear. E aí, toda vez que a gente está falando do direito das mulheres, direito das pessoas negras, direito das pessoas que têm outras religiões, as religiões afro ou dos judeus, que é, por exemplo, os direitos humanos, vem depois da criação da ONU. E aí, os direitos humanos foram criados por causa do Holocausto. Só que lá atrás, já existia a declaração universal dos direitos do homem e do cidadão na Revolução Francesa. Então, a gente trabalha na Revolução Francesa, a gente vê isso aí também, e vai ver que tem muitos pontos que tem lá nos direitos humanos, que estão lá na temática também. Então, vão sendo trabalhados assim.

O depoimento reflete uma abordagem contextualizada, mas apresenta-se como esforço particular para flexibilizar e ajustar os direitos humanos ao conteúdo que está sendo tratado. Essa metodologia, permite conectar o tema a diversas realidades e contextos históricos, levantando, por outro lado, a questão de que talvez não haja tratamento dedicado e aprofundado

sobre os direitos humanos como tema independente. Em outra perspectiva, essa abordagem transversal tem a vantagem de conectar os direitos humanos com outras áreas do saber, ajudando os estudantes a perceberem a relevância contínua dos direitos humanos em diferentes aspectos da sociedade e da história.

Candau e Sacavino (2013) afirmam que ao trabalhar os direitos humanos é necessário o desenvolvimento de processos que possibilitem a articulação entre dimensões – cognitiva, afetiva e sociopolítica – pilares fundamentais da educação em Direitos Humanos. Além disso, é necessário adotar estratégias pedagógicas ativas, dialógicas e baseadas na construção coletiva.

Minerva, como professora de geografia, afirma que os livros recebidos do Novo Ensino Médio trazem o tema direitos humanos e cidadania. Ela ainda acrescenta que, mesmo que não aborde na sua metodologia, procura tratar da temática e exemplifica:

Em geografia, quando a gente vai trabalhando população, a gente acaba também para o caminho dos direitos humanos. A gente vai fazendo aquela reflexão. Para que uma população, realmente, ela consiga se desenvolver, de uma forma justa, de uma forma igualitária. O que poderia ser feito? O que precisa ser feito? O que precisa ser seguido? Então, a gente faz aquela reflexão. O que é que os direitos humanos falam, né? Para que aquela população daquele país se desenvolva de uma forma ideal? Que todos ali consigam ter uma boa condição de vida, uma boa qualidade de vida? Sempre estou tentando puxar isso. E eles acabam percebendo que isso é o básico.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que as disciplinas estão em constante transformação e que em diversas situações, ao fazer a integração dos conteúdos, promovemos a criação de novas estruturas disciplinares, resultando em outros efeitos sobre o social e o sujeito. Em Laclau (2004), podemos perceber que é crível abordar direitos humanos de maneira menos idealista e levando em conta a realidade contemporânea. Para tanto, é necessário reconhecer e questionar as desigualdades, além de conectar as tensões, os conflitos e os antagonismos decorrentes das diversas demandas dos grupos sociais desiguais presentes na sociedade. Exemplificando essa questão, Minerva cita:

Por exemplo, você ter direito a uma moradia decente, você ter direito a água potável, ter direito a saneamento básico. É o que é um direito, né? E que nem sempre eles são respeitados, são seguidos. Isso acaba o que? Impactando na vida da população. E muitos, às vezes, nem conhecem que tem esses direitos [...] que é um direito básico.

Ao discutir a qualidade de vida e os direitos básicos como moradia, água potável e saneamento básico, a professora coloca a conscientização sobre direitos humanos como ferramenta para reflexão crítica. O objetivo é informar os alunos sobre os direitos que possuem e como muitas vezes esses direitos não são respeitados, impactando negativamente a vida das populações. A ênfase é dada ao desconhecimento de muitos cidadãos sobre seus direitos, o que torna ainda mais relevante o trabalho da educação em direitos humanos nas escolas.

Em Ball *et al.* (2016, p. 192), percebemos que a política não é somente um desdobramento em grande escala e efeitos, mas é composta “por meio de um complexo microfísico”. Desse modo,

os professores são ‘elaboradores de sentido’; eles colocam criatividade e compromisso, seu entusiasmo, na atuação da política”, mas essa criatividade e esse compromisso envolvem trabalhar neles mesmos, em seus colegas e em seus alunos, a fim de ‘fazer’ política e fazê-la bem (Ball *et al.*, 2016, p. 192).

Hansa, ao discutir a abordagem dos livros didáticos sobre a temática dos direitos humanos, evidencia a lacuna ainda presente nesse tratamento e destaca que a ausência de conteúdo específico nos livros faz com que os professores recorram a fontes alternativas, como internet, documentários e outros materiais complementares. Isso evidencia uma dependência de recursos externos para preencher a lacuna deixada pelos materiais oficiais. De acordo com Ball e colaboradores (2016), a ação de buscar esses meios alternativos para suprir as omissões do livro didático pode ser entendida como uma forma de política sendo implementada diretamente na sala de aula:

Na verdade, a gente não tem livros didáticos abordando especificamente essas disciplinas, porque nós temos um livro didático falando sobre algumas questões de ciências humanas, mas não traz especificamente. Traz alguns pontos, como, por exemplo, as ODS, mas não trata especificamente de Direitos Humanos, de leis que regem, das lutas que estão acontecendo, não trata. A gente fica buscando isso em outras fontes, como internet, documentários, é mais sobre isso (Hansa).

A referência às ODS, que são um tema relevante para os direitos humanos, evidencia que os livros didáticos podem abordar assuntos que tangenciam os direitos humanos, mas sem uma exploração mais profunda, como a análise das legislações, das lutas históricas e das questões atuais relacionadas aos direitos humanos. Isso sugere que o tratamento do tema nos livros didáticos pode ser mais superficial e focado em temas transversais, sem o foco direto que a disciplina de direitos humanos poderia exigir.

Embora o livro didático não constitua a única ferramenta de ensino do docente, ele mantém uma relação estreita com os planos de aula a serem desenvolvidos no contexto da prática pedagógica. Candau e Sacavino (2013) consideram fundamental a incorporação dos direitos humanos como eixos norteadores nos projetos políticos pedagógicos nas escolas. Assim, ainda que a inclusão de conteúdos relacionados aos direitos humanos não implique necessariamente sua abordagem pelos professores em sala de aula, sua presença no material didático potencializa as chances de que tais temas sejam debatidos pelos alunos.

