

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSeD**

BRUNA AGOSTINIS

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REPRESENTAÇÕES
DOCENTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PEABIRU/PR**

**CAMPO MOURÃO - PR
2025**

BRUNA AGOSTINIS

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REPRESENTAÇÕES DOCENTES NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE PEABIRÚ/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Formação humana, processos socioculturais e instituições.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Freire França

Coorientador: Prof. Dr. Fred Maciel

**CAMPO MOURÃO - PR
2025**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGOSTINIS, Bruna

Educação em Direitos Humanos: Representações docentes nas escolas municipais de Peabiru/PR / Bruna AGOSTINIS. -- Campo Mourão-PR, 2025. 157 f.

Orientador: Fabiane Freire FRANÇA.

Coorientador: Fred MACIEL.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Formação Docente. 3. Escolas municipais. 4. Peabiru/PR. 5. WebQuest. I - FRANÇA, Fabiane Freire (orient). II - MACIEL, Fred (coorient). III - Título.

BRUNA AGOSTINIS

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REPRESENTAÇÕES DOCENTES NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE PEABIRU/PR**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FABIANE FREIRE FRANÇA**
Data: 03/04/2025 14:47:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Fabiane Freire França (Orientadora) – Presidente

Documento assinado digitalmente
 **FRED MACIEL**
Data: 03/04/2025 09:31:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fred Maciel (Coorientador) – Unespar, Campo Mourão

Documento assinado digitalmente
 **ISAIAS BATISTA DE OLIVEIRA JUNIOR**
Data: 02/04/2025 20:32:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Isaias Batista de Oliveira Júnior – UEM, Maringá

Documento assinado digitalmente
 **LUCIMAR DA LUZ LEITE**
Data: 02/04/2025 22:45:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Lucimar da Luz Leite – Unespar, Campo Mourão

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Morgado Frias – ESE/IPC, Coimbra

Assinado por: **Ana Carolina Morgado Ferreira de
Frias**
Num. de Identificação: 12161473

Data de Aprovação

02/04/2025

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Regina e Valdemir, cuja dedicação, amor e apoio incondicional foram fundamentais em cada passo dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida, pela força nas adversidades e pela luz constante que me guiou ao longo de toda essa jornada acadêmica. Sua presença me sustentou, proporcionando-me coragem para superar desafios e a certeza de que tudo ocorre no tempo certo.

Aos meus pais, Regina e Valdemir, sou eternamente grata pelo amor incondicional e pelo apoio constante. Vocês foram minha base e inspiração, sempre me incentivando a acreditar no meu potencial e a nunca desistir dos meus sonhos.

À minha irmã, Beatriz, agradeço pela amizade e companheirismo, que tornaram essa caminhada mais leve e enriquecedora. Obrigada por cada gesto de carinho e por ser minha confidente em tantas etapas deste processo.

Agradeço ao meu namorado Jefferson pelo amor, incentivo e apoio nessa trajetória, e por deixar meus dias mais leves.

E à minha família, tias, tios, primos e primas, por todo carinho e por torcerem por mim. As minhas avós Adélia e Maria Aparecida e meu avô Sebastião, e Orestes, *in memoriam*.

Agradeço à minha orientadora, querida Profa. Fabi, pela orientação, e por trilhar comigo meus caminhos acadêmicos, agradeço a paciência e dedicação, que foram fundamentais para a realização deste trabalho com seriedade e compromisso. A minha gratidão também vai para o meu coorientador Fred, pelas valiosas contribuições e por sua disponibilidade ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

À minha amiga e comadre Camila pelas risadas e longos anos de amizade. E ao meu pequeno afilhado Henrique, pelos sorrisos sinceros. À minha amiga do mestrado, Erica, agradeço pela troca constante de experiências, pelas conversas que aliviaram os momentos difíceis e pelo apoio mútuo.

Aos/as professores/as da graduação e do mestrado, em especial Professoras Suzana e Lucimar, agradeço por me ensinarem muito além dos conteúdos acadêmicos, ajudando-me a compreender a educação como um instrumento de transformação social.

Agradeço também aos participantes da pesquisa, que gentilmente compartilharam suas experiências, e à CAPES pelo suporte financeiro, que

possibilitou a dedicação integral a este mestrado. A todos/as que fizeram parte dessa caminhada, minha sincera gratidão.

Obrigada!

Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo.
(Paulo Freire)

AGOSTINIS, Bruna. **Educação em Direitos Humanos: representações docentes nas escolas municipais de Peabiru/PR.** 149f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2025.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender as contribuições da Educação em Direitos Humanos às práticas pedagógicas e à formação docente nas escolas municipais de Peabiru/PR, a partir das representações docentes sobre o tema. O referencial teórico fundamentou-se nos Estudos Culturais e em pesquisas que abordam a formação docente e os Direitos Humanos por meio de diálogos interdisciplinares voltados à construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, dividida em duas etapas: a primeira consistiu em uma pesquisa bibliográfica nas plataformas Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a segunda envolveu a realização de nove entrevistas semiestruturadas com docentes do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Peabiru/PR. A análise dos dados foi conduzida por meio da análise de conteúdo, articulada à Teoria das Representações Sociais. Os resultados evidenciaram que, embora os docentes reconhecessem a importância da Educação em Direitos Humanos, ainda havia lacunas na formação inicial e continuada, além de desafios para a efetiva inserção da temática no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos, Formação docente, Escolas municipais, Peabiru/PR, WebQuest.

AGOSTINIS, Bruna. **Human Rights Education**: teacher representation in municipal schools of Peabiru/PR. 1491p. Dissertation (Master) - Interdisciplinary Post-Graduation Program in Society and Development, State University of Paraná, Campo Mourão *Campus*, Campo Mourão, 2025.

ABSTRACT

The research aimed to understand the contributions of Human Rights Education to pedagogical practices and teacher training in municipal schools of Peabiru/ PR, from the teaching representations on the subject. The theoretical framework was based on cultural studies and research that address teacher training and human rights through interdisciplinary dialogues aimed at building a more just, humane and egalitarian society. The methodology adopted was qualitative, divided into two stages: the first consisted of a bibliographical research in the platforms Scientific Electronic Library Online (SciELO) and the catalog of theses and dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel (CAPES); the second involved nine semi-structured interviews with elementary school teachers from the municipal public school system of Peabiru/PR. The data analysis was conducted through content analysis, articulated to the Theory of Social Representations. The results showed that, although teachers recognized the importance of Human Rights Education, there were still gaps in initial and continuing training, as well as challenges for the effective insertion of the theme in everyday school life.

Keywords: Human Rights Education, Teacher Training, Municipal Schools, Peabiru/PR, WebQuest.

AGOSTINIS, Bruna. **Educación en Derechos Humanos**: representaciones docentes en las escuelas municipales de Peabiru/PR. 149f. Disertación (Maestría) - Programa de Postgrado Interdisciplinario Sociedad y Desarrollo, Universidad Estatal del Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2025.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo comprender las contribuciones de la Educación en Derechos Humanos a las prácticas pedagógicas y a la formación docente en las escuelas municipales de Peabiru/PR, a partir de las representaciones docentes sobre el tema. El referencial teórico se fundamentó en los Estudios Culturales y en investigaciones que abordan la formación docente y los Derechos Humanos a través de diálogos interdisciplinarios dirigidos a la construcción de una sociedad más justa, humana e igualitaria. La metodología adoptada fue de carácter cualitativo, dividida en dos etapas: la primera consistió en una búsqueda bibliográfica en las plataformas Scientific Electronic Library Online (SciELO) y en el catálogo de tesis y disertaciones de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); la segunda implicó la realización de nueve entrevistas semiestructuradas con docentes de Enseñanza Primaria de la red pública municipal de Peabiru/PR. El análisis de los datos se llevó a cabo por medio del análisis de contenido, articulado a la Teoría de las Representaciones Sociales. Los resultados evidenciaron que, aunque los docentes reconocían la importancia de la Educación en Derechos Humanos, todavía había lagunas en la formación inicial y continua, además de desafíos para la efectiva inserción de la temática en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos, Formación docente, Escuelas municipales, Peabiru/PR, WebQuest.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DOCENTE	24
2.1 Educação em Direitos Humanos: Estudos Culturais e marcos teóricos.....	33
2.2 Direitos Humanos e formação docente: discussões bibliográficas.....	37
2.3 Do direito à realidade: moradia, saúde, educação e liberdade em debate.....	44
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: percursos metodológicos.....	66
3.1 Interdisciplinaridade e caminhos metodológicos.....	73
3.2 Peabiru/PR o lócus, da pesquisa.....	79
3.3 Docentes da rede municipal de Peabiru/PR: participantes da pesquisa.....	83
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DOCENTES ACERCA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	87
4.1 “Eu entendo que a escola é o primeiro ambiente que a criança tem contato com a sociedade futura”	92
4.2 “Vai que essa menina vira a melhor do Brasil?!”: as visões docentes na temática de gênero.....	96
4.3 “Tem pessoas externas da escola, que olham a escola como um depósito de crianças”	105
4.4 A WebQuest como ferramenta para possibilitar reflexões da EDH na educação básica municipal.....	114
4.5 Diagnóstico socioeducacional e possibilidades.....	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	128

APÊNDICES.....	142
----------------	-----

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca abordar as evidências da Educação em Direitos Humanos nas práticas pedagógicas de escolas públicas municipais de Ensino Fundamental Anos Iniciais de Peabiru/PR a partir das Representações Docentes frente ao tema. Para tanto, partimos do pressuposto de que os Direitos Humanos estão presentes nos mais diversos âmbitos da sociedade, por esse motivo é essencial o conhecimento e acesso das pessoas sobre a temática.

Visto que a consciência e a compreensão de Direitos Humanos possibilita a liberdade e bem estar das pessoas, ao articularmos com a necessidade de destacar como instrumento para um olhar sobre a sociedade voltado para a equidade, diversidade e pluralidade dos direitos, é que visamos analisar a necessidade de uma formação docente em Direitos Humanos efetiva. Essa formação garante que os futuros profissionais da educação recebam a formação para o trabalho em tal perspectiva e sejam reflexivos e conscientes dos direitos, podendo, dessa forma, realizar uma prática que reflita nas escolas, por meio das práticas pedagógicas.

Conforme Batista e Pantaleão (2020), é necessário evidenciar a diferença entre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais. Os Direitos Humanos são aqueles ligados diretamente à liberdade e à igualdade que estão positivados no plano internacional. Já os direitos fundamentais são os Direitos Humanos positivados na Constituição Federal. Dessa forma, de acordo com Batista e Pantaleão (2020), o conteúdo dos dois é basicamente o mesmo, a diferença entre ambos é o plano em que estão consagrados. Porém, é importante ressaltar que todos os seres humanos possuem direitos que devem ser garantidos. E para além disso, está ligado ao fato de que, por ser humano, o indivíduo é dotado de dignidade e direitos.

Nesse contexto de evidenciar pontos que articulem os direitos humanos, Alexy (1999) pondera que direitos fundamentais são, por um lado, elementos essenciais da ordem jurídica nacional. Por outro lado, eles indicam para além do sistema nacional. Nessa passagem do nacional deixam se distinguir dois aspectos: 1) substancial e 2) sistemático. Nesse viés, para Alexy (1999) os direitos fundamentais rompem, por motivos substanciais, o quadro nacional, para alcançar os requisitos que lhes são postos, no qual devem incluir os direitos humanos, o que inclui, independentemente

de sua positivação, validez universal. Constitui, por conseguinte, exigências a cada ordem jurídica. Uma contribuição importante para a sua concretização internacional forneceu e fornece a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948.

Conforme expresso por Candau (2012), os Direitos Humanos estão no centro da problemática das sociedades contemporâneas. Ainda que sejam afirmados, são também continuamente violados, mas, ainda assim, são referência para a construção de uma sociedade mais humana e democrática. Tais direitos, construídos no contexto histórico da modernidade ocidental, têm privilegiado a afirmação da igualdade. Porém, atualmente esses direitos estão sendo desafiados a incorporar e integrar as questões da diversidade.

Candau (2012) considera que na contemporaneidade é possível detectar uma nova perspectiva em relação à problemática dos Direitos Humanos. Dessa forma, a relação estabelecida entre questões que se referem à justiça, superação das desigualdades socioeconômicas e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita. Candau e Scavino (2013) ressaltam que a problemática dos Direitos Humanos está articulada desde as questões globais até do cotidiano, portanto, sua presença é constante na vida das pessoas, visto que sempre, ou na maioria das vezes, está interligada às preocupações, buscas, projetos e sonhos.

Assim, os direitos sendo eles exercidos e promovidos de forma afirmada ou negada, exaltada ou violada, fazem parte da vida pessoal e coletiva da sociedade, conforme expresso por Candau (2012). Nesse cenário Maciel (2016) salienta que ao considerar que a Educação em Direitos Humanos favorece a construção de uma sociedade equitativa e justa é necessário que a escola reverbera em suas práticas pedagógicas ações que sejam fundamentadas nos direitos fundamentais a todos os seres humanos.

Nesse contexto, a presente pesquisa justifica sua relevância em três esferas, sendo elas: 1) Pessoal, com intuito de contextualizar sobre o contato com o objeto da pesquisa, que se iniciou em 2007, com cinco anos de idade minha trajetória escolar em uma Escola Municipal de Peabiru. Para chegar até a escola, utilizava o transporte público e levava em média duas horas de ônibus até a cidade.

Esse foi o caminho percorrido do ensino fundamental ao médio durante 13 anos letivos. Morando em um sítio a 14km da cidade, apesar dos desafios, sempre fui incentivada pelos meus pais a estudar. Meu entusiasmo pela Educação surgiu por meio da minha mãe, que sempre foi a maior motivadora, formada no Magistério em 1999 na cidade de Terra Boa/PR, mostrava a importância da leitura e como a Educação pode ser transformadora na vida e realidade de uma pessoa.

A admiração pela Educação Pública se iniciava nesse percurso. Frequentei duas escolas municipais em Peabiru, e um Colégio Estadual de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Nesse período, tive professoras inspiradoras e momentos que guardo na memória com carinho, e de certa forma, sinto que cada professor/a contribuiu para meu processo formativo, as experiências positivas e negativas vividas hoje refletem na forma como vejo a Educação e nas inquietações que geram pesquisa.

Com 17 anos, concluí o Ensino Médio e ingressei na Universidade Estadual do Paraná, em Campo Mourão, cidade vizinha de Peabiru, no curso de Pedagogia, e no primeiro ano do curso tive o primeiro contato com um dos objetos da minha dissertação, no segundo semestre do ano de 2019. A disciplina de Educação em Direitos Humanos, seus desdobramentos temáticos que envolvem os Direitos Humanos, ao se referir a gênero, povos indígenas, população negra, comunidade LGBTQIA+, ao defender que todos/as possuem direitos fundamentais que devem ser garantidos a todas as pessoas, sem distinção de gênero, raça, etnia, religião. Me questionava internamente: “é possível a presença desse trabalho na escola?” “Como será que acontece?”

Algumas dessas indagações foram respondidas ao longo das pesquisas de Iniciação Científica, que desenvolvi orientada pela Professora Doutora Fabiane Freire França, e coorientada pela Professora Doutora Suzana Pinguello Morgado. Foram três pesquisas desenvolvidas, sendo 2 concluídas e 1 parcial.

A primeira pesquisa intitulada de *Direitos Humanos e Gênero: produções de WebQuests com estudantes do curso de Pedagogia*, realizada em 2020 e 2021, com o apoio da agência de fomento CNPQ, teve como objetivo analisar como as tecnologias digitais, e de modo específico a *WebQuest (WQ)*, podem ser usadas na formação inicial e continuada de docentes e estudantes no que se refere às discussões de Direitos Humanos e gênero. Consideramos a *WebQuest* como uma

metodologia válida para tratar de temáticas atuais nas diversas etapas do ensino. Apresentamos a perspectiva de educar em Direitos Humanos, por se tratar de direitos fundamentais a todo indivíduo. Desse modo, essa perspectiva almeja promover a conscientização na sociedade acerca da liberdade e direitos.

A segunda pesquisa, teve como apoio a agência de fomento Fundação Araucária, é intitulada *Direitos Humanos e tecnologias: produções de WebQuest como metodologia educacional para a formação docente*. Desse modo, o objetivo da pesquisa consistiu em investigar como a tecnologia da *WebQuest* pode contribuir para a Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido problematizamos: de que maneira podemos promover uma Educação em Direitos Humanos com o uso de tecnologias? Com base na perspectiva dos Estudos Culturais pretendemos colaborar com as discussões e produções de WQ voltadas à formação docente com a finalidade de elevar uma proposta de Educação em Direitos Humanos.

A terceira pesquisa intitulada *WebQuest como proposta de uma Educação em Direitos Humanos: uma intervenção dialógica com estudantes do curso de Pedagogia*, realizada entre os anos de 2022 e 2023, no qual a pesquisadora concluiu parcialmente por conta do encerramento do curso de Pedagogia, e que uma estudante do curso de Pedagogia deu o segmento, teve como objetivo analisar o modo que as práticas educacionais, presentes no curso de Pedagogia, podem contribuir para problematizar questões sociais. Para tanto, o método utilizado consistiu na análise de seis *WebQuests*, de autoria de acadêmicos/as do 1º ano do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão-PR. As análises das WQ buscaram evidenciar as potencialidades dessa ferramenta, que possibilitou contribuições teóricas sobre os Direitos Humanos e Feminismos. Além disso, evidenciou como as práticas educacionais podem favorecer ações, debates e disseminação de novos conteúdos.

Parte da minha graduação foi marcada por um período pandêmico, com isso, em 2020 todas as atividades na universidade ocorreram remotamente, bem como disciplinas, eventos e estágios. Em 2022, com a diminuição dos casos de COVID-19, ocorreu a volta das aulas e estágios presenciais, com as medidas sanitárias de segurança. Com a realização dos estágios obrigatórios, foi que tive os primeiros contatos com a escola pública, em uma posição diferente de estudante, estava como estagiária. Com essa experiência, realizada em dupla, vivenciamos situações que nos

fizeram refletir sobre os conteúdos, discussões teóricas no curso de Pedagogia sobre Direitos Humanos, estudos de gênero e raça. Observamos falas como “esse menino tem tendência ao homossexualismo¹, sempre brinca com as meninas”, discursos que definem rosa como cor de meninas e azul de menino, afirmações na sala de aula como “homem não chora” “esse menino tem voz afeminada”, bem como outros discursos preconceituosos.

Para o trabalho de conclusão de curso, também busquei englobar a temática de gênero e Direitos Humanos, intitulado de *Arte, gênero e formação docente: estudos sobre gênero a partir do filme O Sorriso de Monalisa*, orientada pela Prof. Dra. Lucimar da Luz Leite. O objetivo foi problematizar o filme *O Sorriso de Monalisa*, que se passa em 1950, abordando questões problemáticas e conservadoras acerca de gênero.

Durante os dois anos de trajetória do mestrado, realizei estágio na Rede Municipal de Ensino em Peabiru/PR. No qual tive experiências que possibilitaram uma nova visão em relação ao trabalho docente, estrutura e recursos disponíveis na escola. Bem como carga horária e a realidade vivenciada no ambiente escolar.

Para tanto, teorizações presentes nas disciplinas de Educação em Direitos Humanos na graduação, e o contato com as fundamentações das pesquisas de iniciação científica resultaram nas inquietações para a definição do objeto e elaboração do projeto de pesquisa para o processo seletivo do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD. O objetivo da proposta inicial seria identificar a presença ou ausência dos Direitos Humanos em Escolas Municipais de Campo Mourão/PR, cidade onde realizei os estágios obrigatórios da graduação em Pedagogia. Porém, em diálogo com a orientadora, entendemos como a pesquisa realizada em Peabiru teria uma diferente perspectiva, por constatarmos poucas produções envolvendo a Educação, visto que em Campo Mourão/PR já foram realizadas pesquisas que refletem a temática dos desdobramentos dos Direitos Humanos, mais especificamente os estudos de gênero (França, 2014; França, 2022).

2) A justificativa acadêmica e social; pauta-se na necessidade da proposição da Educação em Direitos Humanos e as possibilidades em torno de produções científicas que evidenciem Direitos Humanos e seus desdobramentos temáticos, bem

¹ O uso do termo “homossexualismo” consiste em uma colocação inadequada e preconceituosa, visto que o sufixo “ismo” traz a conotação de doença, distúrbio e anormalidade.

como as contribuições para uma sociedade mais justa, como também favorecer uma formação humana sistemática e contínua, em conteúdos científicos e acadêmicos. Tais discussões são necessárias e urgentes, visto que possibilitam um novo olhar sobre práticas preconceituosas e discriminatórias.

3) A justificativa científica é tomada por base nos resultados das pesquisas de iniciação científica, em que constatamos a ausência² de pesquisas na área educacional e de formação humana que envolvam as temáticas de Direitos Humanos em contexto acadêmico e escolar, na busca pela desconstrução de valores e princípios discriminatórios em uma sociedade patriarcal marcada por ideais tradicionalistas e conservadoras. Para tanto, é fundamental a produção e disseminação de conteúdos científicos sistematizados.

É por compreendermos a relevância da Educação em Direitos Humanos presente nos ambientes acadêmicos e escolares que problematizamos: a Educação em Direitos Humanos está presente nas escolas públicas municipais de Peabiru/PR? De que modo? Quais são as representações docentes nas práticas pedagógicas? Quais os impactos e/ou fragilidades da Educação em Direitos Humanos no contexto escolar?

Diante dessas problemáticas é que se compreende a relevância da Educação em Direitos Humanos como imprescindível na formação docente para a promoção de diálogos, que despertem nos/as futuros/as professores/as a compreensão e consciência de uma cultura de direitos e liberdade. Com efeito, refletir na escola essa compreensão pode contribuir para uma sociedade democrática de pessoas atuantes nos que refere às questões sociais e de seus direitos. Assim como é expresso por Mercado (1998), a escola é um espaço de interação social que tem a necessidade de interligar e integrar os mais diversos tipos de conhecimento.

Deste modo, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender as representações docentes da Educação em Direitos Humanos nas práticas e nas escolas municipais de Peabiru/PR. Os objetivos específicos são: Averiguar as produções científicas voltadas à Educação em Direitos Humanos na formação docente e para práticas pedagógicas; Analisar representações de docentes de Peabiru/PR quanto à Educação em Direitos Humanos e seus impactos em práticas

² Foram encontradas pesquisas com o tema de gênero e raça, porém, constatamos poucas produções que se articulam à temática dos Direitos Humanos.

pedagógicas; Identificar possibilidades de uso prático e reflexivo da Educação em Direitos Humanos na formação de docentes de escolas municipais, por meio da *WebQuest*.

Para o desenvolvimento da investigação, inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com o propósito de identificar produções, artigos, teses e dissertações que abordem a temática que articulem Direitos Humanos à formação docente e o seu reflexo nas escolas. O mapeamento foi realizado nas seguintes plataformas: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca foi desenvolvida a partir do emprego das seguintes palavras-chaves: Educação em Direitos Humanos; Escolas Municipais; Formação Docente; Práticas pedagógicas; Educação Básica e Ensino Fundamental.

Por conseguinte, o segundo passo metodológico da pesquisa foi a realização de um levantamento de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, de caráter qualitativo, com 9 professores/as de 5 Escolas Municipais de Ensino Fundamental Anos Iniciais da cidade de Peabiru, da Rede Pública de Ensino.

Os instrumentos da presente pesquisa se concentram em entrevistas semiestruturadas, utilizadas para alcançar os objetivos de compreender as contribuições da Educação em Direitos Humanos nas práticas pedagógicas e formação docente nas escolas municipais de Peabiru/PR. A entrevista semiestruturada, segundo Duarte (2004), possibilita alcançar os objetivos previamente definidos por conta do discurso que articula com a estrutura elaborada, além de promover outras e novas aberturas e abordagens.

Para a coleta de dados foram utilizadas a técnica de interrogação, entrevista que consiste na técnica que envolve duas pessoas numa situação face a face, como expresso por Gil (2002), em que uma delas faz questionamentos e a outra responde. Esse processo necessita de cuidados na preparação da entrevista, pois o pesquisador ou pesquisadora pode, inconscientemente, alterar as respostas, assim como pode auxiliar a pessoa entrevistada.

De início, foi elaborado o roteiro da entrevista no qual passou por um pré-teste, como elencado por Gil (2002), que é a partir dessa tarefa, que os instrumentos estarão validados para o levantamento. O pré-teste deve estar centrado na avaliação dos instrumentos garantindo sua efetivação, clareza e precisão. Para tanto, analisamos a

clareza e precisão dos termos; a quantidade de perguntas, a forma das perguntas, assim como a ordem. O pré-teste foi realizado com duas participantes, ambas formadas em pedagogia (Gil, 2002).

O aporte teórico utilizado na pesquisa parte dos Estudos Culturais, no qual, conforme Johnson, Escosteguy e Schulman (2000) não se constitui em uma nova disciplina, mas é resultado da insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios limites, ou seja, os Estudos Culturais consistem em um campo interdisciplinar de estudos em que diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos e causas culturais da sociedade contemporânea.

É nesse sentido que Wortmann, Costa e Silveira (2015) ressaltam que os Estudos Culturais, no campo da Educação, ingressam no Brasil em meados dos anos de 1990. Esse evento foi decisivo para o estabelecimento de algumas das vinculações que envolvem a Educação. Assim, como evidenciado por Johnson, Escosteguy e Schulman (2000) a relação presente entre o marxismo e os Estudos Culturais é iniciada por meio da crítica de um certo reducionismo e economicismo daquela perspectiva, resultando na contestação do modelo da base-superestrutura. Desse modo, a perspectiva marxista exerce contribuições para os Estudos Culturais no sentido de compreender a cultura na sua autonomia relativa, ou seja, a compreensão de que ela não é dependente das relações econômicas, porém exerce influência e sofre consequências das relações político-econômicas (Johnson; Escosteguy; Schulman, 2000).

Sobre o conceito de cultura, Costa, Silveira e Sommer (2003) pontuam sobre ser impregnado de distinções, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Dessa forma, cultura deixa, gradativamente, de ser domínio único e exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões.

Conforme tais afirmações é que se articulam as discussões dos Estudos Culturais interdisciplinares, em que, potencialmente, atribuem à cultura um papel que não é totalmente explicado pelas determinações da esfera econômica, mas interdisciplinar. Para tanto, é nesse contexto de relevância em que se deu a escolha pela pesquisa interdisciplinar, e por compreender os limites que a pesquisa disciplinar pode acarretar. Diante disso, Hahn (2020) ressalta que há um consenso entre

pesquisas no sentido de que “não existe uma definição precisa para a interdisciplinaridade. Isso é reflexo das dinâmicas de mudança social e que exigem certa flexibilidade. Para tratar de interdisciplinaridade é necessário, antes, falar de disciplinaridade” (Hahn, 2020, p. 271).

Nessa mesma linha, Fazenda (1994) ressalta não ser possível a criação de uma única teoria da interdisciplinaridade. Congruente a isso, relacionamos a interdisciplinaridade com o objeto de estudo da presente pesquisa, sendo a presença dos Direitos Humanos nas escolas pelo viés do aporte teórico dos Estudos Culturais, visto que o campo dos Estudos Culturais, em seu contexto, é um campo interdisciplinar, assim como o campo dos Direitos Humanos.

O aporte teórico utilizado, parte dos Estudos Culturais, no qual, conforme Johnson, Escosteguy e Schulman (2000) não se constitui em uma nova disciplina, mas é resultado da insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios limites. Nesse sentido, conforme Paul (2011), a interdisciplinaridade surge como uma tentativa de integração das disciplinas, que leva em consideração as dificuldades encontradas no contexto disciplinar e da pluridisciplinaridade, assim como na fragmentação epistemológica, sendo assim, a interdisciplinaridade tenta criar pontes de interação e diálogo entre as disciplinas. Como Pombo (2005) pondera, a interdisciplinaridade exige além do diálogo entre as disciplinas, o interesse real pelos objetivos.

Enfatizamos os Direitos Humanos e a proposta dos Estudos Culturais para que se constituam como forma de globalização contra-hegemônica, e para que isso aconteça, conforme Santos (2009), os Direitos Humanos devem ser conceitualizados como multiculturais e fundamentalmente, interdisciplinares. Assim, conforme expresso por Candau (2008), a luta pelos Direitos Humanos hoje supõe o exercício do diálogo interdisciplinar.

Ao considerarmos a perspectiva intercultural e interdisciplinar defendida por Candau (2008), articulada aos Direitos Humanos, é possível afirmar a busca por uma educação com olhares voltados para o pleno reconhecimento do “outro”, o que contribui para a promoção de uma cultura de diálogo, entre os diferentes grupos sociais e culturais. Tal afirmação vai ao encontro do que Pombo (2005) propõe que, ao contrário da fórmula repetida segundo a qual a nossa liberdade começa quando termina a liberdade do outro, para fazer interdisciplinaridade é necessário perceber

que a nossa liberdade só começa quando começa a liberdade do outro. Ou seja, esse caminho precisa ser trilhado juntos.

Nesse sentido, Candau (2008) pondera sobre o reconhecimento e à promoção do diálogo entre os saberes que são diferentes, conhecimentos, práticas e experiências de diferentes grupos culturais, que se relaciona com as afirmações de Pombo (2005), para quem só há interdisciplinaridade quando somos capazes de compartilhar o nosso pequeno domínio do saber, e se temos a coragem para nos aventurarmos num domínio que é de todos/as e de que ninguém é proprietário exclusivo.

A perspectiva de integração e articulação dos Estudos Culturais como forma interdisciplinar, como defendida por Candau (2008), objetiva por meio da Educação em Direitos Humanos a busca por melhores condições de vida para grupos marginalizados, excluídos e discriminados. Para que assim, exista a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, bem como das desigualdades sociais, para a efetivação dos Direitos Humanos, direitos fundamentais a todas as pessoas, sem distinção de gênero, classe, sexualidade, opção política ou religiosa.

É nesse sentido que Paul (2011) define que, em face de novos problemas, a pluridisciplinaridade, ou multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são oferecidas como tentativas mais ou menos sucessivas de respostas possíveis. Elas apresentam, no entanto, além de seu sucesso e de suas pertinências evidentes, uma dificuldade que não deveria ser desconsiderada, aquela da comunicação e das transposições de uma disciplina a outra (Paul, 2011).

Paul (2011) ainda destaca que a história oficial da ciência se assemelha àquela das disciplinas em que as revoluções científicas nascem de cruzamentos, transferências, trocas e pontes entre as disciplinas. Com base em Hahn (2020) a interdisciplinaridade é um caminho que veio para ficar, assim, ressalta que mesmo nas áreas disciplinares, a necessidade da interdisciplinaridade se faz presente. Segundo Hahn (2020) “a polissemia do conceito de interdisciplinaridade, com fronteiras flexíveis, tem dificultado a definição dos contornos metodológicos” (Hahn, 2020, p. 273).

Entretanto, há uma convicção dos/as pesquisadores/as sobre a necessidade de romper com as limitações epistemológicas impostas pela estrutura disciplinar

tradicional e rígida. Com efeito, por meio da interdisciplinaridade é possível a articulação com diversas temáticas, além de diferentes e múltiplos olhares sobre uma mesma problemática, com possibilidades de explorar temas complexos em que os benefícios e as potencialidades já são unanimidade para o avanço do conhecimento e da resolução das diversas problemáticas (Hahn, 2020).

Compreendendo o contexto em que a temática de Direitos Humanos na formação docente se insere na escola é que problematizamos, para a construção de uma sociedade mais humana com pessoas reflexivas de seus direitos, livre de quaisquer paradigmas preconceituosos, machistas, discriminatórios ou sexistas que historicamente e culturalmente são impostos na sociedade, e passados por gerações.

Conforme Fazenda (2015), se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar no currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, se nota a relevância de refletir em aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores/as, seu aspecto Humano. Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da Interdisciplinaridade surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico e praxeológico.

Com o intuito de atender aos objetivos propostos, a presente Dissertação está organizada em cinco seções: a primeira se trata dessa introdução, composta por uma contextualização do tema e justificativa da pesquisa, em que são expostas as questões-problema, os objetivos gerais e específicos e uma breve apresentação do aporte teórico metodológico.

Na segunda seção, apresentamos as discussões do aporte teórico voltado às temáticas da Educação em Direitos Humanos e formação docente, bem como o resultado do levantamento das produções científicas voltadas à Educação em Direitos Humanos na formação docente e para práticas pedagógicas. Evidenciamos uma retomada nas questões teóricas dos Direitos Humanos, em que foram apresentadas as diretrizes e o aporte bibliográfico acerca da formação docente.

Na seção três, identificamos as possibilidades de uso prático e reflexivo da Educação em Direitos Humanos na formação de docentes de escolas municipais por meio da metodologia *WebQuest*. Para tanto, abordamos a interdisciplinaridade e os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa. Nessa seção é apresentado o aporte teórico interdisciplinar da pesquisa, assim como os caminhos metodológicos

que permeiam as discussões. Abordamos o *locus* do município de Peabiru/PR, e apontamos os recortes e participantes da pesquisa, em que com base na entrevista, identificamos a presença ou a ausência da Educação em Direitos Humanos nas escolas.

Na seção quatro, intitulada “Diagnóstico socioeducacional e possibilidades”, é apresentada uma análise das representações de docentes de Peabiru/PR quanto à Educação em Direitos Humanos e seus impactos em práticas pedagógicas onde realizamos ponderações acerca das análises das representações de docentes acerca da educação em Direitos, bem como as visões e considerações docentes.

Na seção final, apresentaremos uma retomada das questões problemas e dos objetivos da pesquisa, e será evidenciado a forma com que foram atendidos, bem como a retomada dos principais eixos de análise da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Ao analisar o cenário atual de crescimento populacional, desenvolvimento social e tecnológico, são perceptíveis desafios contundentes às sociedades humanas. Conforme Gatti (2014), a educação, por meio dos/as professores/as, tem um papel decisivo nesse contexto, sendo uma possibilidade contribuir para a formação humana, acerca de direitos e de bem-estar para todas as pessoas.

No que se refere ao contexto da formação docente, Nóvoa (2002) destaca que esse processo tem a missão de estimular o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, no que tange ao aprimoramento de uma autonomia contextualizada da profissão docente. É preciso formar professores/as reflexivos/as e atuantes, que compreendam a importância de assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, no sentido de participar ativamente como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Conforme Raab e Barbosa (2019) a escola vem se modificando através dos tempos, visto que acompanha as mudanças ocorridas na área da política, da economia e da organização social. Assim, a escola tem sua função alterada no decorrer da história, para além de seu aparato técnico e pedagógico, perpassando por determinações de um contexto social em transformação, o que permite compreender que só é possível à escola ser explicada a partir da relação política que estabelece com a sociedade.

O Brasil durante os anos 1980 e 90, deu passos expressivos para universalizar o acesso à educação básica no país e ao ensino fundamental obrigatório. Para tanto, melhorou o fluxo de matrículas, realizou investimentos na qualidade da aprendizagem desse nível escolar (Mello, 2000). A respeito da formação docente, Mercado (1998) reforça que os/as docentes são profissionais que têm a função de estimular a pesquisa, colocar-se a caminhar com o/a aluno/a e estar aberto à riqueza da exploração, da descoberta de um conhecimento horizontal, em que ambos aprendem de forma conjunta e colaborativa.

Mello (2000) realça o fato de que a formação inicial e continuada de professores/as é a prioridade na educação brasileira no início do século XXI. Dessa forma, ambos processos consistem em um dos componentes de relevância de uma estratégia mais ampla de profissionalização do/a professor/a. Nesse sentido,

Hammond (2014) realiza apontamentos a respeito das persistentes críticas à formação docente e permeia as discussões sobre a relevância das universidades na formação humana e docente.

Talvez este seja o papel mais importante das universidades na preparação dos professores: desenvolver a habilidade de ver para além da própria perspectiva, colocar-se no lugar do aluno e entender o significado da experiência em termos de aprendizado. Um dos grandes defeitos do 'mito da pessoa brilhante' no ensino é que ele presume que qualquer um pode ensinar o que sabe para qualquer outra pessoa. No entanto, gente que nunca estudou ensino e aprendizagem muitas vezes tem enorme dificuldade para entender como ensinar algo que eles mesmos aprenderam sem esforço e quase subconscientemente (Hammond 2014, p. 239).