6.5 COMO OS DIREITOS HUMANOS SÃO ABORDADOS NA PRÁTICA

Ao responderem ao questionamento sobre a abordagem dos direitos humanos nos livros didáticos, as entrevistadas indicaram como esse tema é significado, reinterpretado e trabalhado em sala de aula. Ball *et al.* (2016) exploram o conceito de significado a partir de duas perspectivas: a primeira interpretação e tradução; a segunda trata da diferenciação entre “os atores da política” e “o trabalho com a política”. Os autores ressaltam que essa tipologia é apenas indicativa, não exaustiva.

A interpretação é a leitura inicial, a decodificação, o fazer sentido da política. Essa decodificação é feita considerando a relação histórico-cultural e a biografia dos sujeitos. “Essas interpretações situadas são colocadas em contraposição ao que mais está em jogo, quais as consequências que poderiam resultar em agir ou não. Interpretações são definidas dentro da *posição* das escolas em relação à política” (Ball *et al.*, 2016, p. 68). Assim, nesse processo de significação há a análise partindo da esfera menor a maior, em outras palavras, esse processo relaciona “prioridades institucionais e possibilidades para as necessidades políticas” (Ball *et al.*, 2016, p. 68).

Fazendo melhor distinção entre a interpretação e a tradução, Ball *et al.* (2016, p. 69) afirmam:

A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política” (grifo dos autores).

Os autores esclarecem, no entanto, que apesar de serem diferentes esferas da política e terem relações diversas com a prática, “também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas” (Ball *et al.*, 2016, p. 72). Assim, nesse processo de interpretação e tradução, os sujeitos envolvidos têm acesso e controle dentro do processo político. É possível reconhecer nas falas das professoras entrevistadas que elas desempenham papel ativo na criação da política e no ensino de direitos humanos no CEEP. Exemplo oportuno da participação das professoras nessa política é evidenciado quando questionadas a respeito da forma como os direitos humanos são abordados nas disciplinas e quais seriam as estratégias utilizadas em aula. A esse respeito, responde Eleonor:

Eu sempre gosto de trabalhar, como eu sou professora de História, fazendo a relação entre passado e presente. Eu nunca trabalho que só o que aconteceu lá atrás. Sempre fazendo essa relação entre passado e presente. Então, eu sempre tento mostrar assim.

O que foi conquistado de direito? O que não foi? O que ainda é luta? Então, quando se trabalha dessa forma, você está consequentemente tocando nos direitos humanos.

Ela menciona que sua estratégia pedagógica é fazer a conexão entre o passado e o presente, destacando como as conquistas de direitos ao longo da história estão diretamente ligadas aos direitos humanos:

Por exemplo, vou trabalhar... Vou dar um exemplo. Primeira Revolução... Primeira Guerra Mundial. Então, foi a partir da Primeira Guerra Mundial, as mulheres foram assumir postos de trabalhos que elas não ocupavam, como ser motorista de caminhão, como dirigir fábricas. E aí, é um ponto que a gente vai tocar no direito que vai... A partir daí, vai surgir o direito da... A luta das mulheres pelos direitos. Que elas não tinham direito a voto, não tinham direito de se expressar. E aí, você está tocando na temática. Não seguindo, como eu já disse, diretamente os artigos lá dos direitos humanos. Mas você toca na temática, que é uma luta pelos direitos (Eleonor).

A didática da professora em articular fatos históricos à temática direitos humanos revela mais do que uma preocupação de contextualizar ou abarcar a temática de forma interdisciplinar; pela perspectiva teórica que assumimos, essa ação de integração de saberes reflete uma negociação de diferentes tradições curriculares e necessidades educacionais, influenciadas por diversos fatores políticos, históricos ou sociais. Assim, “para uma dada proposta se inserir em dado contexto, obrigatoriamente precisa negociar seus sentidos com esse mesmo contexto. Mas a não admissão dessa negociação faz com o que o jogo político tente ser a busca de uma representação transparente que nunca existirá” (Lopes, 2010b, p. 35).

Minerva, professora de geografia, também destaca que em suas aulas procura fazer a conexão entre o conteúdo e as questões sociais cotidianas. Ela propõe uma reflexão sobre como o desenvolvimento populacional deve ser justo e igualitário, alinhando-se à ideia de que os direitos humanos buscam garantir a dignidade humana e o acesso a condições básicas para todos: “A gente vai fazendo aquela reflexão. Para que uma população, realmente, ela consiga se desenvolver de uma forma justa, de uma forma igualitária. O que poderia ser feito?” (Minerva).

Na abordagem da temática de Direitos Humanos na disciplina de Filosofia, conforme discurso da professora Hansa, foca no estudo das ideias sobre liberdade, cidadania e as influências do Iluminismo. Essa perspectiva filosófica oferece uma abordagem teórica e histórica do conceito de direitos humanos, em comparação com as abordagens anteriores de História e Geografia, que lidam mais diretamente com eventos e condições sociais.

Quando nós estamos falando sobre, na filosofia, filósofos que tratam sobre as questões de liberdade, do iluminismo, e a gente acaba colocando alguma coisa em relação à

cidadania, Direitos Humanos, a questão de liberdade, e a gente vai abordando dessa forma.

Ainda que ocorram convergências nas estratégias apresentadas pelas professoras ao descrevem a forma que abordam os direitos humanos em suas aulas, podemos perceber que enquanto a filosofia tem um foco teórico e abstrato, centrado em ideias e justificativas, nas disciplinas de História e Geografia as professoras tendem a focar mais nas questões práticas, sociais e históricas, como as condições de vida das populações e as lutas concretas pelos direitos humanos. Esse fato demonstra que os atores recriam e fazem interagir as políticas de diversas maneiras.

Ball *et al.* (2016) apresentam a ideia de atores da política envolvidos na significação, tradução e interpretação das políticas. Ao estabelecer essas tipologias, os autores destacam que não há fixação ou unificação: “Algumas pessoas podem se mover entre esses papéis em diferentes aspectos do seu trabalho ou podem combinar diferentes aspectos do trabalho de política em suas interações com os colegas” (Ball *et al.*, 2016, p. 75). Desse modo, além de serem produtores das políticas, os professores podem atuar como atores dessas políticas em diferentes maneiras. Enxergamos, tal como Ball *et al.* (2016, p. 197), o processo de atuação da política como complexo e permeado de nuances: “os resultados não são fáceis de se ler fora das origens da política”.

6.6 A POLÍTICA OFICIAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA

A política oficial de educação e ensino em direitos humanos foi previamente apresentada e descrita de forma aprofundada. Nesta seção, não nos deteremos detalhadamente nesse tema. Nosso foco recai sobre a compreensão do contato das professoras com essa política, seja em âmbito nacional ou local.

Para relembrar, em linhas gerais, as políticas já apresentadas, destacamos no cenário nacional o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cujo objetivo geral é promover e integrar a educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino. No âmbito estadual, podemos citar a Portaria nº 4.171, de 12 de dezembro de 2023, que instituiu o Núcleo Estadual de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NEEPDH), bem como os Núcleos Regionais de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NUREPDH) e os Núcleos Escolares de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NUEPDH), que têm como propósito fomentar uma cultura de educação em direitos humanos na rede estadual de ensino.

Cabe lembrar que em reunião ocorrida dia sete de julho de 2024, na qual estivemos presentes, no auditório da 12ª DIREC, a Portaria foi apresentada e foi solicitado a cada representante de escola alocada na divisão que indicasse um representante para ser o responsável pelo núcleo escolar. Além disso, foi orientado que o coordenador ou coordenadora pedagógica de cada instituição seria a pessoa mais indicada a ocupar tal posto, visto que faria a articulação das políticas encaminhadas pelo regional nas escolas. Nessa oportunidade, também foi apresentado cronograma de formação para o exercício de 2024.

Após essa retomada, é oportuno destacar que a coordenadora da escola lócus da pesquisa não participou das formações porque estava afastada da unidade escolar. Desse modo, a escola não participou ativamente das atividades de formação no ano de 2024, tendo apenas um representante, em um único encontro de formação. Com a substituição da coordenadora da escola e em reunião com a nova servidora, fomos informados de que a escola aguarda o recebimento do cronograma de atividades do núcleo regional para dar andamento às ações estabelecidas na portaria e, dessa forma, instituirá a professora responsável pelo núcleo de ciências humanas para compor o núcleo escolar.

Compreendemos que a escola, em certa medida, pode ter sido prejudicada pela não participação nas atividades de formação do NUREPDH, entretanto, como apresentado nas seções anteriores, a escola e as professoras, no contexto da prática, não deixaram de fazer política em direitos humanos. Em outras palavras, o trabalho com a política em direitos humanos ocorreu, mesmo que o processo tenha sido prejudicado por ações externas à escola. Como bem reforçam Ball *et al.* (2016, p. 201), “as escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto [...], bem como sendo influenciadas por aspectos práticos. Há um contexto social e uma materialidade para a política”.

Eleonor, ao ser questionada sobre as políticas/documentos oficiais que tratam dos direitos humanos que circulam na escola, responde: “Se tem, eu desconheço. Mas, assim, como eu disse, quase sempre a escola promove palestras, como eu já disse, às vezes vêm psicólogos aqui para falar sobre a temática”. Em relação à formação continuada sobre direitos humanos, ela esclarece: “Se teve, eu não lembro não”. Por fim, quando questionada sobre as ações que ocorrem na escola que abordam a temática, responde: “Palestras, a gente já teve também, por exemplo, quando a gente trabalha no dia internacional da mulher, trabalha isso aí, dia da consciência negra”.

O discurso de Eleonor evidencia um cenário de entendimento de que a política está mais relacionada a conflitos do que a consensos, mais ligada às concepções de significados e a diferentes dinâmicas do que à delimitação de universalismos rígidos e normas de organização

(LOPES, 2015). Ainda que no discurso da professora não seja citada a participação nas formações da política de estado em torno da temática, ou seja, ainda que a política de formação do NUREPDH não tenha sido apresentada à escola, como podemos afirmar que Eleonor não foi atravessada por políticas em direitos humanos? Podemos afirmar que Eleonor não ensina direitos humanos? Não podemos. É nessa medida que compreendemos que a política está mais conexa à construção de significados, à construção da política, no interior dos sistemas de significação.

Assim como Eleonor, Minerva, quando perguntada sobre os textos políticos oficiais que circulam na escola, afirma: “Seria mais assim, no geral. Quando você vai falar da educação em si, você sempre vai puxar para essa questão que a educação, ela está ali, nos direitos humanos, que precisam ser respeitados”. Ainda acrescenta: “quando tem alguma formação, acaba falando desse tema, mas não seria específico”. A respeito das ações que ocorrem na escola, Minerva discorre: “como aqui é uma escola integral, então assim, sempre a gente está trazendo atividades para os alunos. É uma palestra, é um evento, às vezes é uma oficina, às vezes até as instituições que têm parceria traz essas temáticas. Então, sempre é abordado”.

Hansa corrobora o discurso das outras professoras quando afirma que não recebeu nenhum documento da coordenação sobre políticas de direitos humanos e acrescenta sobre a participação em formação continuada em direitos humanos: “Não participei, mas há muitos anos, acho que há uns 10, 12 anos atrás, foi com a ONG, foi nada relacionado à escola, foi com a ONG, que tratava sobre a temática”. Isso evidencia que, embora tenha havido introdução ao tema de direitos humanos, não houve formação ou ação oficial vinculada à instituição escolar em termos de políticas públicas formais. Entretanto, ao conceber a política como discurso, Ball destaca que os saberes marginalizados não são eliminados da esfera política (Lopes, 2008).

Ao ser questionada sobre as ações que ocorrem na escola relacionadas aos direitos humanos, Hansa cita:

O curso de meio ambiente trabalha muitas ODSs, inclusive os alunos constroem todas as ODSs com caixa, formato. Eles fazem seminários nas salas com o tema das ODSs, Direitos Humanos, apresentam trabalhos, mas nada muito grandioso. Tem o programa Lixo Zero, que trata sobre a cidadania aqui na escola, que a coordenadora pedagógica, [...]trabalha muito essa questão de cidadania e Direitos Humanos, através do programa Lixo Zero, que acontece aqui na escola.

A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável foi adotada por 193 estados membros da Organização das Nações Unidas e abrange temas ligados às dimensões ambiental, social, econômica e institucional do desenvolvimento sustentável. Por sua vez, o Programa Lixo Zero é ligado ao Instituto Lixo Zero Brasil, organização sem fins lucrativos que desenvolve

ações de capacitação e disseminação do conceito de Lixo Zero no país. Na escola, durante todo o ano ocorrem atividades, com participação ativa dos alunos, como separação e reciclagem dos resíduos da escola, compostagem dos resíduos orgânicos em uma usina, audiências públicas para tratar da temática e a realização anual da Semana do Lixo Zero.