Consideramos a formação docente como uma forma de refletir sobre padrões estabelecidos, para tanto citamos Sasso; França e Colavite (2022) que apontam os movimentos de grupos políticos e religiosos, de cunho conservadoristas e a maneira com que estes têm impulsionado políticas de desprofissionalização docente, causando conseqüentemente retrocessos de conquistas no campo educacional. Por esses motivos tem se estabelecido um grave problema para as discussões de gênero e DH na Educação básica brasileira.

Nos discursos que envolvem a formação docente e a formação continuada de professores/as, se destaca a relevância para novas reflexões e para o estímulo do trabalho docente. Congruente a isso, Scheibe (2010) relata que é perceptível a pressão para que professores/as apresentem melhor desempenho para a obtenção dos melhores resultados nos exames nacionais e internacionais por parte dos/as estudantes.

Gatti (2014) aponta que a formação docente tem sido um grande desafio para as políticas educacionais e que inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações na área educacional, com o foco nos/as formadores/as que são os personagens centrais na disseminação e produção do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os

níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas. Podemos dizer que essa preocupação se tornou mundial (Gatti, 2014, p. 36).

No entanto, Gatti (2014) ressalta que no Brasil, no que se refere à formação inicial de professores/as no ensino superior, não tivemos iniciativas nacionais fortes o suficiente para adequar o currículo às demandas que atendam ao ensino. Ainda são necessárias iniciativas que levem a refletir a estrutura das formações nas licenciaturas e a sua dinâmica, e que fundamentalmente atenda o objetivo que é formar profissionais para o trabalho docente na educação básica, ou seja formar docentes que atuarão na prática, o que é diferente de formar especialistas disciplinares.

A democratização do acesso à educação e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo, de forma progressiva, entretanto, ocorre em um contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação e comunicação, que impactam as expectativas educacionais, ao expandir o reconhecimento das contribuições da educação na sociedade do conhecimento (Mello, 2000).

Ao considerar o valor de um/a docente no ambiente escolar, Mello (2000) pontua que o/a profissional reflexivo é aquele que compreende sua própria ação e suas decisões, necessitando, para isso, os conteúdos de sua especialidade e conhecimento. A reflexão identifica-se com a metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício na prática, sendo um aspecto crucial para a formação do/a professor/a.

O professor, que compreende o sentido mais profundo de sua profissionalização, que compreende o seu papel como figura proeminente do processo educativo, assume a discussão sobre sua função no contexto escolar. Além disso, busca pesquisar, de forma abrangente, qual é o seu papel no contexto social e cultural do país e do mundo no qual a escola em que trabalha está inserida. No Brasil, isso se torna fundamental, pois a escola como outras instituições do país, oscila entre assumir o seu valor universal e/ou aquiescer diante de um acanhado valor comunitário; entre aceitar que práticas privadas prevaleçam em seu espaço público e/ou insistir para que os princípios coletivos das práticas públicas se efetivem em seu interior. (Soares, 2012, p. 843).

Já a hipótese, consiste que ao compreender o processo de aprendizagem, o/a futuro/a docente estaria preparado para compreender e intervir na aprendizagem de seus/suas estudantes. E assim, para dar sustentação a esse processo, o/a docente

deveria aprender sobre desenvolvimento e aprendizagem de modo integrado aos demais conhecimentos do currículo de formação docente (Mello, 2000). Na direção dessas afirmações Hammond (2014) realiza ponderações sobre a necessidade do docente ser atento às investigações.

A noção de conhecimento para ensinar que Dewey propõe inclui investigação de problemas da prática como base para o julgamento profissional fundamentado tanto no conhecimento teórico quanto prático. Se os/as professores/as investigam os efeitos de seu ensinar no aprendizado dos/as alunos/as, e estudam o que outros aprenderam, acabam por entender que ensinar é uma ação intrinsecamente não rotineira. Tornam-se sensíveis à variação e mais conscientes sobre o que funciona para quais propósitos e em quais situações. O acesso ao conhecimento específico permite-lhes tomar decisões de maneira mais assertiva (Hammond, 2014)

Nessa perspectiva, é evidente os “efeitos” do ensinar e em consonância com Hammond (2014), Nóvoa (1992) destaca que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva no docente, que forneça as possibilidades de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Tal afirmação torna-se relevante nas justificativas para o uso de metodologias que impulsionam a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, como a *WebQuest*³.

Diante dessa conjuntura Gatti (2014) discute que o debate sobre a formação inicial de professores/as para a educação básica tem mobilizado não somente profissionais da educação, mas também gestores estaduais e municipais que respondem diretamente pelas escolas. Conforme Nóvoa (1992), estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos, estratégias e técnicas voltadas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Conforme tais fatores, o debate que envolve a teoria e prática faz parte do processo formativo docente, bem como nas atividades posteriores à formação.

A dupla relação entre teoria e prática resulta em dois significados próprios ao papel da pesquisa na formação do professor. O primeiro deles é negativo: a competência para fazer pesquisa pura na área de conhecimento de sua especialidade não é relevante para a formação

³ WebQuest é uma ferramenta pedagógica tecnológica que utiliza os recursos da internet e estimula a pesquisa, a criatividade e o pensamento crítico.

do professor, ainda que os conhecimentos produzidos pela investigação da área substantiva o sejam, e muito. O segundo significado é positivo: a capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor. Com isso, compreende-se que os objetos da pesquisa nos cursos de formação docente são o ensino e a aprendizagem do conteúdo dos componentes curriculares da educação básica (Mello, 2000, p. 103).

O trabalho docente deve propiciar possibilidades de reflexões e de articulação como a formação humanitária e consciente. Nesse sentido, Zacchi (2004) relata que o trabalho do/a professor/a apresenta certas especificidades que diferencia dos demais em outras áreas. Porém, em sua essência, assemelha-se aos demais no que se refere às relações sociais capitalistas. Nesta concepção de trabalho humano, e a relação ser humano-natureza, e que tem por objetivo a apropriação dos recursos que ela oferece para resultar em benefício para o próprio ser social, a fim de atender suas necessidades e de criar valores de uso (Zacchi, 2004).

Scheibe (2010) evidencia que algumas medidas tomadas a fim de incentivar e melhorar a carreira de docência, não são totalmente dispensáveis, mas, precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura. São problemas que revelam um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais propício para o desenvolvimento de uma educação democrática com qualidade.

Frente ao contexto atual de violação dos direitos em decorrência do machismo, sexismo, intolerância religiosa, homofobia, racismo e demais preconceitos e discriminações que transgridem a liberdade, democracia e a laicidade do Estado, consideramos as discussões que se referem aos desdobramentos temáticos de Direitos Humanos como relevantes na luta e busca pela garantia dos direitos. Essa importância se justifica nos índices que apontam os inúmeros casos de violências e abusos que expressam a violação da dignidade humana. Segundo Maciel (2016) a Educação em Direitos Humanos pode contribuir para uma sociedade mais equitativa sem qualquer distinção, e que abrange independentemente de gênero, raça, classe, etnia ou opção política, e está presente nos âmbitos da sociedade em geral, inclusive na escola, no ambiente acadêmico no processo de formação de professores/as.

Dessa maneira, Candau (2012) afirma que a construção de uma cultura dos Direitos Humanos em diferentes âmbitos da sociedade constitui seu eixo principal, de garantia de uma convivência social humanizadora. No entanto, se no plano teórico esta articulação foi sendo conquistada, ainda é muito frágil no âmbito das políticas públicas, da formação docente e das práticas pedagógicas (Candau, 2012).

Bobbio (1992) aponta que o problema do fundamento dos Direitos Humanos teve sua solução atual com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Comparato (2003) salienta que Direitos Humanos condiz com a igualdade de essência da pessoa, que forma o núcleo do conceito universal de Direitos Humanos. E nesse sentido, a expressão não é pleonástica, visto que se trata de direitos comuns a toda a espécie humana, sem distinção.

No que se refere a universalidade dos direitos e o relativismo cultural citamos Benvenuto (2015) que retoma historicamente em 1948 desde a adoção da declaração sobre Direitos Humanos, no âmbito da ONU, e enfatiza que seus idealizadores resolveram vinculá-la inexoravelmente à ideia de universalidade. Esse fato se expressa com evidência no próprio título do documento: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa universalidade presente possui a intenção de demonstrar seu alcance global, portanto, para além dos âmbitos nacionais.

Mas também registrava a pretensão de validade inquestionável, eterna, irrevogável, no dizer de Antígona. Desde sempre, o debate é colocado em termos de existência ou não de uma natureza humana. Em importante artigo intitulado “*Are human rights universal? The relativist challenge and related matters*”, publicado em 1997, Michael Perry inicia a abordagem fazendo referência a um documento da Igreja Católica: a encíclica *Veritatis Splendor*, de autoria do Papa João Paulo II. Naquele documento, o papa reitera o entendimento em torno do conceito de natureza humana com um ataque ao relativismo (Benvenuto, 2015, p. 121).

Na busca pela superação das duas perspectivas, Drawin (2017) trata do relativismo e do universalismo culturais, especificamente no que tange os Direitos Humanos, reconhecendo que ambos têm fortes argumentos um contra o outro, em primeiro nível em sua concordância, e, em segundo nível, em sua aplicação. Congruente a isso, as dificuldades geradas pelo debate entre uma ou outra não são somente desafiadoras por terem argumentos favoráveis de ambas as perspectivas,

mas também, porque ao admitirmos a legitimidade de um lado, em diversas hipóteses ainda não é possível retirar a legitimidade, igualmente forte, do outro lado. Esses fatores explicados por Drawin (2017) possuem raízes nos fundamentos morais, típicos das discussões de filosofia moral, do que deve ser priorizado no mundo para conseguir uma convivência racional e pacífica.

Na indagação do relativismo e universalismo cultural, Iribure Júnior e Xavier (2021) consideram que a ideia hegemônica dos Direitos Humanos que se estabelece a partir da Declaração Universal 1948 é uma realidade diante da crise entre as culturas ocidentais e as culturas não ocidentais. Entretanto, em meio as crises culturais surgem a necessidade de um diálogo intercultural com vistas a uma reconstrução e reconceitualização dos Direitos Humanos.

A possível articulação no que se refere às culturas ocidentais e orientais para Iribure Júnior e Xavier (2021) se caracteriza em um choque cultural, tendo em vista as diversas percepções no que tange contexto cultural dos Direitos Humanos e da dignidade da pessoa humana. O que exige, para a construção de direitos humanos que se pretendam universais, um diálogo intercultural, tendo em vista que a concepção de Direitos Humanos que foi a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma expressão do pensamento e da forma de percepção ocidental, desconsiderando valores e percepções de outras culturas.

Os Direitos Humanos são universais e naturais. Os direitos do cidadão não são direitos naturais, são direitos criados e devem necessariamente estar especificados num determinado ordenamento jurídico. Já os Direitos Humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar especificados numa lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos. (Benevides, 2013, p. 5).

Evidentemente, de acordo com Benevides (2013) é necessário que os direitos humanos estejam reconhecidos na legislação, é um avanço que proporciona inúmeros benefícios, pois é uma conquista universal da humanidade ter chegado a algumas conclusões a respeito da dignidade e da universalidade da pessoa humana, e do

conjunto de direitos associados à pessoa humana. Nesse sentido, é possível identificar e exemplificar esses avanços sendo que atualmente nos países filiados à tradição ocidental, não se aceita mais a prática da escravidão. Não se aceita mais o trabalho infantil, castigos cruéis e degradantes.

Vejam bem como essa questão é complicada: há países no ocidente que aceitam a pena de morte, mas não aceitam o castigo cruel ou degradante; aceitam a pena de morte, mas não aceitam a tortura. É claro que a distância entre o valor e a prática concreta continua sendo muito grande. Não se aceita mais a escravidão, mas nós sabemos que existe trabalho escravo aqui pertinho de nós, no interior de São Paulo. Não se aceita mais o trabalho infantil, mas nós sabemos que se aceitam as crianças vivendo na rua e sendo exploradas no trabalho. Mas isso repugna à consciência universal, haja vista a exigência de certos organismos internacionais no sentido de se exigir cláusulas sociais nos contratos comerciais, para proteção da infância, contra a discriminação racial e contra o trabalho infantil. (Benevides, 2013, p. 5)

Dessa forma, percebemos como direitos que são naturais e universais são diferentes de direitos que fazem parte de um conjunto de direitos e deveres ligados às ideias de cidadão e cidadania, Benevides (2013). Conforme Candau (2012), no que se refere interrelação entre direito à Educação e Educação em Direitos Humanos, no primeiro momento, as reflexões sobre estes campos ocorreram de forma independente. Entretanto, foram se aproximando de forma progressiva e foi aos poucos assumida a perspectiva e visão que considera a Educação em Direitos Humanos como um componente intrínseco do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos garantir.

As implicações do direito à educação, tendo por referência âmbitos como a família, os diferentes espaços de educação não formal, como as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais, ainda não estão aprofundadas e adequadamente desenvolvidas entre nós. É possível afirmar que o desenvolvimento do direito à educação no nosso país, certamente um processo acelerado nas últimas décadas, pode ser caracterizado por duas ênfases: a expansão da escolarização e a afirmação da construção de uma educação escolar comum a todos, na perspectiva da afirmação da igualdade (Candau, 2012, p. 720).

Ao considerar a Educação como um direito humano, citamos Paulo Freire (2001) ao sinalizar que não existe ensinar sem aprender, e com isto o ato de ensinar

exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Freire (2001) ressalta a necessidade do/a docente ser aberto e disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos/as e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

Freire (2001) pondera acerca da relevância de ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade, e assim o ensinante possui no seu ensinar, um momento rico de seu aprender.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente (Freire, 2001, p. 260).

Freire (2001) ainda destaca que de tal maneira que quem ensina aprende, e tal prática ocorre em duas vias, porque reconhece um conhecimento antes aprendido. Dessa forma, articulamos a proposta defendida por Freire (2001) no ensino em Direitos Humanos, em que deve ser um processo que envolva reflexão, e que tal conhecimento deve estar interligado com a realidade do aprendiz.

Para Zeichner (2008) partindo do ponto de vista internacional, o movimento que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob e defesa da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão tradicional de ensino, em que os/as docentes cumpram o papel que aqueles que estão fora do ambiente escolar, querem que eles reproduzam, e contra modelos de reforma educacional que envolvem os/as professores/as apenas como participantes passivos. Esse movimento de prática reflexiva envolve, o reconhecimento de que os/as professores/as devem exercer, juntamente com a comunidade escolar, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares.

Conforme Pereira (1999), a formação docente necessita um cuidado no embasamento teórico, pois esse descuido é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura. O rompimento e o afastamento da ideia que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica.

Desse modo, não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar excelente docente, assim como, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Para tanto, é necessário reconhecer que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. É neste contexto escolar que a formação em direitos humanos contribui para uma formação humana, intercultural e interdisciplinar.

2.1 Educação em Direitos Humanos: Estudos Culturais e marcos teóricos

A fim de realizar fundamentações acerca dos Estudos Culturais citamos Baptista (2009) que faz apontamentos acerca da origem desta área de investigação, situada nos finais da década de 1950, na Inglaterra, e posteriormente foi espalhado este modo de análise cultural aos poucos pelo mundo.

A sua institucionalização pode situar-se a partir da criação, em 1964, na Universidade de Birmingham do Center of Contemporary Cultural Studies (CCCS). Criado por um professor de Literatura Moderna (de língua inglesa), Richard Hoggart, o CCCS vem a registar uma influência máxima quer em termos geográficos, quer em impacto nos meios académicos e extra-académicos com Stuart Hall, já nas décadas de 70 e 80 do século XX (Baptista, 2009, p. 454).

Para Ortiz (2004) os Estudos Culturais não são definidos no Brasil como área disciplinar. Mas sim, pelo interesse que é produzido, seja na Inglaterra, via Escola de Birmingham, seja nos Estados Unidos, como estudos literários, pós-modernidade, globalização, está presente entre nós e é perceptível essa constatação. Porém, os termos da discussão são outros e vão ao encontro de atender as necessidades de diferentes grupos, sejam eles de gênero, racial, étnico, religioso e de classes.

Costa, Silveira e Sommer (2003) pontuam que Os Estudos Culturais nasceram em meio às movimentações de grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos e de ferramentas conceituais, bem como de saberes que emergem de suas próprias leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, e fundamentada na educação de livre acesso. Ao considerar a existência de múltiplas culturas, Bordini (2006) explicita que são distribuídas em diferentes âmbitos, seja em

tribos, regiões, cidades, bairros, ou até na esquina ou no condomínio, cada uma com sua especificidade e necessidades, determina uma alteração radical no campo dos estudos literários, visto que envolve a diversidade cultural.

Baptista (2009) aponta que os Estudos Culturais abrigam um conjunto múltiplo de investigadores e investigações de formação diversa e de origens acadêmicas e geográficas distintas. Para tanto, investigadores/as de diversas áreas do conhecimento se aproximam destes estudos por razões intelectuais e até políticas diferentes. De qualquer forma, há traços distintivos no modo como é praticada a análise cultural e é sobre esses elementos, por vezes contraditórios, equívocos e polêmicos, que procuraremos desenvolver a presente reflexão. Bordini (2006) ressalta que na sociedade atual há crescentes exigências sobre o reconhecimento dos direitos das várias culturas à existência autônoma, sem predominâncias ou assimilações que destruam suas especificidades, e se postula uma convivência fraterna entre as diferenças sociais, com respeito mútuo.

Baptista (2009) destaca a ideia de complexidade dos Estudos Culturais, a qual se revela, de forma primária, num profundo compromisso com a ideia de complexidade do fenômeno cultural. Para além, os investigadores desta área colocam uma particular ênfase na produção contextual, multidimensional e contingente do conhecimento cultural. E assim, procuram refletir nos resultados da sua investigação a complexidade e o carácter dinâmico, frequentemente e paradoxal do objeto cultural que abordam (Baptista, 2009).