É relevante destacar a fala de Hansa, que, depois de descrever as diversas atividades que ocorrem na escola, afirmou que não é “muito grandioso”. Hansa, Eleonor e Minerva fazem grandiosamente política em direitos humanos todos os dias no CEEP. Dizem Ball *et al.* (2016, p. 13): “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Concordamos com a afirmação de Lopes (2010, p. 34), baseada nas ideias de Laclau, de que “política é o conjunto de decisões adotadas em um terreno indecível – ou seja, um terreno no qual o poder é constitutivo”. Assim, quando da ausência de política de estado ou quando essa política não é repassada para os professores, é nesse momento, “que nos constituímos como sujeitos da decisão e exercemos a política” (Lopes, 2010, p. 34).

Este capítulo tratou do campo empírico da pesquisa, no qual foram realizadas as entrevistas com as professoras. Durante as entrevistas, foi possível identificar a variação dos sentidos atribuídos ao termo “direitos humanos”, com as professoras associando-o a conceitos como cidadania, dignidade, liberdade, educação e fazendo a ligação com a universalidade de direitos. Visualizamos essas informações e evidenciamos que o discurso habita no campo da indecibilidade, os sentidos escapam, no mesmo instante que enunciações assumem contingencialmente fechamentos provisórios. Desse modo, trabalhamos com a perspectiva de reconhecer como os significados se apresentam em dado momento como ponto nodal de significação.

Outro sentido apontado na entrevista e que constantemente é atrelado aos direitos humanos é que tais direitos se restringem a defender criminosos. Compreendendo o discurso na perspectiva lacaniana, entendemos que toda representação reflete uma relação hegemônica na qual algo específico foi temporariamente elevado à condição de universal. Contudo, tal representação é frágil e instável, demandando constante negociação sobre quais novos significados devem ser incorporados, de modo que novas hegemonias são formadas. Essas tensões geradas pelas diferenças são próprias dos processos de significação.

A pesquisa identificou que as professoras utilizam recursos de integração da temática direitos humanos aos conteúdos abordados em sala, promovendo a resignificação e recontextualização no ensino de direitos humanos. Seus relatos evidenciam essa prática por meio de dinâmicas envolvendo uma diversidade de significados relacionados aos direitos

humanos. Nesse aspecto, compreendemos a recontextualização como um processo híbrido, ou seja, “não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro” (Lopes, 2005b, p. 59). Ainda ressaltamos que, embora nem todos os temas possam ser abordados sob a perspectiva dos direitos humanos, a pesquisa sugere que há um vasto leque de possibilidades a ser explorado.

De acordo com a análise dos discursos, os direitos humanos estão sendo debatidos em sala de aula, embora a escola não tenha um Núcleo Escolar de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NUEEPDH) ativo, conforme previsto na Portaria nº 4.171. Verificamos o engajamento das professoras da escola para que, no processo de recontextualização do ensino em direitos humanos, ocorra a criação de novos híbridos culturais, gerando novos sentidos. Essa constatação não significa ignorar as relações de poder que, a todo momento, tentam a partir dos textos políticos, por exemplo, determinar os sentidos e significados privilegiados.

Do ponto de vista material, evidentemente há legitimação de alguns discursos em detrimento de outros, no caso em educação em direitos humanos, de modo que as matrizes de pensamento que circulam de forma mais proeminente estão imbricadas do caráter universalizante dos direitos, como também do discurso da educação em direitos humanos como agente de transformação, tendo como horizonte a inclusão de todos em determinado modelo de sociedade. Sugerimos um novo olhar para o conceito de direitos humanos, que vai além da simples ampliação ou atualização do termo. Trata-se de direcioná-lo para outra perspectiva, fundamentada em referências dissociadas do conceito moderno, o que implica uma ruptura com as noções de universalidade e dos meios para uma dada transformação social.

Reconhecendo e respeitando a importância dos discursos sobre direitos humanos no contexto histórico da modernidade em que foram formulados, propomos a aceitação de proposições teóricas que abram espaço para a diferença, sem a intenção de eliminá-las ou buscar uma padronização. Ao invés disso, buscamos superar o discurso de inclusão. Nesse sentido, vemos os direitos humanos se deslocando para o campo da articulação da diferença, gerando consensos que são conflituosos e instáveis, compostos por significados e identidades contingentes, dentro de um espectro dinâmico que abriga a diferença em seu cerne.

Embora o ensino de direitos humanos esteja vivo e presente na prática pedagógica do CEEP, acreditamos que a implementação do NUEEPDH na escola contribuirá significativamente para o aprofundamento do conhecimento e a ampliação da difusão do tema, além de fortalecer as políticas e o ensino de direitos humanos que já estão em vigor na instituição.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, discutimos a construção do ensino em direitos humanos, considerando as articulações por significados e as disputas de poder, na prática pedagógica, reconhecendo, para isso, os conflitos por significação como próprios da luta discursiva, sempre permeados por tentativas de fixações de sentidos e antagonismos conceituais. Defendemos que o currículo em direitos humanos deve também ser compreendido como embates demandados com fechamentos provisórios de significação. Desse modo, a política educacional em direitos humanos se faz nos diversos contextos num constante processo de ressignificação e, de modo particular, na escola, apartado da ideia de implementação.

Portanto, este trabalho analisou como o ensino em direitos humanos é construído no contexto da prática no Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa – CEEP. Além disso, apresenta como objetivos específicos: 1. Historicizar os sentidos de direitos humanos e da educação em direitos humanos; 2. Analisar a proposta oficial de educação em direitos humanos nas escolas de ensino médio de tempo integral de Mossoró-RN; e 3. Compreender a construção do ensino em direitos humanos, no Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa – CEEP, a partir da teoria do ciclo de políticas.

Considerando os objetivos geral e específicos estabelecidos, bem como as discussões e análises realizadas, foi possível compreender como as diferentes vozes se articulam, negociam significados e buscam estabelecer espaços de significação. Além disso, observou-se como a escola, em meio a esse conjunto de discursos e políticas, consegue se posicionar dentro da política educacional.

Procurando demarcar o caminho das discussões, apresentamos a perspectiva teórica Pós-estruturalista que norteou as reflexões na pesquisa e procuramos explorar seus fundamentos teóricos, como questionadoras das estruturas estabelecidas, especialmente a noção de um sujeito fixo e a busca de verdades universais. As observações de Willians (2012), Peters (2000) e Lopes (2012) esclarecem a recusa à ideia de uma estrutura estática e o questionamento a primazia do significado, proposto pelo pós-estruturalismo. Ainda em Lopes (2013), aprofundamos o enfoque pós-estruturalista em conceber o currículo em direitos humanos numa perspectiva descentrada, sendo, portanto, marcado por lutas e por significação, sem fundamentos fixados universalmente.