De acordo com Ecoteguy (1998) os estudos culturais devem ser vistos tanto do ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto do ponto de vista teórico. Isso significa, a intenção de construir um novo campo de estudos, em que do ponto de vista político, é sinônimo de “correção política”, e na perspectiva teórica, resultam da insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, a interdisciplinaridade.

No entanto, a questão do universal e do particular, ou do universal e do relativo, suscitou uma discussão particularmente forte na Conferência de Viena. E, hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia. Partindo dessa perspectiva, é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento etc.? É

possível construir uma articulação entre o universal e o particular, o universal e o relativo? (Candau, 2008, p. 47).

Diante desses questionamentos propostos por Candau, as autoras Antonio e Ri (2017) realizam análises que vão ao encontro das questões levantadas, ao afirmarem que o debate entre universalismo e relativismo é ampliado com a existência de sistemas regionais de proteção dos Direitos Humanos no qual possibilita por um lado a expectativa de respeito às peculiaridades culturais de cada país e por outro a diretriz de universalidade dos Direitos Humanos.

Nesse contexto, se insere as argumentações de Araújo (2016) discute que muito se tem debatido sobre as divergências entre as teorias dos Direitos Humanos polarizadas entre os universalistas e os relativistas. No qual de um lado, estão aqueles que visualizam nos Direitos Humanos uma esfera de reconhecimento de direitos válidos, por sua simples enunciação e do outro lado, os que veem e defendem na esfera da cultura um conjunto de valores que tornam protegidos os elementos culturais e sociais de grupos, e que impede a tentativa de imposição de “melhorias” com ideais ocidentais e que afrontam os elementos culturais íntimos e caros às tradições de determinadas comunidades.

Após a criação da Organização das Nações Unidas, em 1945, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o primeiro documento internacional com o fundamento da dignidade da pessoa humana, enfatizando no próprio título da declaração a sua principal característica: a universalidade. A Declaração Universal (1948) é um dos principais documentos em defesa da dignidade da pessoa humana no plano internacional, com uma grande carga significativa no contexto histórico, ela influenciou de maneira bastante ampla a elaboração de inúmeras Constituições nacionais no plano global e a criação de demais documentos internacionais e regionais com as mesmas características (Antonio; Ri, 2017, p. 277).

Diante dessas afirmações, Fischmann (2009) evidencia que a elaboração de direitos com sentido universal vinha desde a Revolução Francesa, entretanto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada e proclamada como retorno a uma pauta da humanidade que fora interrompida pela ruptura que o totalitarismo nazista representou. Conforme Candau (2012), desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em

1948, no plano internacional foi construída uma sólida base dos Direitos Humanos por meio de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo. No entanto, os Estados que aderiram formalmente a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas legislações e políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos.

Dessa forma, a Declaração Universal significa o momento fundador da reconstrução dos Direitos Humanos [...]. Da mesma forma, as lutas pela democracia no Brasil eram antigas, mas foram interrompidas pela ditadura militar que se instalou no país em 1964; a Constituição brasileira de 1988 foi elaborada e proclamada após a ruptura que o autoritarismo representou (Fischimman, 2009 p. 157).

Para tanto, conforme Antonio e Ri (2017) a universalidade está relacionada ao fato de que os direitos humanos são aplicados à absolutamente todas as pessoas, inclusive de nacionalidade ou de onde se encontre a pessoa que teve seus direitos violados. Por outro lado, o relativismo está ligado à valorização cultural, e prega que não existem valores universais, visto que cada situação em determinada sociedade está condicionada à uma valoração em que se compreende o direito interno alheio em virtude dos processos históricos, sociais e culturais. Assim, para o relativismo os direitos relativos à pessoa humana devem ser respeitados levando em conta o passado pertencente àquela sociedade em si, admitindo-se as distinções de cada cultura.

Para tanto, superar os limites estabelecidos pelo relativismo cultural e o universalismo dos direitos requer um equilíbrio e um olhar voltado aos princípios fundamentais de dignidade e equidade da pessoa humana. É evidente a necessidade da promoção de um diálogo intercultural como expresso por Candau (2008) a luta pelos Direitos Humanos necessita do exercício do diálogo interdisciplinar, e intercultural em que as perspectivas culturais possam ser respeitadas e garantidas sem a violação dos direitos universais. Tal articulação se compõe relevante visto a necessidade de uma educação voltada às práticas que reconheçam as particularidades culturais, sem que sejam utilizadas de forma que violem os direitos de forma universal.

2.2 Direitos Humanos e formação docente: discussões bibliográficas

Conforme Comparato (1998) o pleonasmo da expressão “direitos humanos”, é justificado, porque se trata de exigências de comportamento fundadas essencialmente na participação das pessoas no gênero humano, sem atenção às diferenças concretas de ordem individual ou social, inerentes a cada pessoa. Solon (2005) elucida que desde os primeiros alicerces que constituíram o direito internacional que conhecemos hoje, estudiosos do tema observam a existência de certos princípios que conformam a base das relações entre os membros da sociedade internacional.

Chauí (2022) aponta, que em nossa sociedade, as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são transformadas em desigualdades, e conseqüentemente se estabelece uma relação de hierarquia, mando e obediência. Nesse viés, se evidencia a sociedade democrática, pautada em direitos e deveres, em vista disso Candau e Scavino (2013) defendem os Direitos Humanos como ferramenta para construir efetivas democracias.

Para tanto, Bobbio (1992) evidencia que a exigência do respeito aos Direitos Humanos e às liberdades surge a partir da convicção de que eles possuem um alicerce bem estabelecido, e que o problema do fundamento é ineludível. E para além do problema do embasamento dos Direitos Humanos, Bobbio (1992) exemplifica que um problema urgente e necessário de se enfrentar é o da garantia dos direitos.

Nota-se que tratar sobre Direitos Humanos parte do objetivo de garantir e propiciar vida digna a todas as pessoas, independente de raça, nacionalidade, etnia, orientação sexual, ou opção política. Acerca de propagar discussões com o objetivo de alcançar a compreensão dos/as alunos/as em direitos humanos, utilizando de ferramentas como a WebQuest, cabe ressaltar com base em Pereira (2019) que trabalhar no campo da EDH não é uma tarefa simples, porém, ela deve contribuir para que as pessoas percebam e façam valer seus direitos, compreendidos como uma construção social e histórica.

Direitos Humanos é um termo que permeia o dia a dia de qualquer um que participe de algo que podemos chamar de sociedade ocidental; pessoas com acesso constante aos meios de comunicação, tanto para informação quanto para entretenimento; e pessoas com acesso a escolarização, saúde e segurança (mesmo

porque, como será discorrido neste trabalho, estas são algumas das temáticas/garantias aos direitos humanos) (Pereira, 2019, p. 25).

Em concordância com Maciel (2016) os direitos humanos acompanharam e ainda acompanham a história. E com isso, a necessidade de se criarem valores para proteger a vida e as necessidades fundamentais da pessoa humana também surgiu historicamente. Do mesmo modo, nota-se com base em Maciel que a educação em direitos humanos e suas políticas surgiram em decorrência da necessidade e de acontecimentos históricos. Assim, se aprimorando em defesa da formação de uma cultura dos direitos humanos, da promoção de processos democráticos e da cidadania.

Segundo Ferreira (2018) o Ministério dos Direitos Humanos Brasileiro, norteador pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), define direitos humanos como os direitos que todas as pessoas possuem para a garantia da dignidade da vida humana, independente de raça, sexo, nacionalidade, idioma, religião ou qualquer outra condição (BRASIL, 2018). Ainda de acordo com Ferreira (2018) no Brasil, a educação em direitos humanos pode ser entendida como uma opção política estratégica de fortalecimento da democracia brasileira na perspectiva da consolidação de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social, e esse movimento teve como marco expressivo na Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana.

Na busca para a promoção dos Direitos Humanos é necessária uma sociedade democrática, e para isso, conforme Chauí (2022) democracia consiste para além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da República, respeito à vontade da maioria e das minorias, inclusive no momento em que institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político.

[...] a sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos. Eis porque podemos afirmar que a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis (Chauí, 2022, p. 5).

Em suma, a garantia da promoção dos Direitos Humanos está diretamente ligada com a defesa da democracia. Conforme Salgado (1996), qualquer pessoa faz diariamente várias experiências dos Direitos Fundamentais, como ações cotidianas e que esses atos só são chamados de direitos porque estão garantidos por normas reconhecidas ou simplesmente obedecidas pela sociedade, e que no Brasil chamamos de leis.

É explícito que os Direitos Humanos, conforme Candau e Scavino (2013) estão presentes nos mais diversos âmbitos da sociedade, por esse motivo é essencial o conhecimento de todos/as sobre a temática, visto que a consciência de Direitos Humanos, visa a liberdade e bem estar das pessoas. No que tange a Educação em Direitos Humanos é possível afirmar, conforme Maciel (2016), que:

[...] a pretensão comum é a de que emergja uma nova sociedade fortemente democrática, onde os cidadãos sejam ativos, conscientes de seus direitos e do processo histórico que permitiu a consolidação desses direitos [...] (Maciel, 2016, p. 135).

É nesse sentido que Candau e Scavino (2013) ressaltam que a problemática dos Direitos Humanos está articulada desde as questões globais até as da vida cotidiana, portanto, sua presença é constante na vida das pessoas, visto que sempre ou na maioria das vezes está interligado as preocupações, buscas, projetos e sonhos. Assim, como expressa o Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” (ONU, 1948, p. 1).

Comparato (1998) elucida que a Declaração Universal de 1948, das Nações Unidas, sublinha esse caráter de igualdade fundamental dos direitos humanos, ao dispor, em seu art. 2º

cada qual pode se prevalecer de todos os direitos e todas as liberdades proclamadas na presente Declaração, sem distinção de espécie alguma, notadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião pública ou de qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (Organização das Nações Unidas, 1948, p. 1).

Para tanto, ao considerar que os direitos fazem parte da vida cotidiana, Soares (1998) destaca que nenhum outro tema desperta tanta polêmica em relação ao seu significado quanto ao seu reconhecimento como o de Direitos Humanos. Além disso, é um termo carregado de ambiguidade e deturpação, e que é comum associações de referência aos Direitos Humanos no sentido pejorativo e excludente. Entretanto, é necessária uma Educação voltada à compreensão da necessária busca por questões que dizem respeito à cidadania e sua ampliação.

A educação como direito humano é considerada um direito social integrante da denominada segunda geração de direitos, formulados e afirmados a partir do século XIX. São muitas as referências à importância do direito à educação, mas poucas as reflexões que têm se dedicado a aprofundar o conteúdo deste direito numa perspectiva ampla, sem reduzi-lo à escolarização, abordagem que constitui a tendência quase exclusiva dos trabalhos que vêm sendo realizados (Candau, 2012, p. 720).

É nesse viés, que abordamos a Educação em Direitos Humanos, por visualizar na sociedade atual, resquícios históricos e culturais de preconceitos que reverberam às práticas patriarcais de gênero e raciais, que discriminam e padronizam as diferentes formas de ser e de estar nos diversos espaços sociais.

Soares (1998) ressalta que na sociedade democrática do chamado mundo desenvolvido a ideia, a prática, a defesa, e a promoção dos direitos de uma certa maneira já estão incorporadas a vida política. E fazem parte do elenco de valores de um povo e de uma nação, mas ao contrário é nos países que mais violam, nas sociedades que são mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e mais variadas formas de racismo e intolerância que a ideia de Direitos Humanos permanece ambígua e deturpada. Portanto, no Brasil é necessário situar os Direitos Humanos.

Neste sentido, a problemática dos Direitos Humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, se amplia. Cada vez mais se afirma a importância dos direitos coletivos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. E, neste movimento, as questões relativas à diversidade vêm adquirindo cada vez maior relevância (Candau, 2012, p. 718).

Ao idealizar a educação como um processo fundante na formação humana e na construção de uma sociedade democrática de direitos, é possível afirmar, conforme

Candau (2012), que a luta pelos Direitos Humanos é fundamentada pela busca da afirmação da igualdade entre todos os seres humanos. Assim, como expresso no primeiro artigo da Declaração Universal (1948), tal afirmação vem no sentido de denunciar as múltiplas desigualdades que necessitamos superar para que se logre sua efetivação, realidade ainda muito precária e frágil na maior parte do planeta, especialmente quando referida aos grupos excluídos, marginalizados e discriminados.

Por um lado, tanto no plano internacional quanto no plano nacional, existe um discurso reiterativo que afirma fortemente a importância dos Direitos Humanos. No entanto, as violações multiplicam-se. No plano internacional é possível identificar inclusive um retrocesso grande, por exemplo, em relação a direitos que pareciam profundamente assimilados pela humanidade, como o combate à tortura em qualquer circunstância. Direitos fundamentais que pareciam plenamente assegurados na mentalidade e nas políticas internacionais assumidas são negados, desprezados e “esquecidos”. Também no nosso país as violações se multiplicam. No entanto, é necessário reconhecer, tem sido feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais, tanto pelo governo como por organizações da sociedade civil, pelo menos nos últimos anos (Candau, 2008, p. 47).

Acerca das constantes violações dos direitos Candau (2008) ainda elucida outro elemento importante da problemática atual que diz respeito à relação entre indivisibilidade e exigibilidade. A doutrina dos Direitos Humanos que se desenvolveu principalmente a partir da Conferência de Viena (1993) colocou grande ênfase na ideia da indivisibilidade dos direitos das diferentes gerações, civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Entretanto, conforme expresso por Candau (2008) a exigibilidade desses direitos é imprescindível para que a indivisibilidade não seja meramente retórica, ainda é muito frágil, principalmente no que diz respeito aos direitos sociais, econômicos e culturais, o que posiciona em diferentes grupos sociais o descrédito e indiferença no que se refere a proclamação de direitos. “Como se afirma na linguagem comum, “não saem do papel” ou somente valem para algumas pessoas e classes sociais. Considero essa tensão entre indivisibilidade e exigibilidade muito importante no momento atual.” (Candau, 2008, p. 47).

Concomitante a isso, Da Silva (2005) expõe que a evolução dos direitos fundamentais não se esgota, com o reconhecimento de direitos sociais e econômicos. Nas últimas décadas tem evoluído cada vez mais, especialmente no plano

internacional, a relevância dos chamados direitos de solidariedade, também conhecidos, em algumas de suas acepções, por direitos difusos. Araújo (2016) aponta que há que se reconhecer também a globalização como fato indubitável que a ideia dos Direitos Humanos atinge diversos grupos e civilizações, superando as suas próprias origens históricas ligadas ao reconhecimento de uma liderança econômica global e acompanhando as lutas e conquistas dos movimentos sociais.

O diálogo pautado na solidariedade é a chave da construção do futuro dos Direitos Humanos alicerçado num marco universalista que engloba as conquistas históricas e as peculiaridades contextuais (que funcionam como proteção ao imperialismo), em que a reciprocidade entre os diferentes núcleos sociais, formados por inúmeras formas de cultura, reforça a tolerância e o respeito. **Os Direitos Humanos devem ser vistos como bandeira de luta para a equalização de todos os sujeitos** – independentemente de sexo, raça, credo, convicção política, profissão de fé, orientação sexual etc. –, o que reforça as ideias multiculturais que orientam a hermenêutica dos Direitos Humanos para um universalismo de confluência, ponto de chegada da implementação, realização e efetivação dos Direitos Humanos fundadas na ideia de solidariedade. **Essa luta, sim, é universal** (Araújo, 2016, p. 176, grifo nosso).

Ao reconhecer os Direitos Humanos como bandeira de luta como expresso por Araújo (2016) é nesse sentido que Freire (2001) evidencia a educação libertadora, e é por essas razões que ensinar não pode ser um puro processo de transferência de conhecimento do/a docente ao aprendiz. Freire (2001) ao criticar a aprendizagem mecânica, que resulta na memorização maquinal, não possibilita reflexões, e formas de compreender e realizar leituras, seja de palavras, seja leitura do mundo e do contexto.

A forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, “desarmada”, ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na recusa ao que se de conceitos abstratos. Pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe. Reconhece, todavia, que o escritor que usa a linguagem científica, acadêmica, ao dever procurar tornar-se acessível, menos fechado, mais claro, menos difícil, mais simples, não pode ser simplista (Freire, 2001, p. 265-266).

No contexto de formação de professores/as, Mercado (1998) aponta que ao acompanhar o desenvolvimento da sociedade e das novas tecnologias, é perceptível as novas exigências ao perfil de educador, ou seja, de docentes comprometidos com as transformações sociais e políticas; bem como, com o projeto político-pedagógico assumido com e pela escola. Que seja competente e proporcione uma sólida cultura que lhe possibilite uma prática interdisciplinar e contextualizada, dominando novas tecnologias educacionais nas práticas educacionais.

É relevante possibilitar uma formação de professores/as, que compreenda os fundamentos das ciências e revele uma visão ampla dos saberes. É fundamental investir na formação de docentes que se oriente pelas demandas de sua escola e de seus/suas alunos/as, e não pelas demandas de programas predeterminados e que são desconectados da realidade escolar. Nesse sentido, criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente possibilita um processo de ensino e aprendizagem críticos (Pereira, 1999).

Além disso, que o/a docente seja reflexivo e crítico no âmbito da sua própria disciplina, capacitado para exercer a docência e realizar atividades de investigação. Também, seja crítico e que revele, por intermédio da sua postura suas convicções, os seus valores, a sua epistemologia e a sua utopia, fruto de uma formação permanente; seja um intelectual que desenvolve uma atividade docente crítica, comprometida com a ideia do potencial do papel dos estudantes na transformação e melhoria da sociedade (Mercado, 1998).

Ao considerarmos que vivemos em uma sociedade com princípios democráticos, Chauí (2022) ressalta acerca da liberdade que todo cidadão tem o direito de expor em público seus interesses e suas opiniões. E que é necessário esse debate. Ora, a simples declaração do direito à liberdade não a institui concretamente, assim como qualquer direito garantido em documentos oficiais, mas abre o campo histórico para a criação desse direito pela prática política.

É no contexto da diversidade que Chauí (2022) aponta que, perante as leis e os costumes da sociedade política, todos os cidadãos são iguais e por isso possuem os mesmos direitos e devem ser tratados da mesma maneira. Porém, diante dos documentos formais que garantem a equidade entre todas as pessoas, é necessário e urgente evidenciar que não se materializa na prática.

Pereira (2019) explica a educação em direitos humanos, partindo da articulação dos direitos humanos com a educação, bem como de outras pautas, está relacionado ao sentido e ao papel que a educação assume socialmente. Educar, para Pereira (2019), é um movimento de aproximação semântica, é um movimento de aculturação. Diferentes tipos de modelos educacionais priorizam aquilo que consideram mais adequado para os/as estudantes que pretendem formar. Toda educação é adjetivada, mesmo que não explicitamente.

Dito isto, a EDH constitui-se em um conjunto de ações sistêmicas, direcionadas à dissolução de hierarquias sociais, ao reconhecimento de todos/as enquanto cidadã/o de direitos, ao empoderamento de grupos e indivíduos socialmente preteridos e à divulgação profilática das dramáticas atrocidades cometidas contra a humanidade (Pereira, 2019).

A título de ilustração, Benevides (2013) destaca que poucos temas despertam polêmicas em relação ao seu significado, ao seu reconhecimento, como o de direitos humanos. Este tema atualmente permanece prejudicado pela manipulação da opinião pública, carregada de notícias falsas, no sentido de associar direitos humanos com a bandidagem, com a criminalidade, o que é uma deturpação, pois todas as pessoas deveriam ter acesso aos direitos fundamentais de garantia da dignidade humana.

A articulação entre os Direitos Humanos e os direitos essenciais, como o acesso à educação, moradia, saúde e liberdade, evidencia a interdependência entre os princípios fundamentais da dignidade humana e as condições materiais e políticas necessárias para sua concretização. De um lado o debate teórico sobre os Direitos Humanos enfatiza sua universalidade e indivisibilidade, a análise da garantia desses direitos, apoiada em dados e gráficos, permite visualizar as desigualdades sociais e os desafios para a sua efetivação. Dessa forma na subseção seguinte, é relatado formas de compreender a conexão entre essas dimensões entre teoria e realidade.

2.3 Do direito à realidade: moradia, saúde, educação e liberdade em debate

No que se refere à violação dos Direitos Humanos no Brasil, Sicari e Zanella (2018) descrevem que o número de pessoas utilizando as ruas como moradia vem se intensificando nos últimos anos e não se restringe às grandes metrópoles. Na primeira metade do século XX esse fenômeno foi intensificado no Brasil com o êxodo rural e

com o processo migratório, impulsionado pelo crescimento industrial. O panorama atual indica, entretanto, que a causa da maioria das pessoas em situação de rua não são provenientes do deslocamento da zona rural para a urbana.

[...]sociedade brasileira é violenta, autoritária, vertical, hierárquica e está polarizada entre a carência e o privilégio, nela há bloqueios e resistências à instituição dos direitos civis, econômicos, sociais e culturais, isto é, dos Direitos Humanos. Os meios de comunicação de massa e os setores oligárquicos da sociedade nos fazem crer, cotidianamente, que a sociedade brasileira é ordeira, pacífica, generosa e acolhedora e que nela a violência é um momento accidental, um surto, uma epidemia que pode ser combatida por meio da repressão policial. Essa imagem é negada também cotidianamente, bastando, por exemplo, que leiamos os relatórios nacionais sobre os Direitos Humanos no Brasil. Nesses relatórios o que se evidencia é que a violência é o modo de ser da sociedade brasileira, que esta é estruturalmente violenta e autoritária (CHAUÍ, 2022, p. 6).

Conforme Dallari (2007) no Brasil existem ainda muitas situações de marginalização e de injustiça social, e isso aparece com tamanha evidência, que se tem a impressão de que nada de positivo pode ser dito relativamente à situação dos Direitos Humanos. O que existe, de fato, é uma acumulação histórica de injustiças, sendo necessário ir até o início do século XIV para perceber e compreender essa trajetória, que teve um mau começo em termos de reconhecimento e respeito dos direitos fundamentais da pessoa humana.

Para tanto, citamos *O Observatório Nacional dos Direitos Humanos – ObservaDH*⁴ que se configura em uma plataforma virtual de acesso público, que apresenta um conjunto de indicadores e índices, apresentados na forma de narrativas de dados e painéis, sobre os públicos e os temas prioritários do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC)⁵, como crianças e adolescentes; pessoas idosas; pessoas com deficiência; pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexo, Assexuais e outras (LGBTQIA+⁶); pessoas em situação de rua; pessoas refugiadas, migrantes e apátridas; e outros grupos sociais vulnerabilizados. Tem como objetivo difundir e analisar informações estratégicas

⁴ Link de acesso: <https://experience.arcgis.com/experience/6a0303b2817f482ab550dd024019f6f5/>

⁵O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania é um dos ministérios que compõem o gabinete executivo do Governo Federal do Brasil.

⁶ A sigla corresponde Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual entre outras.

sobre a situação atual do Brasil, fornecendo evidências para o planejamento, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas de defesa, promoção, proteção e educação nos níveis de governo federal, estadual e municipal e junto à sociedade civil (ObservaDH, 2024).

Conforme Stefaniak (2010) a moradia é o espaço íntimo e privado da pessoa, e que faz parte da construção da sua identidade e de privacidade no convívio com sua família e seus amigos. Do ponto de vista da representação social a moradia é o “Lar”, que por sua vez, para os antigos etruscos eram onde habitavam os deuses particulares de cada família. Para muitos povos a moradia ainda guarda este sentido de espaço sagrado. Mais do que isso a moradia é um bem essencial reconhecido constitucionalmente indispensável para a dignidade do homem. Portanto, o direito à moradia é um direito humano e fundamental.

Conforme o Relatório Nacional sobre o Direito à Moradia, produzido em 2002 por equipe coordenada por Nelson Saule Junior, sob encomenda da Organização das Nações Unidas - ONU demonstrou números preocupantes e que no Brasil o déficit habitacional urbano é estimado em 5.414.944 e o rural em 1.241.582 de moradias, no ano de 2000. Para tanto, as necessidades de incremento e reposição do estoque de moradias ocorre, sobretudo nas áreas urbanas (81,3% do montante estimado de 6.656.526 novas moradias em 2000) (Saule Jr; Osório, 2002). O número de brasileiros que moram em ocupações informais como favelas, cortiços, loteamentos clandestinos e irregulares, etc. não possui uma estatística precisa (Rolnik; Saule Jr, 2002)

Nesse sentido, as discussões sobre o direito à moradia envolvem diferentes conceitos, assim como Stefaniak (2010) ressalta que a busca de uma conceituação de moradia encontra certa dificuldade pelo fato de que existem outros termos em nossa língua que lhe são empregados muitas das vezes como sinônimos. Conforme a Constituição Federal de 1988 no CAPÍTULO II, dos Direitos Sociais.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 2018)

A situação de rua não pode ser vista apenas como um problema de falta de moradia, mas sim, como um reflexo da constante violação de direitos humanos fundamentais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 25.

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, todo indivíduo tem direito à moradia, ao trabalho digno, à segurança e ao bem-estar social. A marginalização dessa população perpetua ciclos de exclusão e dificulta o acesso a serviços essenciais, como saúde, educação e assistência social, aprofundando ainda mais sua vulnerabilidade no momento em que a falta de moradia priva o acesso de outros direitos como de educação, saúde, lazer e segurança. Nesse sentido, conforme Santos, Medeiros e Luft (2016) o direito à moradia vem ganhando mais proteção no ordenamento jurídico nacional e internacional. O conteúdo deste direito evoluiu e passou a ser percebido como “moradia adequada”, isto significa, um abrigo que seja conectado com outras garantias.

Nesse contexto a crescente população em situação de rua no Brasil tem se tornado um fenômeno preocupante. Esse aumento está associado a múltiplos fatores estruturais e conjunturais, que se justificam por crises econômicas, crescimento do desemprego, precarização das condições de trabalho e a redução do investimento em políticas públicas e sociais.

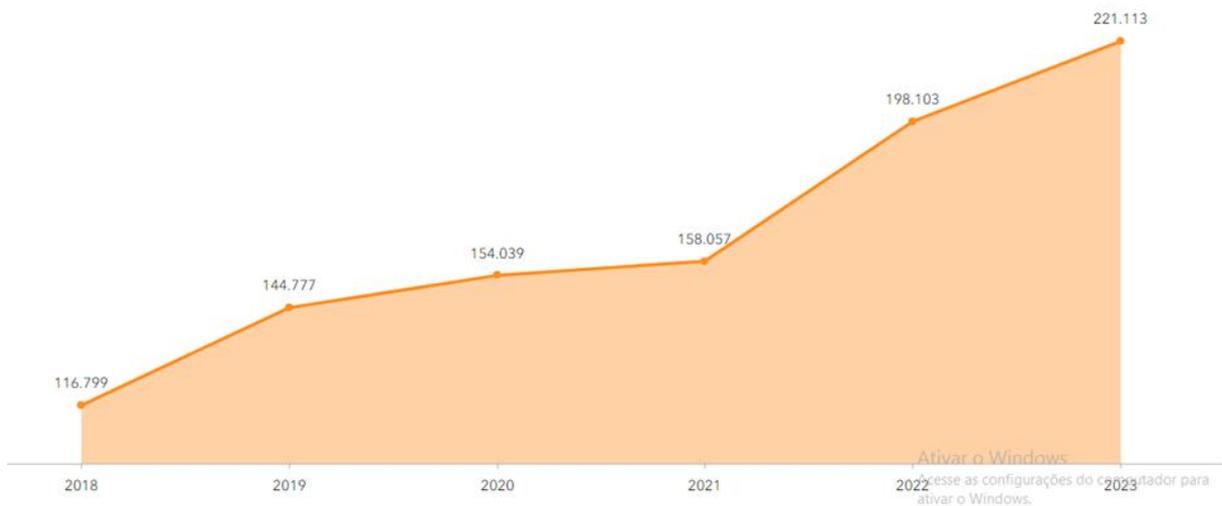
Outro fator que acentuou esse quadro consiste na pandemia de COVID-19, em que agravou a vulnerabilidade de milhões de brasileiros, e resultou na ampliação da desigualdade social e na exposição de um número crescente de pessoas a condições de extrema pobreza e exclusão. Outro fator relevante a ser considerado consiste na interseccionalidade das desigualdades que atingem essa população de rua. Visto que afeta desproporcionalmente grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, indígenas, mulheres vítimas de violência, LGBTQIA+ e indivíduos com deficiência.

No contexto de violações de direitos, Silva et al. (2018) destacam que a população em situação de rua enfrenta diversas formas de negação dos Direitos

Humanos, incluindo o acesso à água e ao saneamento básico, além de outros direitos fundamentais, como moradia, saúde e o direito à cidade. Essas violações geram impactos negativos na vida econômica e social desse grupo, agravando a discriminação e a exclusão. Assim, essas pessoas são marginalizadas e impedidas de acessar direitos essenciais à dignidade humana. Diante disso, torna-se fundamental disseminar o conhecimento sobre os Direitos Humanos para fortalecer o reconhecimento e a garantia desses direitos pelo Estado.

A Figura 1 apresenta uma análise mais detalhada do fenômeno e de seus impactos na sociedade. O crescimento do número de pessoas em situação de rua também ressalta e evidencia as inúmeras deficiências e fragilidades do sistema de proteção social brasileiro, que muitas vezes não consegue atender de forma eficaz às demandas dessa população.

Figura 1: Evolução do número de pessoas em situação de rua. Brasil, 2018-2023



Fonte: Elaboração CGIE/MDHC, com base nos dados do Cadastro Único (julho de 2023).

Os dados da Figura 1 apontam o crescimento do número de pessoas em situação de rua de 116.779 em 2018 para 221.113 em 2023, em que inúmeros direitos fundamentais foram violados. De acordo com a Constituição Federal de 1988, no seu Capítulo II – Dos Direitos Sociais, Art. 6º, lê-se que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]”. Em 2023, de acordo com os dados do Cadastro Único, o perfil era majoritariamente masculino (88%), de pessoas negras (68%, somando pardas, 50%, e pretas, 18%) e

em idade adulta (57% tinham entre 30 e 49 anos) (CGIE/MDHC), com base nos dados do Cadastro Único (julho de 2023).

Os principais motivos apontados para a situação de rua foram os problemas familiares (44%), seguidos do desemprego (38%) e da dependência do álcool e/ou drogas (28%). Quanto à escolaridade, a maioria sabia ler e escrever (90%), mas apenas 2% indicaram frequentar escolas. Em relação ao trabalho, grande parte das pessoas em situação de rua (67%) já teve emprego com carteira assinada. A maior proporção dos que informaram já ter trabalhado com carteira assinada estava na região Sudeste (79%), e a menor na região Norte (36%) (CGIE/MDHC), com base nos dados do Cadastro Único (julho de 2023).

Benevides (2013) evidencia que o Brasil, se compõe por uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais, e além disso, somos a sociedade que tem a maior distância entre os extremos, a base e o topo da pirâmide socioeconômica. Nosso país é campeão na desigualdade e distribuição de renda. No qual as classes populares são geralmente vistas como “classes perigosas”. Assim, de certa maneira, parece necessário e justificável às classes dominantes criminalizar as classes populares associando-as ao banditismo, à violência e à criminalidade; porque esta é uma maneira de banalizar a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos “desclassificados”, que, dessa maneira, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios.

no campo dos Estudos Culturais é possível relacionar as discussões de alteridade a sujeitos, organizações específicas, grupos sociais posicionados na diferença em termos de estratos socioeconômicos, ocupação, pertença étnica e racial, gênero, geração, entre outros marcadores sociais. A relevância dessa proposta reside na premissa culturalista (e de corte pósestruturalista) de que não existe um conhecimento universal, e, desse modo, a produção de saber demanda colaboração intercultural e valorização de outros modos de pensar e de fazer ciência, aspecto que as instituições científicas formais pouco têm valorizado. Mato mostra que as políticas públicas tendem a dissociar o trabalho intelectual da reflexão política e ética, limite que deveria ser superado de modo a permitir que as Universidades reavaliem suas relações com os setores sociais e que se apropriem de outros modelos universitários e de ensino-aprendizagem, com um caráter mais local (Bonin et al. 2020, p. 12)

O enfrentamento desse problema exige um compromisso coletivo entre governo, sociedade civil e instituições de pesquisa. Dessa forma, a análise do

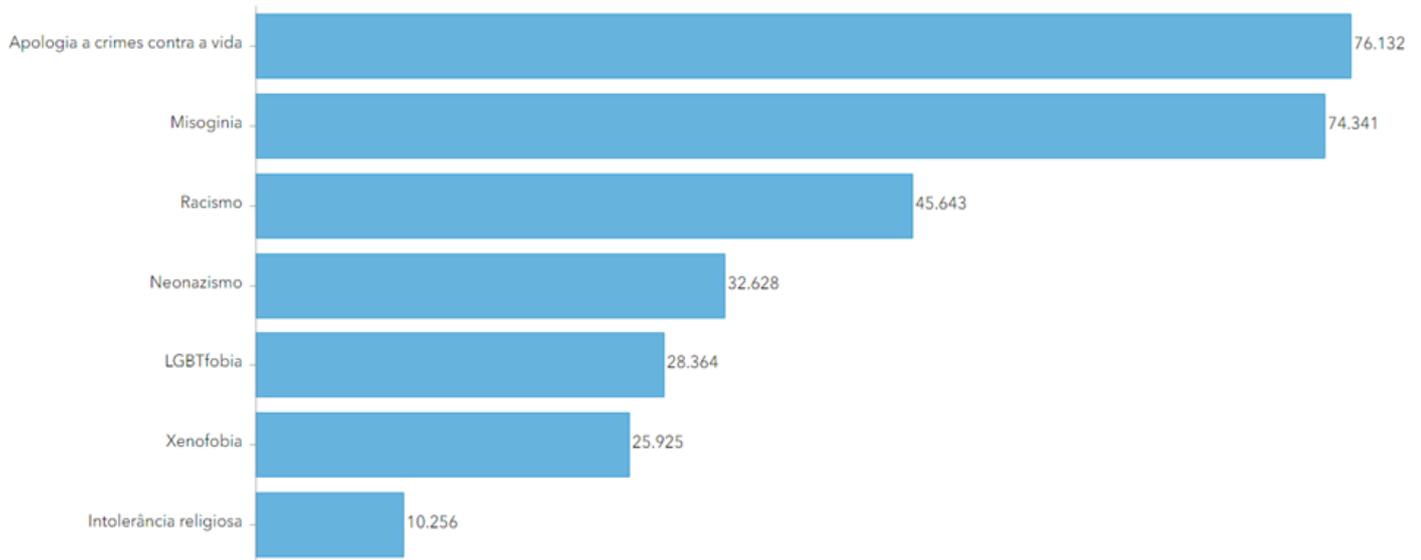
crescimento da população em situação de rua no Brasil entre 2018 e 2023 exposta na Figura 1 não deve ser apenas um registro estatístico, mas uma ferramenta em repensar e refletir sobre a garantia dos direitos.

Para esse grupo social que se encontra nas ruas, a principal necessidade urgente é sanar a questão da moradia. No entanto, os direitos são interdependentes e inseparáveis, não há como negar que a violação do direito à moradia repercute em violação de outros direitos (Silva et al., 2018). Somente com políticas públicas eficazes, baseadas na dignidade humana e na justiça social, será possível reverter essa trajetória de exclusão e garantir que todas as pessoas tenham acesso às condições necessárias para uma vida digna e plena.

Em meio às violações de direitos, o discurso de ódio está presente em diversos meios, e é caracterizado como todo e qualquer ato de comunicação que tenha o objetivo de causar dano, a uma pessoa ou um determinado grupo por meio de insultos, e difamações, de preconceito e discriminação que afete a religião, opção política, raça, gênero, orientação sexual, etnia entre outras.

O avanço tecnológico e a popularização das redes sociais têm facilitado a propagação de discursos de ódio, o que torna essencial a implementação de políticas públicas e medidas regulatórias eficazes. A Figura 02, ao evidenciar os tipos mais frequentes de denúncias, contribui para a compreensão da necessidade de ações concretas para garantir um ambiente digital mais seguro e inclusivo. Portanto, a análise dos crimes de ódio denunciados no ambiente cibernético entre 2017 e 2022 reforça a urgência de medidas que combatam a intolerância e protejam os direitos humanos no espaço digital.