Apresentamos as múltiplas vozes que disputam sentidos e significados em direitos humanos, com ênfase na tensão entre universalismo e relativismo cultural. Piovesan (2009)

explora essas tensões, afirmando que para os universalistas os direitos humanos são estabelecidos em um valor ético intrínseco à condição humana, ao passo que os relativistas argumentam que a cultura é a fonte dos direitos, impossibilitando uma moral universal. Nessas tensões, Piovesan (2009) propõe uma abordagem alternativa, sugerindo uma “concepção multicultural dos direitos humanos”, baseada no diálogo entre culturas, e defendendo que os direitos humanos não são absolutos, mas construções históricas que podem ser reinterpretadas. Fernandes e Lopes (2024) reforçam essa visão ao afirmar que o conceito de direitos humanos não é fixo, mas flutuante, refletindo disputas e tensões ao longo do tempo, com múltiplos significados.

Sugerimos que a resignificação proposta por Piovesan pode ser eficaz se o conceito de direitos humanos, além de ser ampliado e atualizado, puder seguir uma nova direção, sendo recontextualizado a partir de referências que se distanciem do constructo universalizante. Desse modo, em relação ao ensino e à construção de um currículo de direitos humanos, é mais produtivo adotar uma abordagem flexível, que reconheça as diferentes interpretações e significados, ao invés de tentar fixar um conceito único ou definitivo.

Para compreender as múltiplas vozes que incidem sobre a significação em direitos humanos, realizamos a historicização do termo, estabelecendo como marco histórico a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, por se tratar de um marco histórico expressivo, tanto como resposta direta às atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial quanto por estabelecer padrões globais para o tratamento digno de todas as pessoas, inspirando a criação de legislações e constituições em diversos países. A Constituição Federal Brasileira de 1988 incorporou muitos princípios fundamentais prescritos na Declaração, tais como o respeito à dignidade humana, a proteção dos direitos civis e políticos, o fortalecimento da democracia e o reconhecimento da importância da educação em direitos humanos.

Destacamos a evolução das declarações de direitos, desde o pensamento filosófico até sua institucionalização na Declaração Universal, e abordamos autores críticos ao universalismo dos direitos humanos, defendendo a necessidade de compreender a dignidade humana além das perspectivas ocidentais, como defende o sociólogo Boaventura Souza Santos (1997). Em Santos, questionamos a ilusão de que os direitos humanos são uma construção linear e universal, destacando suas tensões internas e a forma como diferentes interpretações sobre dignidade humana surgem de diferentes contextos culturais e históricos.

Buscamos demonstrar a influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos na formulação da Constituição Brasileira, de 1988, bem como de diversos ordenamentos jurídicos e estatutários no país, com destaque para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

- PNEDH. Desenvolvemos ao longo da seção a análise dos textos oficiais e das políticas de estado em relação aos direitos humanos, partindo do PNEDH até o PPP da escola *lócus* da pesquisa. Nesse ínterim, reconhecemos nos textos a ênfase à importância de integrar os direitos humanos em todas as etapas da educação, no intento de disseminar uma cultura de respeito aos direitos individuais e coletivos.

Frente às leituras desenvolvidas ao longo da construção dessa dissertação, reconhecemos que a análise da política deve ir além dos textos e documentos, abrangendo também os processos e suas interpretações (Ball *et al.*, 2016). As políticas e os documentos emitidos pelos órgãos governamentais não são simplesmente aplicados na prática, mas representados e colocados em ação. Embasados na teoria do ciclo de políticas e imbuídos desse entendimento, buscamos, ao longo das análises, esclarecer as articulações das políticas de educação em direitos humanos, em seus aspectos macro e micro, sempre destacando as imprevisibilidades e as aberturas para novas significações. Muito embora a influência do Estado no direcionamento da política possa ser sentida no contexto da prática, não existe mecanismo infalível que possa eliminar as releituras possíveis e as ressignificações que ocorrem nos diversos contextos, na escola e na prática docente.

Especificamente sobre o contexto da prática, a pesquisa foi realizada no CEEP, única escola estadual de educação profissionalizante em tempo integral de Mossoró. Fizemos entrevistas semiestruturadas com 3 (três) professoras da área de ciências humanas e sociais, além de visitas e encontros com a coordenação e a direção da instituição.

As observações das docentes evidenciam domínio da temática e remetem à concepção dos direitos humanos como conjunto de prerrogativas universais que asseguram a dignidade e a liberdade dos indivíduos. A universalidade dos direitos humanos é um aspecto reiteradamente enfatizado por todas as entrevistadas, o que sublinha que essa visão está amplamente disseminada e é tida como sinônimo de direitos fundamentais. Ainda que a política do Estado, proposto com a implantação dos núcleos escolares de educação em direitos humanos não tenha sido efetivado na escola em virtude de razões externas, a política de direitos humanos se faz presente no contexto da prática.

De forma resumida, destacaremos informações que consideramos relevantes:

1. As entrevistas demonstram como ponto central nas falas a defesa da universalidade dos direitos humanos. Todas as entrevistadas destacam que os direitos humanos pertencem a todas as pessoas, independentemente de sua origem, localização ou condição social. A ênfase de que direitos como a vida, a liberdade, e a dignidade são universais remete ao conceito defendido por autores como Tavares (2007) e Comparato (2003), que consideram os direitos humanos como

direitos universais que refletem a dignidade humana, independentemente das diferenças culturais e sociais.

2. As entrevistadas defendem que, do ponto de vista pedagógico, os direitos humanos são trabalhados com foco na interdisciplinaridade. Esta perspectiva é alinhada com a reflexão de Candau *et al.* (2016), que destacam a importância de utilizar "temas geradores", ou seja, tópicos que possam questionar e transformar a estrutura tradicional do currículo escolar, promovendo reflexão crítica sobre o conteúdo e sua aplicação.

3. Na fala das professoras, é abordada a ausência de disciplina específica para o ensino de direitos humanos, mas enquanto para uma entrevistada a introdução desses temas ao longo do currículo é uma forma de refletir sobre uma sociedade mais justa, para a outra o ensino dos direitos humanos é um processo interdisciplinar que envolve questões locais e globais e que carece de uma linha específica de ensino. A falta de uma estrutura formal para o ensino dos direitos humanos nas escolas é apontada como uma limitação prática, mas, ao mesmo tempo, reconhece-se que os temas são abordados dentro das práticas cotidianas, como reforçam os estudos de Ball *et al.* (2016), que apontam que a política educacional não é linear e muitas vezes se ajusta ao contexto material e discursivo da escola.