Figura 02: Tipos de crimes de ódio mais denunciados na Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos, da Safenet. Brasil, 2017-2022.



Fonte: Elaboração CGIE/MDHC, a partir de dados da Safenet.

Diante dos dados de números de denúncias, a violência na internet é um problema grave que afeta milhares de pessoas no Brasil. Como podemos observar na Figura 02, o crime de ódio mais praticado consiste na apologia a crimes contra a vida com 76.132 casos registrados, seguido por misoginia 74.341 denúncias, os casos de racismo constataam cerca de 45.643, Neonazismo 32.628, LGBTfobia 28.364, Xenofobia 25.925, e intolerância religiosa 10.256 denúncias.

A agressão *online* é caracterizada como a utilização de tecnologias para ameaçar, ofender, e/ou expor imagens sem o consentimento da vítima. As principais vítimas dessas agressões virtuais foram as mulheres. Os dados apontam que jovens de 18 a 29 anos foram as que receberam o maior número de agressões *online*, e esses números diminuem quanto maior a idade. Esse fato expressa que as pessoas mais jovens estão mais expostas e vulneráveis à violência online, seja por serem o maior número em utilizarem as redes sociais ou celular, seja por serem mais procuradas pelos agressores (ObservaDH, 2024).

Wendt e Lisboa (2013) apontam que na última década, o conceito de violência e agressividade vem sendo ampliado e analisado de forma contextualizada. Pesquisadores/as atuam com o objetivo de compreender as diferentes manifestações e funções do comportamento agressivo, bem como em desenvolver modelos explicativos específicos para diferentes culturas, e aparecem sob a forma de

pesquisas empíricas e revisões teóricas. Diante de tal contexto, se evidencia a necessidade de Políticas Públicas efetivas, que garantam os Direitos Humanos.

No contexto dos Direitos Humanos (DH), Benevides (1998) destaca que esses direitos são fundamentais para garantir a dignidade de todos/as, independentemente de gênero, etnia, religião ou orientação sexual. A educação em Direitos Humanos busca conscientizar os indivíduos sobre a importância da inclusão, do respeito e da valorização da diversidade. No entanto, a falta de compreensão sobre esses princípios muitas vezes resulta na propagação de discursos de ódio, que são amplificados pelas redes sociais.

Assim, é possível constatar que as redes sociais e as mídias digitais tornam-se cada vez mais presentes em diversos contextos sociais, influenciando a forma como os indivíduos interagem, compartilham informações e constroem suas percepções sobre o mundo. Diante desse cenário, torna-se essencial utilizá-las de maneira consciente e reflexiva, garantindo que sejam ferramentas para o exercício da cidadania, da autonomia e da valorização dos direitos humanos, em vez de instrumentos de alienação ou manipulação.

Nesse sentido, ao considerar a perspectiva de Benevides (1998) sobre a dignidade humana, é possível perceber que os indivíduos, além de possuírem liberdade, também são dotados de vontade própria, preferências e autonomia, características fundamentais para a construção de uma sociedade crítica e participativa. A conscientização sobre o impacto das redes digitais na vida cotidiana reforça a importância de promover o uso ético dessas ferramentas, incentivando o pensamento autônomo e o respeito à diversidade.

Além disso, conforme Benevides (1998), os direitos humanos são universais, naturais e indivisíveis, ou seja, não podem ser fragmentados ou aplicados seletivamente. Dessa forma, é imprescindível reconhecer a interdependência entre os direitos individuais, sociais e ambientais, garantindo que todos sejam preservados de maneira integral. Ao longo da história, tais direitos foram sendo reconhecidos e ampliados de acordo com as necessidades de cada época, o que nos leva à reflexão sobre a constante evolução dessas garantias e a possibilidade de que novos direitos sejam identificados e consolidados no futuro.

Diante disso, o avanço das tecnologias digitais e das redes sociais deve ser acompanhado por uma postura crítica e responsável, de modo a fortalecer os

princípios da dignidade humana e dos direitos fundamentais. O desafio, portanto, não está apenas no acesso às novas ferramentas, mas na maneira como elas são utilizadas para promover uma sociedade mais justa, informada e consciente.

Frente a esse cenário, a Educação em Direitos Humanos se apresenta como uma ferramenta essencial para a construção de um ambiente digital mais responsável e democrático. Ao incentivar o pensamento crítico e a reflexão sobre os impactos das mensagens compartilhadas nas redes, a educação pode contribuir para uma cultura digital mais ética e inclusiva, promovendo o respeito à diversidade e o combate às desigualdades.

No entanto, as redes sociais também se tornaram espaços propícios para a disseminação de discursos de ódio, termo conhecido como *Hate Speech*.⁷ Segundo Costa (2021), o discurso de ódio se caracteriza por manifestações depreciativas e preconceituosas contra grupos sociais marginalizados, como mulheres, negros(as), povos indígenas e a população LGBTQIA+. Essas manifestações não apenas reforçam estereótipos e desigualdades, mas também podem levar a episódios de violência simbólica e física.

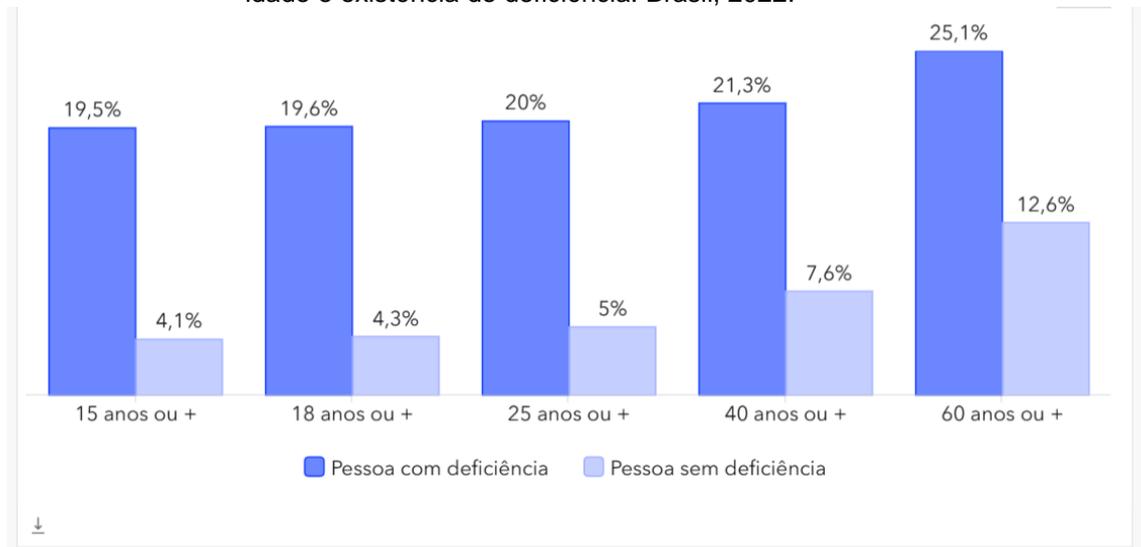
Para que isso ocorra de maneira eficaz, é necessário que as escolas, as famílias e as instituições de ensino promovam estratégias pedagógicas que aliem o ensino sobre direitos humanos ao uso consciente das redes sociais, incluindo a análise crítica de informações, o combate à desinformação e o fortalecimento de valores como empatia e solidariedade. Além disso, é fundamental que essas iniciativas contem com a participação ativa dos próprios usuários das redes, criando espaços de diálogo e reflexão que permitam o desenvolvimento de uma cidadania digital mais responsável e engajada na defesa dos direitos humanos.

A Figura 3 apresenta a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais, considerando tanto a existência de deficiência quanto diferentes faixas etárias. Os dados revelam um número preocupante de exclusão e segregação educacional, bem como é evidente a variação da taxa de analfabetismo conforme a idade. Por fim, a análise da Figura 3 ressalta a urgência de investimentos em educação especial e em programas de letramento ao longo da vida. Visto os impactos causados pelo analfabetismo na inserção social e profissional, e a necessidade de garantir o direito

⁷ *Hate speech* ou discurso de ódio é uma expressão que se refere a qualquer ato de discriminação ou ataque a uma pessoa ou grupo.

à educação para todos/as é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Figura 3: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupo de idade e existência de deficiência. Brasil, 2022.



Fonte: Elaboração CGIE/MDHC, a partir de dados da Pnad Contínua.

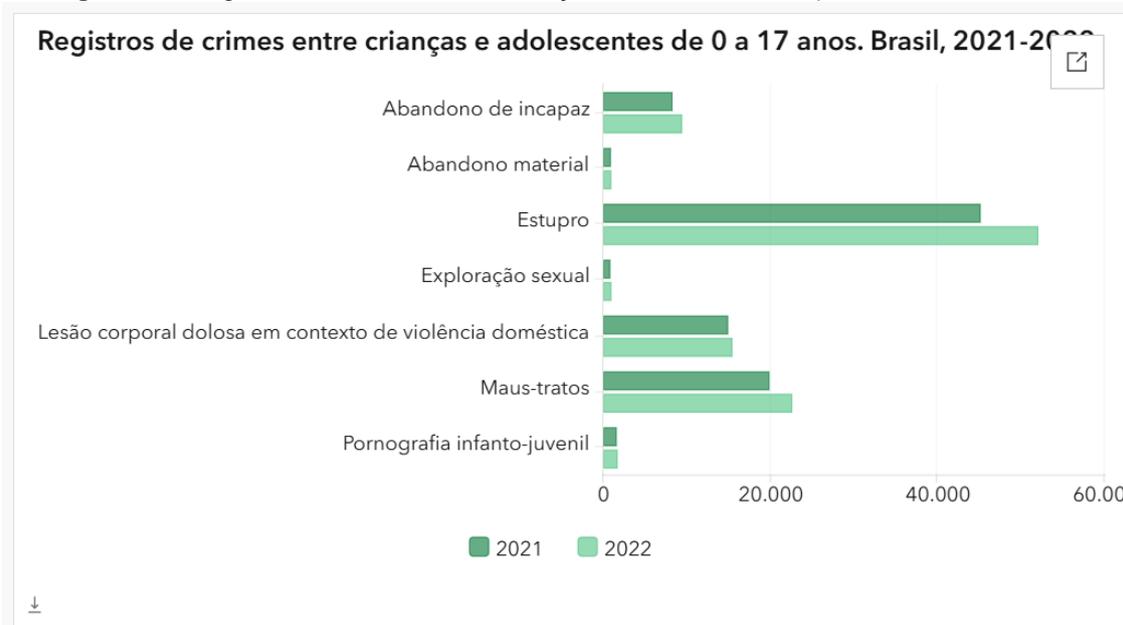
Conforme Braga e Mazzeu (2017) periodicamente são lançados Planos, Programas, Campanhas e outras iniciativas governamentais ou da sociedade civil com o propósito de atuar contra o analfabetismo no Brasil. Entretanto, não é comum a discussão sobre causas principais, pois de um lado, o modelo econômico baseado na demanda mão de obra pouco qualificada e baixo desenvolvimento científico e tecnológico. De outro lado, a precariedade do sistema educacional.

No que se refere ao analfabetismo, por exemplo, o problema se agravou por dois motivos básicos: primeiro, porque o número de pessoas analfabetas (em números absolutos) aumentou e, segundo, porque não foram tomadas medidas efetivas em nível governamental para a superação desse problema. As medidas tomadas foram reduzidas a campanhas fragmentárias e sem continuidade (Xavier; Ribeiro; Noronha, 1994, p. 227)

Nesse sentido, o debate que envolve o analfabetismo no Brasil, gira em torno de causas enraizadas, que somente com a efetivação de políticas públicas voltadas a atender tal demanda é que alcançaremos a amenização dessa problemática no Brasil. A Figura 04 apresenta os registros de crimes envolvendo crianças e adolescentes de

0 a 17 anos no Brasil entre 2021 e 2022, evidenciando um cenário preocupante de violação de direitos dessa população.

Figura 05: Registros de crimes entre crianças e adolescentes e) a 17 anos, Brasil 2021-2022



Fonte: Elaboração CGIE/MDHC, com base nos dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública.

Em 2022, foram registradas 54.490 ocorrências de violência sexual contra crianças e adolescentes, incluindo estupro, pornografia infanto-juvenil e exploração sexual. Destas, 95,4% foram crimes de estupro, principalmente entre 10 e 13 anos de idade (42,2%). Considerando os estupros de vulnerável com vítimas de até 13 anos, 86% das vítimas eram meninas e 56,2% eram crianças negras, seguida das crianças brancas (43%). Em 8 de cada 10 casos de estupro de vulnerável, o autor do crime era conhecido da vítima.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em seus artigos 5º e 7º, e 130º evidenciam os direitos que deveriam ser garantidos a todos/as crianças e adolescentes brasileiros. A garantia dos Direitos Humanos para esse grupo não pode se limitar ao discurso ou a documentos, leis e estatutos, mas deve ser traduzida em ações concretas e práticas que assegurem proteção, dignidade e acesso a oportunidades reais de futuro.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL. 1990)

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL. 1990).

Art. 130º Verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum.

Esse cenário reflete um grave problema social que compromete direitos fundamentais, como o direito à vida, à segurança e à dignidade humana, princípios essenciais dos Direitos Humanos. Dessa forma, a Figura 05 reforça a urgência de medidas eficazes para enfrentar as causas enraizadas da violência contra crianças e adolescentes. É necessário o compromisso coletivo entre Estado e sociedade para romper com esse ciclo de violação de direitos.

2.4 Políticas públicas e ações sobre Direitos Humanos

Bueno (2001) destaca que não há como pensar numa melhoria efetiva da qualidade do ensino no Brasil sem modificações nas políticas educacionais, nas quais se expressam pela viabilização de melhores condições materiais, pedagógicas, de pessoal, de trabalho etc.

É na conjugação entre as lutas políticas de largo alcance e a qualificação de cada uma das nossas escolas que estaremos construindo a democratização da escola pública. Para tanto, apresentamos abaixo algumas indicações, que não devem ser entendidas como respostas a esse tremendo desafio, mas, ao contrário, como possíveis pontos de partida para educadores que estejam efetivamente comprometidos com a elevação da qualidade de ensino em nosso país, como uma das formas importantes para a crescente democratização da sociedade brasileira. (Bueno, 2001, p. 7)

Nesse sentido de busca por modificações em políticas educacionais, Facchino e Síviori (2017) apontam que as evidências para os desafios políticos e intelectuais instaurados por meio da articulação entre direitos, justiça, moralidades, conservadorismo, violência e as ações e contra reações de movimentos sociais no

cenário atual, tem estimulado um olhar atento da comunidade científica delimitada pela Antropologia no campo dos estudos de gênero e sexualidade nos últimos anos.

No que se refere às pesquisas da área de direito, Bucci (2001) ressalta que a definição das políticas públicas como campo de estudo jurídico é um movimento recente no Brasil, que envolve interdisciplinaridade no direito, articulando com demais áreas de pesquisa e estudos. Bucci (2001) ainda ressalta que alguns institutos e categorias tradicionais do direito buscam novo sentido restabelecendo contato com outras áreas do conhecimento, das quais vinha se afastando desde a caminhada positivista que se iniciou no século XIX. Desse modo, sobre o estudo e nascimento das políticas públicas, Vázquez e Delaplace (2011) assinalam:

O estudo e a formulação das políticas públicas (PP) representam uma disciplina recente, iniciada com o conhecido texto de Harold D. Lasswell, A orientação para as políticas, publicado em 1951. A data é importante para entender o objetivo da PP, pois após o final da Segunda Guerra Mundial consolidou-se o bloco socialista na metade da Europa e em 1950 ocorreu o primeiro conflito bélico que deu início à Guerra Fria: a guerra da Coreia. O problema não é pouco importante: existe uma nova potência militar e econômica que desafia o capitalismo democrático americano, e um desses desafios inclui a eficiência da administração pública através de um modelo estatal centralizado que controla todos os meios de produção e distribui os bens entre a população (p. 35).

Nesse viés, Bucci (2001) ressalta que a necessidade do estudo profundo das políticas públicas vai se mostrando à medida que se buscam formas de concretização dos Direitos Humanos, em particular os direitos sociais. Conforme o autor, os chamados Direitos Humanos de primeira geração, consistem em direitos de liberdade, cujo exercício pelo cidadão requer que o Estado e os concidadãos se abstenham de turbar. Conforme Da Silva (2005) é comum que se sustente que a efetividade ou a não-efetividade dos direitos sociais envolve uma questão de "vontade política". Ainda que essa explicação não seja explícita, ela encobre, entre outras coisas, um problema dogmático importante. Bucci (2001) complementa que o direito de expressão, de associação, de manifestação do pensamento, todos eles se realizariam pelo exercício da liberdade.

Como exemplifica Bueno (2001) apesar de considerarmos a importância da instituição escolar para a elevação da qualidade do ensino no Brasil, não podemos desviar a atenção e descambar para a ingenuidade: as políticas educacionais no

Brasil, a não ser em aspectos ou projetos específicos, não têm, de fato, privilegiado consideravelmente a qualidade do ensino, em especial do ensino público. Nesse sentido, a escola deve ser entendida como espaço de resistência e reflexão da realidade, em que com pequenos passos constantes e contínuos, poderão contribuir tanto para elevação da qualidade do ensino.

Para tanto, Gesser (2013) realiza apontamentos que o Brasil teve em sua história mais de 20 anos, em um regime militar ditatorial, que se caracterizou pela supressão, e a violação das garantias de direitos e de liberdades, pelas marcas da tortura, violências, violações da dignidade humana, detenções arbitrárias, desaparecimentos forçados, perseguição político-ideológica e de censura às ideias consideradas a esse regime.

Nesse sentido, no Brasil, por volta de 1985, inicia-se um processo de transição lenta e gradual de volta ao regime democrático, que trouxe inúmeros benefícios para os/as brasileiros/as, bem como o fortalecimento da sociedade civil mediante formas de organização, mobilização e articulação e que produziu importantes conquistas sociais e políticas. É nesse momento histórico, que emergem novos atores sociais e movimentos sociais, que contribuíram com o processo de democratização por meio de suas demandas e reivindicações. Esse processo progressivo culminou com a promulgação da Constituição Brasileira de 5 de outubro de 1988 (Gesser, 2013).