4. As depoentes convergem os discursos ao destacar a importância da educação em direitos humanos para a formação cidadã, para a justiça social e a conscientização dos direitos e deveres. Entretanto, uma das professoras critica a ênfase da educação contemporânea no mercado de trabalho, considerando-a um desvio das reais necessidades formativas dos alunos, que deveriam ser mais focadas na construção da cidadania. Nesse escopo, Lopes (2024) adverte sobre a cultura do empreendedorismo na educação, que vincula a formação escolar ao mercado de trabalho, negligenciando outras dimensões formativas essenciais. Ball *et al.* (2016) também chamam atenção para a pressão que as escolas enfrentam devido a políticas de gestão centralizadas e focadas no mercado e na *performance*.

5. Os direitos humanos são trabalhados de forma transversal nos livros didáticos, ou seja, não há uma disciplina específica dedicada ao tema, mas ele é inserido em contextos de outras áreas do conhecimento, como História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Para as professoras, apesar da ausência de uma disciplina específica, esse formato transversal permite que os alunos vejam os direitos humanos como conceito aplicado a várias situações da vida cotidiana e da história. Essa ausência também se reflete na prática comum entre as professoras de recorrer a fontes alternativas, como internet e documentários, para suprir a falta de profundidade do material didático. Esse aspecto é fundamental para entender como as professoras fazem

adaptações em suas práticas pedagógicas, buscando recursos que promovam uma compreensão mais completa e aprofundada dos direitos humanos.

6. Frente à questão da recontextualização e reinterpretação do currículo em direitos humanos, Lopes e Macedo (2011) esclarecem que tanto a teoria da transposição didática, de Chevallard, quanto a teoria da recontextualização, de Bernstein, trazem argumentos para sustentar que a escolar não é receptora dos saberes, mas participa ativamente da reinterpretação desses saberes sociais legitimados. As autoras ainda apontam que as disciplinas estão em constante transformação e que a integração de conteúdos pode gerar novas estruturas disciplinares, como é o caso da inserção dos direitos humanos em temas transversais.

7. Os discursos das professoras sugerem seu papel ativo na construção da política educacional em torno dos direitos humanos. Elas interpretam e traduzem as políticas institucionais para suas práticas pedagógicas, criando um espaço no qual os alunos podem se engajar com as questões dos direitos humanos de maneira crítica e reflexiva. Esse envolvimento das professoras nas práticas educacionais reflete a ideia de Ball *et al.* (2016) de que os professores não são apenas implementadores de políticas, mas atores ativos que "fazem" política na sala de aula.

8. A análise das falas das professoras demonstra que, mesmo sem a adesão formal à política estadual de Educação em Direitos Humanos, a prática pedagógica nas escolas continua a engajar os temas de forma significativa. Isso corrobora a ideia de Ball *et al.* (2016) de que as escolas são espaços dinâmicos, influenciados por seu contexto social e material, onde as políticas educacionais são constantemente reinterpretadas e recontextualizadas. Mesmo diante da falta de formações continuadas e da ausência de um Núcleo Escolar de Educação para a Paz e Direitos Humanos ativo, as docentes desempenham papel fundamental na construção e ressignificação dos direitos humanos no contexto escolar.

Com base nas reflexões teóricas e análises dos dados construídos, consideramos o conceito de política também como discurso, conforme destacado por Lopes (2010). Assim, os processos discursivos que sustentam as políticas curriculares em direitos humanos aglutinam lógicas diversas, conflitantes e, por vezes, até contraditórias para, de modo precário, estabelecer provisoriamente um currículo em direitos humanos.

Na perspectiva de entender os processos políticos e os discursos da política oficial de direitos humanos, consideramos, no nível regional, a SEEC e a DIREC como mediadoras do processo de formulação e elaboração das políticas. Nesse processo, permeado por relações de poder e lutas por hegemonias discursivas, procuramos sempre evidenciar esses embates

marcados pelo indecível e pela constante negociação de significados e, assim, a construção de novos consensos, como sugerido por Lopes (2005b).

No contexto da prática, ao descrever as atividades da escola relacionadas a Direitos Humanos como “nada muito grandioso”, uma das professoras apresentou certa minimização das ações realizadas na prática pedagógica. Embora essas ações, como o programa “Lixo Zero”, envolvam a participação ativa dos alunos e trabalhem questões de cidadania e sustentabilidade, a professora parece não reconhecer a magnitude do trabalho em Direitos Humanos realizado. Esse posicionamento reflete uma abordagem pragmática, que considera que as ações cotidianas, embora relevantes, não são suficientemente “grandiosas” para serem consideradas políticas.

Na contramão desse pensamento, vemos que mesmo sem a participação em formações oficiais ou na falta de um Núcleo Escolar de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NUEEPDPH) as atividades que envolvem Direitos Humanos estão presentes no cotidiano da escola. Essa prática pode ser vista como uma tentativa de estabelecer uma política de ensino que, embora não oficializada, ainda responde aos contextos de ensino e da prática pedagógica (Ball *et al.*, 2016). Muitas vezes a política é pensada “para resolver um problema”, e as análises dessas políticas ficam restritas ao texto político. “O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos” (Ball *et al.*, 2016, p. 13).

Consideramos, portanto, que as professoras desempenham papéis ativos na interpretação e tradução das políticas de direitos humanos nas suas práticas pedagógicas. Apesar de compartilharem uma abordagem crítica e reflexiva, a forma como elas abordam os direitos humanos variam conforme a disciplina, a perspectiva teórica e o foco de cada uma. Enquanto as professoras de História e Geografia lidam com os direitos humanos a partir de uma perspectiva histórica e social, a professora de Filosofia adota um enfoque teórico e conceitual. Essas abordagens ilustram como as políticas de direitos humanos são traduzidas e adaptadas de maneiras diferentes na prática pedagógica, refletindo as diversidades disciplinares e contextuais do ensino.

Em meio a tantos discursos, por vezes antagônicos, por vezes conciliadores, propomos com este trabalho desenvolver uma reflexão sobre o percurso histórico dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, considerando esse processo como uma construção de significação. Apresentamos que o referencial teórico norteador deste trabalho reside na teoria pós-estruturalista, pois a entendemos como um campo promissor para debater a temática. Nesse sentido, desenvolvemos as discussões sobre currículo na perspectiva do descentramento,

tratando o currículo como uma luta política por significação. Procuramos perceber como se apresenta o currículo em direitos humanos, observando a legislação oficial que trata da educação em direitos humanos, tanto no nível nacional quanto regional.

Por fim, mas não findado, observamos o contexto da prática como espaço onde a política se faz presente e atuante, mesmo quando a política oficial não perpassa. Baseados na teoria do ciclo de políticas, ao destacar o papel ativo dos professores e das escolas na interpretação e reconfiguração das políticas, estamos sendo forçados a repensar a natureza da política educacional. Por não se tratar de um simples conjunto de diretrizes ou um conjunto de regras aplicadas de forma rígida, mas um processo dinâmico, onde as decisões políticas são constantemente contestadas, reinterpretadas e moldadas pelo contexto específico de cada escola, a política pensada dessa maneira é uma prática que envolve sujeitos, ações e decisões.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. C. R.; MACEDO, E.; MACEDO, R. S. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam**. Campinas: FE/UNICAMP, 2008.
- ANNONI, Danielle. Coordenador da Obra: Reinaldo Pereira da Silva. **Novos Direitos: Conquistas e Desafios**. Curitiba: Editora Juruá, 2008.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, S. J; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BATISTELLA, C. E. C.; LOPES, A. C. A promessa de integração ensino-serviço no discurso da educação profissional técnica de nível médio em Saúde. **Debates em Educação**, v. 12, p. 491-513, 2020.
- BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata. In: BENEVIDES, M. V. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, p. 309-318, 2003.
- BENEVIDES, M. V. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 335-350, 2007.
- BOAS, F. **Antropologia cultural**. Tradução de Celso de Castro. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais da ciência**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça. 1996.
- BRASIL. **Comissão de Direitos Humanos: 10 Anos**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005.
- BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / **Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República**. Brasília. SEDH/PR, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**, de 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 05/2011, de 4 de maio de 2011. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02/2012, de 30 de janeiro de 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 8/2012, de 6 de março de 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE, 2012

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2012, de 30 de maio de 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415**, de 16 fevereiro de 2017. Brasília. 2017

BRASIL. Ministério da mulher, família e direitos humanos. **Portaria nº 4.603/2021, de 20 de dezembro de 2021.** Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos - PNEC-DH. Brasília. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial de Assuntos Jurídicos. **Decreto nº11.851**, de 26 de dezembro de 2023. Brasília. 2023.

BROCHADO, M. O direito como mínimo ético e como maximum ético. **Rev. Faculdade Direito Universidade Federal Minas Gerais**, v. 52, p. 237, 2008.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) **Políticas de Currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez. p. 220-238, 2006.

CANDAU, V. M. F. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, E. C. B. (org.). **Educação e metodologia para os Direitos Humanos.** São Paulo: Quartier Latin, p. 285-298, 2008.

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

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013

CANDAU, V. M. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. **Sociedade e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 309-314, 2013.

CANDAU, V. M. *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2016.

COGGIOLA, Osvaldo. **História do capitalismo**: das origens até a Primeira Guerra Mundial. O Olho da História, 2016.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamento dos direitos humanos**. Cultura dos direitos humanos. São Paulo: LTR, p. 53-74, 1998.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 301-320, 2018.

DALLARI, D. A. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, p. 151-166, 2007.

ELIAS, N. **A sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FACHIN, Melina Girardi *et al.* **Verso e anverso dos fundamentos contemporâneos dos direitos humanos e dos direitos fundamentais**: da localidade do nós à universalidade do outro. 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, Campinas, ano 23, n. 79, ago. 2002.

FERNANDES, É. F.; LOPES, A. C. Projeto de vida: afinal, de que estamos falando? **Textos para discussão**, n. 52, 2024.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 156-167, 2009.

FOUCAULT, M.; HASUMI, S. Poder e saber. In: FOUCAULT, M. **Estratégia poder-saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HERKENHOFF, João Baptista. **Curso de direitos humanos**: gênese dos direitos humanos. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1994

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista: uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity. Josias de Paula Jr. E Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 16.ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.

LEVY, D.; SZNAIDER, N. The institutionalization of cosmopolitan morality: The Holocaust and human rights. **Journal of Human Rights**, v. 3, n. 2, p. 143-157, 2004.

LOPES, A. C. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. **Química nova**, v. 20, p. 563-568, 1997.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de educação**, p. 109-118, 2004.

LOPES, A. C. Discursos curriculares na disciplina escolar Química. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005.

LOPES, A. C. Recontextualização e Híbridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005b.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006.

LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.79-99, jul./dez. 2009.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**, v. 26, p. 89-110, 2010.

LOPES, A. C. Currículo, política, cultura. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas críticas, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, A. C. Normatividade e Intervenção Política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (org). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, p. 117-147, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo numa perspectiva discursiva**. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, v. 46, 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: Criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, p. e11191, 2024.

MACEDO, Elizabeth F. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**, 8, p. 13-30, 2004.

MACEDO, E.; FRANGELLA, R. C. P. Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (org.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultura e diferença**: o caso da multieducação com ênfase nas ciências. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 716-737, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

MACHADO, B. F. V. Saussure, o discurso e o real da língua: entre linguística e psicanálise. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 55, n. 1, p. 271-286, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 8.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

MORAES, A. Direitos humanos fundamentais e as constituições brasileiras. In: SILVA, J. G. T. (org.). **Constitucionalismo social**: estudos em homenagem ao Ministro Marco Aurélio Mendes de Farias Mello. São Paulo: LTR, p. 229, 2003.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e 230081, 2018.

PETERS, Michael. **Pós-Estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIOVESAN, Flávia. O direito internacional dos direitos humanos e a redefinição da cidadania no Brasil. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**. São Paulo, n. 45/46, 1996.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e justiça internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIOVESAN, Flávia C. Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, v. 75, p. 107-113, 2009.

PIOVESAN, Flávia Cristina. **Sistema internacional de proteção dos direitos humanos**, v. 21, n. 05, 2016.

PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 19, n. 117, p. 20-38, 2017.

PILLA, M. C. B. A.; ROSSI, A. C. S. Constituição de 1988: o avanço dos Direitos Humanos Fundamentais. **Revista Estudos Ibero-Americanos**, v. 44, n. 2, p. 273-284, maio-ago. 2018.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

RAMOS, Aura Helena. **O lugar da diferença no currículo em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Ed. FAPERJ, 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte. **Lei nº 8.814/2006**, de 2 de março de 2006. Natal. 2006

RIO GRANDE DO NORTE. Plano Estadual de Educação. **Lei nº 10.049/2016**, de 27 de janeiro de 2016. Natal. 2016

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Portaria nº 4.171**, de 12 de dezembro de 2023. Natal. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. **Lei nº 11.804/2024**, de 13 de junho de 2024. Natal. 2024.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização**: o caso do Chile e do Brasil. 2008. (Tese Doutorado em Educação). Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista direitos humanos**, n. 2, p. 10-18, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa de. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Políticas para o ensino médio: a criação do currículo no contexto escolar. **Revista Linhas**, v. 17, n. 33, p. 261-283, 2016.