A Constituição Federal de 1988 apresenta a educação como direito que deve ser garantido para todas as pessoas, sem qualquer distinção, bem como expõe sua finalidade de forma abrangente, como é explícito em seu artigo 205:

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

Assim, a partir da ótica dos Direitos Humanos, Candau (2012) aponta que é necessário e urgente a busca para a promoção de processos de Educação em Direitos Humanos que colaborem na construção de uma cultura dos Direitos Humanos na sociedade como um todo e, particularmente, nos processos educativos. Para tanto, a Educação em Direitos Humanos tem se desenvolvido na sociedade de forma heterogênea nos diferentes países da América Latina, apresentando diversas

trajetórias, sempre intimamente articuladas com os processos político-sociais vividos nos diferentes contextos históricos, culturais e sociais.

Fischmann (2009) ressalta que a Constituição brasileira de 1988 tem relações importantes com a Declaração Universal e documentos internacionais que interligam esses documentos de forma profunda, visto que a Constituição apresenta resultados de processos que desencadearam dinâmicas que, se puderam se valer do acúmulo internacional na compreensão jurídica e do sistema internacional de proteção dos Direitos Humanos, e resultaram também por ter influência no campo internacional. Ou seja, a Constituição teve como característica o processo de lutas e reivindicações que mobilizaram a sociedade civil organizada em oposição à ditadura, e todo tipo de repressão e violência que esse regime ocasionou.

Conforme expresso por Candau (2012), o plano nacional, a partir da Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã, incorporou de forma ativa a afirmação dos Direitos Humanos. Assim, o Estado brasileiro tem realizado um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais e, atendendo às demandas de diferentes movimentos e grupos sociais, nos quais ampliando progressivamente a inclusão de novos temas em suas preocupações. Atualmente possuímos um significativo conjunto de políticas públicas centradas na proteção e promoção dos Direitos Humanos.

Diante disso, Chauí (2022) pondera que cada direito, uma vez declarado, abre oportunidades para a declaração de novos direitos e essa ampliação das declarações de direitos entra em contradição com a ordem estabelecida, que, a cada passo, procura meios para bloquear ou frear o exercício de direitos declarados, que deveriam ser garantidos.

Conforme expresso por Dorigon (2020) um bom planejamento de políticas públicas é imprescindível para a proteção dos Direitos Humanos para a sociedade, pois são por meio delas que serão fixados diretrizes, estratégias e metas para que o Poder Público em articulação com a sociedade e a família, cumpram seus papéis na construção de uma sociedade mais igualitária.

Os Direitos Humanos constituem uma parte intrínseca da democracia, [...] porque a garantia das liberdades básicas é uma condição necessária para a voz das pessoas ser efectiva nas questões públicas e para o controlo popular sobre o governo ficar assegurado. No entanto a relação entre direitos e democracia não é simples: a

democracia pode violar os direitos e a protecção dos direitos pode exigir limitações à democracia (Estevão, 2011, p. 15).

Nessa concepção dialógica da política, Estevão (2011) salienta que a democracia radical está inserida em um ideal intuitivo de uma associação democrática, em que a justificativa gira em torno de argumentos públicos e racionais entre cidadãos iguais. A política só será verdadeiramente democrática se implicar a deliberação pública acerca do bem comum, requerendo, por esse motivo, a igualdade será manifestada entre cidadãos. Consiste, então, em uma democracia que discute o bem comum em vez de promover o bem privado, na qual a legitimidade deriva de todos os possíveis afetados pelas suas regulações a aceitarem como participantes racionais.

Para Brandão (2007) a educação é um processo inevitável e contínuo, presente em todos os espaços sociais, como a família, a escola, a comunidade e até mesmo os ambientes digitais. Nesse sentido, a educação e os direitos humanos estão profundamente interligados, uma vez que ambos se fundamentam na convivência, no respeito ao próximo e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O autor enfatiza que educar envolve não apenas ensinar e aprender, mas também formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A educação em direitos humanos, conforme Maciel (2016), é um elemento essencial para a construção de uma sociedade compreensiva e democrática. Seu surgimento decorreu de eventos históricos que demandaram a consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, à democracia e à cidadania. Benevides (1998) complementa essa visão ao afirmar que a educação em direitos humanos deve promover valores como liberdade, justiça, equidade, solidariedade, cooperação e paz. Dessa forma, essa educação não apenas transmite conhecimento, mas influencia comportamentos, atitudes e hábitos, consolidando práticas que refletem tais valores na sociedade.

Nesse contexto, Maciel (2016) destaca que os movimentos sociais têm um papel central na luta pelo reconhecimento e efetivação dos direitos daqueles que, historicamente, foram marginalizados e tiveram pouca participação nos processos decisórios coletivos. A educação em direitos humanos, portanto, tem como premissa o empoderamento desses grupos, permitindo que suas reivindicações sejam ouvidas e respeitadas. Um dos desafios ainda enfrentados na contemporaneidade é a

violência de gênero, que vai além da violência doméstica e se estende às relações de poder na sociedade, reforçando a necessidade de uma educação que promova equidade e respeito.

A relevância dos direitos humanos nas diversas lutas sociais também é destacada por Quadrado e Ferreira (2020), que enfatizam a necessidade de ações educativas que promovam valores democráticos, o respeito às diferenças e a garantia das liberdades individuais. Somente por meio da conscientização e do fortalecimento dessas práticas será possível evitar que a intolerância e a violência tomem o lugar da civilidade.

No entanto, quando ocorrem violações à liberdade de expressão e a disseminação de discursos discriminatórios, surgem crimes motivados pelo ódio. Segundo Canini (2020), o conceito de “crime de ódio” surgiu nos Estados Unidos na década de 1980 para descrever atos de violência direcionados a grupos historicamente discriminados, como judeus, negros e pessoas LGBTQIA+. O autor destaca que esses crimes diferem de outras formas de violência porque estão diretamente relacionados à identidade da vítima, seja ela real ou percebida.

É com esta concepção de educação em direitos humanos que se desenvolve os processos de formação de uma cidadania ativa, que se materializa na prática e no dia a dia social, no conhecimento das leis e normas, dos deveres, direitos e na forma de exigí-los e aplicá-los, buscando a garantia do acesso aos bens sociais para todas as pessoas. O grande desafio é realizar uma educação que possibilite ao ser humano a transposição da marginalidade no acesso aos direitos para a materialidade da cidadania ativa. Assim, a educação é compreendida como um dos principais instrumentos de formação da cidadania, como parte de sua essência (Dias e Tavares, 2011, p. 20).

Diante desse contexto, Dias e Tavares (2011) ressaltam que por meio dessa educação é possível contribuir para inverter as desigualdades sociais do país e criar uma nova cultura a partir da compreensão de que cada pessoa deve ser respeitada em razão da dignidade que lhe é inerente, visto que a dignidade é um valor absoluto que o ser humano possui por se constituir em um fim em si mesmo e não em um.

Segundo Dias (2007) a Constituição Imperial brasileira de 1824 e a Republicana de 1891 garantiam o direito de todos à educação. Porém, a ideia da educação como direito só ganha visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara, pela primeira vez, no seu Art. 149:

Art. 149. A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporciona-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Nesse contexto, de garantias da educação no Brasil. Dias (2007) relata que desde a sua formulação inicial, até os dias atuais, a ideia da educação como um direito ganha contornos e assume configurações diversas. Conforme Loureiro (2016) a preocupação com o planejamento da educação e a necessidade de executá-lo de forma efetiva já estavam explicitadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. A partir desse momento, esse fator se encontra presente nas constituições de 1934, 1946, 1967 e na emenda constitucional de 1969. Exceto em 1967 e 1969 quando os debates foram invisibilizados pela repressão, e pelo baixo interesse em investimentos na educação.

Sob a vigência da Lei nº 4.024/1961, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Ministério da Educação, plano que foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, sem ser transformado em lei. A ideia do PNE como lei ressurgiu na Constituição de 1967, mas não ficou definido a quem caberia a competência e a obrigação de sua elaboração. Com os movimentos pela redemocratização do país, na década de 1980, os setores educacionais fizeram reivindicações em relação à educação. Com esse objetivo, em 1986, foi criado o Fórum Nacional pela Constituinte, mais tarde Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), com o propósito de contribuir para o processo constituinte (1986/1988) culminando com a aprovação da Constituição de 1988, que contemplou essas demandas sociais e dispôs sobre o papel 18 OS PLANOS DE EDUCAÇÃO: Estadual e Municipal do Congresso Nacional (Loureiro, 2016, p. 17).

Para tanto, Loureiro (2016) evidencia que a construção de um Plano Municipal e Estadual de Educação representa um grande avanço, por se tratar de um plano de Estado e não somente um plano de governo, o que permite perpassar diferentes gestões. A elaboração deve ser coletiva, e envolver a participação de diferentes setores da sociedade e mediante as posições mais diversificadas, garante que o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME) resultem em um documento orientador de posições consensuais.

Conforme Saviani (2010) a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias. Com isso, compreende-se que é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional; caso contrário, ele tenderá a distanciar-se dos objetivos humanos, caracterizando e especificamente como estrutura própria e não coletiva.

Silva e Muranaka (2017) ressaltam que a Plano Municipal de Educação (PME) é uma importante ferramenta que serve como guia de ação para o governo em oposição à imprevisibilidade. Esse plano deve expressar as diretrizes, as metas e os meios pelos quais os objetivos serão atingidos durante sua vigência, como as estratégias e as formas de colaboração dos entes federados, além do monitoramento e das avaliações constantes de sua implementação e verificação de implementação e eficácia.

O Quadro 01 apresenta os Planos de Educação em Direitos Humanos em nível Federal e Estadual. O município de Peabiru/PR, atualmente não possui um plano municipal em EDH, somente faz menção no Plano Municipal de Educação (PME), no Art. 2º inciso X, dispõe como uma das diretrizes do PME “Promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” (Peabiru, 2015, p. 2).

Quadro 01: Planos Educação em Direitos Humanos

Planos Educação em Direitos Humanos	Ano
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2018
Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná	2015
Plano Municipal de Educação Peabiru/PR	2015-2025

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) se configura no resultado de uma articulação institucional entre governo federal, governos estaduais, municipais e do Distrito Federal; organismos internacionais; instituições de educação superior e sociedade civil organizada. A então Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) e o Ministério da

Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ), foram responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas (Brasil, 2018)

O processo de elaboração do PNEDH iniciou-se em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/1993 da SEDH/PR, em que é formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Fruto de um grande trabalho do CNEDH, a primeira versão do PNEDH foi lançada pelo MEC e a SEDH/PR em dezembro daquele ano, para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos Direitos Humanos (Brasil, 2018).

O Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná, conta com o objetivo de delinear os princípios condutores e as ações para compor o PEEDH/PR, divididos em seis eixos: Educação Básica; Ensino Superior; Educação Não Formal; Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça, Segurança e Socioeducação; Educação e Mídia (Tecnologia e Dignidade Humana); Família. Ao todo foram realizadas onze audiências públicas, em oito regionais no Estado para construção do PEEDH/PR desde o ano de 2013, por iniciativa da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná (SEJU/PR) a partir da Escola de Educação em Direitos Humanos do Paraná (ESEDH) no contexto do trabalho do Comitê de Educação em Direitos Humanos do Paraná (CEDH/PR), instância da SEJU/PR (Paraná, 2015).

A implementação de planos em Educação em Direitos Humanos seja nível nacional, estadual e municipal, se configura necessária para a garantia e efetivação dos direitos. Os planos constituem em uma expressão do planejamento, por meio de estratégias, diretrizes e técnicas para orientarem a Educação em Direitos Humanos de forma efetiva e pensada conforme as especificidades de cada região, considerando as particularidades econômicas, sociais e culturais.

Constata-se que os planos de educação desempenham um papel fundamental na organização das políticas educacionais, visto que são documentos orientadores das práticas pedagógicas. No contexto da Educação em Direitos Humanos, os planos específicos sobre essa temática são essenciais para direcionar as práticas pedagógicas que promovam a formação cidadã, o respeito à diversidade e a

construção de uma sociedade mais justa. No entanto, constatamos a ausência de um plano municipal de direitos humanos em Peabiru/PR que revela uma lacuna na sistematização de diretrizes que poderiam fortalecer a EDH nas escolas da rede municipal.

Diante desse cenário, a EDH como prática pedagógica se torna uma possibilidade metodológica significativa, visto que articula conhecimentos interdisciplinares e interculturais que favorecem a reflexão e a transformação das realidades educacionais. Por meio de percursos metodológicos e práticas que envolvam o diálogo, a problematização e a valorização das experiências culturais, que é possível alcançar uma educação comprometida com a garantia dos direitos fundamentais e com a formação de cidadãos conscientes e participativos.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia da presente pesquisa é de caráter quali-quantitativo, que conforme Minayo (2001), trata-se de um conjunto de dados quantitativos e qualitativos não opostos. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por essas duas esferas se interagem dinamicamente entre si, excluindo qualquer dicotomia. Essas afirmações realizadas por Minayo (2001) correspondem a uma postura teórica e se opõem a outras correntes de pensamento como, por exemplo, a positivista.

Nesse viés, iniciamos com a pesquisa bibliográfica de cunho quali-quantitativo e análise e levantamento de dados após as entrevistas de viés qualitativo. Os instrumentos da presente pesquisa se concentram nas entrevistas semiestruturadas, que foram utilizadas para alcançar os objetivos de compreender as contribuições da Educação em Direitos Humanos nas práticas pedagógicas e formação docente nas escolas municipais de Peabiru/PR. Foi elaborada uma proposta de formação continuada para os/as docentes, que será disseminada e enviada para a secretaria de educação e para cada escola. Com a finalidade de possibilitar aos/as docentes o contato com conteúdos e materiais que abordem os direitos humanos.

É nesse contexto que a relevância de entrevistas semiestruturadas, segundo Duarte (2004), se refere a possibilitar alcançar os objetivos previamente definidos por conta dos discursos que articula com a estrutura elaborada, além de alcançar outros e novas aberturas e abordagens.

É nesse sentido que a escolha metodológica se justifica em que a pesquisa qualitativa em seu caráter mais abrangente consegue abarcar os objetivos estabelecidos. O método elencado na presente pesquisa ocorreu em duas etapas, inicialmente, consiste na pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com o propósito identificar produções, artigos, Teses e Dissertações anteriores que abordem a temática que articulem Direitos Humanos na formação docente nas escolas.

A fim de realizar um levantamento de produções científicas que abordem a temática de Educação em Direitos Humanos, o mapeamento foi realizado nas seguintes plataformas: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e no Catálogo de

Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O levantamento em ambas as plataformas de pesquisa foi realizado a partir dos seguintes descritores: “Educação em Direitos Humanos”; “Formação docente”; “Escolas municipais”, porém não foram encontrados resultados para a busca, constatando, assim, a necessidade de produções científicas que articulem tal temática, de forma interdisciplinar.

Para a seleção das produções acadêmicas analisadas nesta pesquisa, foram estabelecidos critérios de exclusão com o objetivo de garantir a relevância e coerência dos estudos incluídos. A delimitação da área para a revisão bibliográfica deste estudo foi realizada com base em critérios bem estabelecidos, a fim de garantir a relevância e coerência das fontes selecionadas. Foram excluídos trabalhos que o foco se dispersava da realidade municipal, visto que o foco do estudo está no ensino fundamental da rede municipal. Pois, com base em Gil (2019) após a elaboração do plano de trabalho, o passo seguinte consiste na identificação das fontes capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto.

Um critério adotado para a delimitação foi a área do conhecimento. Estudos pertencentes a áreas da Saúde, Geografia e Administração foram excluídos, pois apesar de apresentarem reflexões sobre escolas municipais ou formação de professores/as, não se aprofundavam nos aspectos educacionais relacionados à Educação em Direitos Humanos. Outro critério fundamental foi a pertinência temática em articulação com a presente pesquisa. Mesmo dentro da área da Educação, alguns trabalhos identificados na busca apresentavam abordagens exclusivamente voltadas para políticas institucionais, gestão escolar ou outros aspectos administrativos que não dialogavam diretamente com a formação docente.

A atualidade das publicações também foi um critério importante na seleção dos estudos. Foram selecionados artigos, dissertações e teses mais recentes, a partir de 2012, com o intuito de garantir que os referenciais utilizados refletissem as transformações e desafios contemporâneos da educação em direitos humanos. Por fim, também foi considerada o idioma, e a disponibilidade dos trabalhos para leitura integral. Estudos que não eram escritos em Português e estavam acessíveis na íntegra, de forma gratuita, foram excluídos, pois a impossibilidade de análise completa do conteúdo comprometeria a consistência da revisão bibliográfica. O Quadro 02 elucida os descritores utilizados para o mapeamento das produções elencadas.

Quadro 02: Descritores utilizados na plataforma *SciELO*

Descritores	Resultados
“Educação em Direitos Humanos”; “Formação docente”; “Escolas municipais”	0
“Educação em Direitos Humanos”; “Formação docente”	1
"Educação em Direitos Humanos"; "Educação básica"	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Para tanto, com objetivo de encontrar resultados referentes à temática Educação em Direitos Humanos”; “Formação docente”; “Escolas municipais”, na plataforma: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, utilizamos os descritores separados por blocos sendo: “Educação em Direitos Humanos”; “Formação docente”. O que resultou em um artigo, de Klein e D`Água (2015). Ao substituir os descritores utilizamos: "Educação em Direitos Humanos" e "Educação básica", no qual resultou em dois artigos de Silva; Caputo; Veras (2021) e Eyng; Pacievtch; D’Almeida; Gisi (2016), que abordam a temática, porém de forma indireta, visto que discorrem sobre as políticas de avaliação e de educação em Direitos Humanos.