SANTOS, Geniana; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, v. 25, 2019.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G. (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-504.

TURA, Maria de Lourdes Rangel, A recontextualização por hibridismo na prática pedagógica da disciplina ciências. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 133-148, jul./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. Estudos de currículo: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p. 234-252, out. 2008.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Trabalho de dissertação: Direitos Humanos na escola de ensino médio de tempo integral em Mossoró RN: construção da política no contexto da prática.

Pesquisadora: Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira

Orientador: Jean Mac Cole Tavares Santos

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- **Informações pessoais:**

- Qual é a sua idade?
- Há quanto tempo você leciona na escola?
- Teve experiências anteriores? Se sim, onde e por quanto tempo?

- **Formação Acadêmica:**

- A quanto tempo é formado?
- Qual curso de graduação?
- Qual instituição obteve a graduação?
- Fez curso de formação continuada?
- Fez curso de especialização, mestrado ou doutorado? Se sim, em qual área de especialização?

- **Educação em Direitos Humanos:**

- O que você entende por direitos humanos? E educação em direitos humanos? E ensino em direitos humanos?
- Você considera importante estudar direitos humanos na escola?
- Como você aborda a temática direitos humanos na sua disciplina? Quais estratégias são usadas para abordar essa temática?

- Como os livros didáticos abordam os direitos humanos?
- Quais os documentos oficiais ou políticas que abordam a temática circulam na escola?
- Quais ações que abordam os direitos humanos acontecerem na escola?

- **Considerações Finais:**

- Há mais alguma informação ou comentário que gostaria de adicionar?

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Universitário Central -Mossoró-RN
Curso de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM MOSSORÓ-RN: CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA” coordenada pelo (a) Prof. Jean Mac Cole Tavares Santos e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao seguinte procedimento: entrevista semiestruturada cuja responsabilidade de aplicação é de Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira, Mestranda do curso de Pós-graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas e analisadas a partir de técnicas descritivas.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar como o ensino em direitos humanos é construído no contexto da prática na escola de ensino médio de tempo integral no Município de Mossoró-RN”. E como objetivos específicos: Historicizar a educação em direitos humanos; Analisar a proposta oficial do ensino em direitos humanos nas escolas de ensino médio de tempo integral de Mossoró-RN; Compreender a construção da educação em direitos humanos, no Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa – CEEP, a partir da teoria do ciclo de políticas.

Os benefícios desta pesquisa são representados por meio da contribuição para o desenvolvimento científico da área educação e ensino, identificando a escola e o participante como parte do processo de construção e ressignificação da política, a oportunidade de aprendizado sobre o processo de pesquisa, além de proporcionar um movimento reflexivo sobre as próprias experiências e práticas da temática abordada.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto se relacionam principalmente a situações de constrangimento ou desconforto em relação às práticas pedagógicas dos participantes. No entanto, tais riscos tentarão ser minimizados por meio do diálogo contínuo com os sujeitos da pesquisa, procurando esclarecer minuciosamente todas as etapas e deixando claro o direito de recusa e/ou desistência da participação no estudo. Esses

riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira aplicará a entrevista e somente a discente Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os dados; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder a entrevista e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Educação a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Universitário Central, rua Professor Antonio Campos, s/n BR101, KM 48, Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP 59600-000. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto
Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM MOSSORÓ-RN: CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente

esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira - Aluna do Curso de Pós-graduação em Ensino, nível mestrado, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Universitário Central, rua Professor Antonio Campos, s/n BR101, KM 48, Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP 59600-000.

Jean Mac Cole Tavares Santos - Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Universitário Central, rua Professor Antonio Campos, s/n BR101, KM 48, Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP 59600-000.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto

Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO NO CEP

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM MOSSORÓ-RN: CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Pesquisador: Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82286924.8.0000.5294

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.115.132

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto de pesquisa de Dissertação de Mestrado no âmbito do PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO *¿* POSENSINO. Apresenta o caráter qualitativo e será conduzida com três professores da área de ciências humanas e sociais que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa *¿* CEEP e com a coordenação pedagógica da escola, totalizando 4 participantes. A coleta de dados será feita a partir de uma entrevista semiestruturada com o intuito de identificar diversos aspectos da atuação. A análise das informações será feita pela análise textual sem identificar os participantes. Espera-se compreender o percurso histórico da educação em direitos humanos, identificar as políticas oficiais relacionadas a temática, assim como compreender, a partir da teoria do ciclo políticas, a construção do ensino de direitos humanos na instituição lócus do estudo

Objetivo da Pesquisa:

Primário

Analisar como o ensino em direitos humanos é construído no contexto da prática na escola de ensino médio de tempo integral no Município de Mossoró-RN

Secundários

Historicizar a educação em direitos humanos;

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORÓ

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



Continuação do Parecer: 7.115.132

Analisar a proposta oficial do ensino em direitos humanos nas escolas de ensino médio de tempo integral de Mossoró-RN;

Compreender a construção da educação em direitos humanos, no Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa e CEEP, a partir da teoria do ciclo de políticas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto se relacionam principalmente a situações de constrangimento ou desconforto em relação às práticas pedagógicas dos participantes. No entanto, tais riscos tentarão ser minimizados por meio do diálogo contínuo com os sujeitos da pesquisa, procurando esclarecer minuciosamente todas as etapas e deixando claro o direito de recusa e/ou desistência da participação no estudo. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome.

Benefícios

Os benefícios desta pesquisa são representados por meio da contribuição para o desenvolvimento científico da área educação e ensino, identificando a escola e o participante como parte do processo de construção e ressignificação da política, a oportunidade de aprendizado sobre o processo de pesquisa, além de proporcionar um movimento reflexivo sobre as próprias experiências e práticas da temática abordada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Município: MOSSORO

CEP: 59.607-360

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 7.115.132

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pendência foi sanada e o projeto pode ser executado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2384391.pdf	30/08/2024 13:49:01		Aceito
Outros	Perguntas.pdf	30/08/2024 11:48:31	Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira	Aceito
Outros	TERMO.pdf	23/07/2024 11:13:40	Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	23/07/2024 11:12:39	Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira	Aceito
Outros	Anuencia.pdf	23/07/2024 11:11:49	Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/07/2024 11:10:59	Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	23/07/2024 11:10:42	Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	23/07/2024 11:09:41	Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Priscila.pdf	23/07/2024 11:07:31	Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

CEP: 59.607-360

E-mail: cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



Continuação do Parecer: 7.115.132

MOSSORO, 01 de Outubro de 2024

Assinado por:
JUCE ALLY LOPES DE MELO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br