Quadro 03: Revisão de Literatura *SciELO*

TÍTULO	ANO	AUTORES/AS
A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo	2015	Klein, Ana Maria; D’água, Solange Lima
Educação em Direitos Humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior	2021	<u>Silva, Daiane Da Luz; Caputo, Maria Constantina; Veras, Renata Meira .</u>
Políticas de avaliação e de educação em Direitos Humanos: as contradições entre regulação e emancipação na educação básica	2016	<u>Eyng, Ana Maria; Pacievtch, Thais; D’almeida, Maria De Lourdes Do Prado K; Gisi, Maria Lourdes .</u>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

No catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizamos os descritores “Educação em Direitos Humanos”; “Formação docente”; “Escolas municipais” e encontramos 13 resultados. Porém, os resultados variam em diversas áreas do conhecimento, incluindo área de Geografia e Administração. Para isso, selecionamos por meio dos títulos tais produções que abordem Direitos Humanos e formação docente nas escolas municipais.

Quadro 04: Revisão de Literatura Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

TÍTULO	ANO	AUTORES/AS
Políticas públicas e educação do campo no município de Indianópolis – to: uma análise das escolas multisseriadas	2012	Barros, Luzani Cardoso
Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental i	2019	Augusto, Fernanda Aparecida
Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências'	2019	Noro, Deisi
O direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC no período de 2013 a 2019	2020	Dorigon, Natalia Alberton
O planejamento educacional e a construção teórico-prática da autonomia do educador'	2012	Rosseto, Marisa Ester Aldecoa
A educação integral na perspectiva da educação inclusiva: olhares de gestores e professores do município de Ji-Paraná/RO	2019	Falqueto, Rosângela Aparecida Silva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Para isso, a busca foi conduzida no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os descritores “Educação em Direitos Humanos”, “Formação docente” e “Escolas municipais”. Essa estratégia resultou em 13 trabalhos acadêmicos, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. No entanto, percebemos a necessidade de refinar a seleção, considerando o alinhamento dos estudos ao campo da Educação, foco central desta pesquisa.

Após o mapeamento, de posse do material bibliográfico, com base em Gil (2002), a leitura foi voltada à identificação das informações do material; assim como articulações entre conhecimentos e os dados obtidos com a temática proposta na presente pesquisa; analisar a coerência das informações e dados apresentados pelos autores e autoras dos artigos, Teses e Dissertações encontradas.

Para tanto, Gil (2002) pontua a relevância de leituras que partem dos critérios de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. A leitura exploratória parte do intuito de verificar se as produções possuem relação ou interessem à pesquisa. Após isso, a leitura ocorre de modo seletivo observando os aspectos centrais do texto. Já a leitura analítica é feita com base nos textos selecionados anteriormente, em que ocorre a análise dos textos, de forma que possibilite a obtenção de respostas ao problema da pesquisa. A leitura interpretativa, que se trata da última etapa do

processo de leitura das fontes bibliográficas, tem por objetivo relacionar o que o autor aborda em sua obra com o problema e a temática da pesquisa (GIL, 2002).

Ao mesmo tempo, foi elaborado fichamento dos textos lidos e selecionados, com o propósito de contribuir com discussões teóricas e metodológicas, e articular tais discussões com a temática de Direitos Humanos e formação docente, presente na prática pedagógica escolar.

Para apresentar os resultados, provenientes da revisão de literatura, citamos Klein (2015) autoria do artigo intitulado de “A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo”, em que apresenta os dados de uma pesquisa de cunho qualitativa que teve por objetivo levantar, por meio de análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), a presença de elementos que integram conhecimentos, valores e práticas da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Conforme explicitado por Klein (2015), os resultados da pesquisa apontam que conteúdos diretamente relacionados à Educação em Direitos Humanos estão ausentes dos PPPs, e que algumas temáticas relacionadas a este tipo de educação são mencionadas, porém de forma frágil. Klein (2015) destaca que há ações planejadas pelas escolas que promovem direitos, entretanto, o planejamento intencional e sistematizado da EDH não se reflete nos documentos analisados.

A tese intitulada “Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências”, de autoria de Deisi Noro (2019) aponta que a diversidade sempre esteve presente nas escolas. Apesar de que a temática de sexo e gênero tenham sido negados no currículo formal, encontram pertencimento nas discussões cotidianas nas aulas, no recreio, nos sussurros, nos desenhos em diferentes locais e fora do ambiente escolar.

Para tanto, conforme Noro (2019), os estudos de gênero compõem um campo de pesquisa acadêmica interdisciplinar, que parte do objetivo de compreender as relações de gênero, sejam elas do feminino, do masculino ou da transgeneridade. Tais relações implicam diretamente na luta que reivindica direitos civis para as mulheres, iniciada no contexto internacional, no século XIX e que, no Brasil, em 1962, possibilitou às mulheres casadas deixarem de viver sob a tutela dos maridos.

Silva, Caputo e Veras (2021) ponderam que a legislação brasileira considera a necessidade da inclusão da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e

no Ensino Superior. Dessa forma, realizam uma análise dos currículos dos cursos de licenciatura ofertados por Instituições Federais de Ensino Superior. Concluem afirmando a necessidade de ampliar a inserção da Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas, e a relevância dessa abordagem não ser minimizada e restringida em uma disciplina ou conteúdos isolados, mas que seja uma formação transversalizada em todo o currículo.

Também constatamos a presença de produções científicas que enfocam a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar, para tanto citamos a dissertação de autoria de Fernanda Aparecida Augusto (2019), intitulada “Políticas de Formação continuada de professores/as em uma Perspectiva Inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do Ensino Fundamental I” em que o tema central é abordar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tema atual na conjuntura das políticas educacionais do Brasil, nas leis e diretrizes alicerçadas na concepção de Direitos Humanos, que evoluem para ascender a mudanças no sistema educacional em todos os níveis.

Ao final do século XX, em razão das lutas em defesa dos Direitos Humanos, um novo conceito foi introduzido, passando a designar pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Esta designação traz uma concepção mais abrangente do indivíduo, numa conceituação que relaciona também as necessidades dos alunos, em relação aos problemas de aprendizagem disponibilizando, assim, ajudas pedagógicas correspondentes e recursos educacionais. Atualmente, não se refere mais à pessoa com deficiência como “portador de deficiência”, mas sim com deficiência. Além disso, quando se tem “deficiência mental”, designa-se por deficiência intelectual. Essas mudanças nas terminologias vão ocorrendo de acordo com as evoluções históricas, sociais e políticas (Augusto, 2019, p. 47).

Nesse contexto, a partir de movimentos em busca de igualdade, e da afirmação dos Direitos Humanos, surgem políticas educativas que proporcionam oportunidades de equivalência também na educação, para as pessoas com deficiência (Augusto, 2019).

Analisa-se o reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência sob a ótica da legislação brasileira constitucional e infraconstitucional. Desse modo, a educação de forma geral desempenha um papel fundamental na vida do ser humano, visto que o ensino de qualidade prepara a pessoa para o exercício da cidadania. Por esses motivos, busca-se demonstrar a relevância do papel da

educação como reconhecimento constitucional e sua normatização no âmbito internacional e nacional.

Na dissertação intitulada de “A Educação Integral na Perspectiva da Educação Inclusiva: olhares de gestores e professores no município de Ji-Paraná/RO”, de Rosângela Aparecida Silva Falqueto (2019), traz como questão norteadora: em que consiste a dinâmica para o desenvolvimento da Educação Integral, na perspectiva da Educação Inclusiva, no olhar de gestores e docentes que atuam em escolas de tempo integral? O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como os gestores e docentes percebem esse processo, a partir de suas experiências em escolas de tempo integral.

Falqueto (2019) destaca na pesquisa a necessidade de formação continuada e específica para docentes, que busque proporcionar discussões e aprendizagens sobre a educação integral. A pesquisadora destaca que a legislação em vigor se encontra distanciada da realidade escolar, e destaca a necessidade de implementar um processo de formação docente contínua dentro das escolas, que possibilite a interação entre os/as docentes, bem como, trocar experiências, estudar as legislações e refletir sobre seus conhecimentos e suas necessidades profissionais.

Portanto, a revisão de literatura evidenciou que a Educação em Direitos Humanos é um campo essencial para a promoção de uma formação crítica e cidadã, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que articulem teoria e realidade social. Os estudos apresentados reforçam a importância da EDH como um eixo transversal no currículo escolar, evidenciando o potencial para transformar a cultura escolar e fomentar uma educação mais inclusiva e democrática.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade e a proposta de uma educação intercultural surge como um elemento-chave para possibilitar a conexão entre diferentes áreas do conhecimento e assim, ampliar as perspectivas sobre direitos humanos no ambiente escolar. Para tanto, será discutido posteriormente os caminhos metodológicos da presente pesquisa, abordando a interdisciplinaridade como estratégia fundamental para a construção de práticas pedagógicas voltadas à EDH, bem como as escolhas teórico-metodológicas que orientaram a investigação.

3.1 Interdisciplinaridade e caminhos metodológicos

No presente tópico apresentamos os caminhos metodológicos da presente pesquisa bem como as abordagens adotadas para a análise da interdisciplinaridade na Educação em Direitos Humanos. A pesquisa se inicia a partir de uma revisão bibliográfica e análise documental, além da realização de entrevistas semiestruturadas com professores/as da rede municipal de Peabiru, visando identificar as representações docentes frente ao tema de EDH, e como essa prática tem sido inserida no cotidiano escolar e de que maneira a interdisciplinaridade pode contribuir para o fortalecimento dessas práticas. A escolha metodológica dialoga com os Estudos Culturais e a Teoria das Representações Sociais, permitindo uma análise crítica por meio da Análise de Conteúdo estruturada por Bardin (1997) e contextualizada das práticas pedagógicas e das concepções dos docentes sobre os direitos humanos na educação.

Conforme Tavares (2007), a Educação em Direitos Humanos (EDH) é, na atualidade, uma das mais importantes ferramentas dentro das formas de combate às violações de Direitos Humanos, visto que propõe educar para a valorização da dignidade e dos princípios democráticos. Porém, a sua inserção nos diversos âmbitos do saber requer a compreensão do seu significado e da sua práxis. No campo da educação formal, é igualmente necessário estar atento às metodologias que lhe são compatíveis e às possibilidades de que ela possa permear os conteúdos de todas as disciplinas, dentro de uma visão interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, que busca o equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora, é essencial nas atividades relacionadas aos Direitos Humanos, porque a formação, nesse âmbito, necessita articular as várias esferas do conhecimento de modo a perpassar todos os seus níveis e conteúdos com a finalidade de possibilitar o olhar para o mesmo objeto sob perspectivas diferentes (Tavares, 2007, p. 498).

Para Moraes (2017), a interdisciplinaridade desafia novos olhares para a cultura, desautorizando as justificativas para o seu estudo em separado da mídia, dada a influência desta última, nos processos de constituição identitária das nações, aqui restritas ao cenário latino-americano. Por outro lado, apresenta-se como um problema epistemológico, pela dificuldade das áreas, que se ocupam deste estudo,

em organizar e explicar as novas diversidades, desde que a globalização passou a interconectar, simultaneamente, quase todo o mundo, criando e/ou apresentando novas diferenças e desigualdades (Moraes, 2017).

Conforme salientado por Fischman (2009) a educação tem papel fundamental, por se tratar de reconstrução. Visto que toda reconstrução é, de certa forma, uma nova construção, que articula reivindicações antigas e novas, possibilitando assim, novas práticas e outras metodologias de luta.

Assim como expresso por Mercado (1998), a escola é um espaço de interação social, que tem a necessidade de se interligar e se integrar aos mais diversos locais de conhecimento. Nesse contexto, contamos com objetivo de compreender com base em entrevistas semiestruturadas as contribuições da Educação em Direitos Humanos às práticas pedagógicas e à formação docente nas escolas municipais de Peabiru/PR.

Por conseguinte, o próximo passo metodológico da pesquisa, se resume em um levantamento de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, de caráter qualitativo. Com base em Duarte (2004) a realização de entrevistas semiestruturadas, ocorre de forma a possibilitar um discurso que articule com a estrutura elaborada, como também possa tomar outros caminhos, mas que ainda assim atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado, e conforme Duarte (2004) é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista.

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995, p. 21).

Nesse viés, Martins (2004) evidencia uma característica relevante sobre a metodologia qualitativa no qual consiste na heterodoxia⁸ no momento da análise dos dados. Visto que a variedade e diversidade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador, no momento de análise um movimento de capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. Acerca das relações entre as pesquisas qualitativas e quantitativas com

⁸ Heterodoxia (do grego heteródoxos, "de opinião diferente") inclui "quaisquer opiniões ou doutrinas que discordem de uma posição oficial ou ortodoxa".

base em Flick (2009), o desenvolvimento dos métodos qualitativos ocorreu em contexto de crítica aos métodos e estratégias quantitativas de pesquisa.

Dessa forma, Günther (2006) explica como ocorre a escolha metodológica da pesquisa, em que não é necessário colocar de um lado a pesquisa qualitativa, e de outro a pesquisa quantitativa, e decidir entre uma ou outra. Essa decisão envolve implicações de natureza prática, empírica e técnica. E deve ser levado em conta os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica. O/a pesquisador/a e sua equipe devem encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social (Günther, 2006).

Para a coleta de dados, utilizamos a técnica de interrogação via entrevista, que consiste na tática que envolve duas pessoas numa situação face a face, como expresso por Gil (2002) e em que uma delas faz questionamentos e a outra responde. Nesse contexto, Fraser e Gondin (2004) ponderam que a entrevista consiste em uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas.

Dito de outro modo, a entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca (Fraser; Gondin, 2004, p. 139).

Esse processo, necessita de cuidados na preparação da entrevista pois pesquisador, pode inconscientemente alterar as respostas assim como pode auxiliar o entrevistado (GIL, 2002). Desse modo, o ato de entrevistar exige do/a pesquisador/a uma postura mais próxima da neutralidade, a fim de que não interfira nos resultados. Nesse contexto, um dos cuidados elucidados por Zanelli (2002) refere-se à postura do/a pesquisador/a, que deve manter constante em sua consciência quem ele/a é e o que está fazendo no ambiente de pesquisa. Sendo esse um dos primeiros passos para distinguir sua interpretação da interpretação daqueles que está estudando.

Fraser e Gondin (2004) ressaltam que a conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso tanto direto como indireto às diferentes opiniões, crenças, valores e significados que as pessoas atribuem, aos outros, ao mundo e a realidade. A entrevista possibilita a escuta da voz ao interlocutor para que ele fale de forma livre, e sem julgamentos o que está acessível a sua mente

no momento da interação com o entrevistador, ambos envolvidos em um processo de influência mútua, no qual produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante (Fraser; Gondin, 2004).

Para tanto, foi elaborado o roteiro da entrevista no qual passou inicialmente por um pré-teste, como elencado por Gil (2002), que é a partir dessa tarefa, que os instrumentos são validados para a coleta de dados. O pré-teste objetiva estar centrado na avaliação dos instrumentos garantindo sua efetivação, clareza e precisão. No pré-teste visamos a clareza e precisão dos termos; a quantidade de perguntas, seu formato, assim como a ordem das perguntas (Gil, 2002).

Evidenciamos que a escola pública é um ambiente fértil para o estabelecimento de trocas, e um local propício para a defesa e disseminação dos Direitos Humanos e sua fundamentação na comunidade escolar. Para as entrevistas foi necessária a anuência da Secretária de Educação da cidade de Peabiru/PR, com o objetivo de explicar sobre o projeto de pesquisa, e propor a realização na cidade. Após sua concordância, a secretaria entrou em contato com os/as Diretores/as das cinco Escolas Municipais de Peabiru, e todos/as aceitaram participar da pesquisa. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a Secretária se colocou à disposição e autorizou o contato com as escolas. aprovação do Comitê de Ética, iniciamos a pesquisa a campo.

De início ocorreu o primeiro contato nas escolas, em que a pesquisadora apresentou e explicou a pesquisa bem como sua relevância e justificativa, e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, após isso, verificou a disponibilidade e aceitação de dois/duas professores/as de cada instituição escolar para participarem da pesquisa e agendamento conforme a disponibilidade de cada docente.

As entrevistas foram agendadas e realizadas nas dependências de cada escola, em horário atividade ⁹de cada docente, com duração média de 20 e 40 minutos. Para o melhor resultado nas transcrições literais, as falas foram gravadas utilizando o recurso de gravador de voz instalado no celular. Após as entrevistas ocorreu as transcrições manuais, após a pesquisadora identificar nesse método um menor espaço para erros e fácil referência ao que foi dito.

⁹ A hora-atividade é um período de tempo remunerado que os professores têm para realizar atividades fora da sala de aula. Este período está previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A pesquisadora realizou algumas tentativas de transcrições por meio de aplicativos, programas e a Inteligência Artificial, porém identificou algumas falhas que comprometeriam o resultado da pesquisa. Como a escrita parcial de frases e palavras. Ainda que o processo manual de transcrição seja longo, algumas especificidades da entrevista somente a pesquisadora que esteve presente na entrevista consegue identificar.

Acerca da transcrição dos dados, Günther (2006) afirma que a transcrição de material verbal pode tomar as mais variadas formas. A maneira mais detalhada é a transcrição literal de uma entrevista gravada com a inclusão de sinais indicando entonações, sotaques, regionalismo e “erros” de fala. É a transcrição mais completa, mais informativa e, também, a mais cara em termos de tempo e de dinheiro.

Existe a transcrição comentada, não necessariamente mutuamente excludente da anterior, na qual se registra explicitamente hesitações na fala além das expressões faciais e corporais que acompanham as verbalizações da pessoa. Registros filmados ajudam, consideravelmente, na preparação deste tipo de transcrição. Outra forma de transcrição consiste no protocolo resumido, se bem que este já implique num processamento da informação dentro de algum esquema interpretativo já existente. Os protocolos seletivos, apropriados no caso de muito material, não somente supõem um esquema interpretativo subjacente, mas necessitam ainda mais do que as outras formas, de transcrição e de regras explícitas para a seleção do material (Günther, 2006, p. 206).

Ao considerar a maior possibilidade de detalhes as transcrições foram realizadas de forma literal, e ocorreu logo após cada entrevista, com apoio no material gravado. No questionamento “O que constitui “pesquisa bem feita”, confiável, merecedora de ser tornada pública para contribuir para o manancial de conhecimento sobre um determinado assunto?” (Günther, 2006, p. 206) Para tanto, a pesquisa deve conter objetividade, fidedignidade e validade. Bem como, utilidade, economia de esforço, normatização e comparabilidade. Seria difícil, senão impossível, verificar a base científica de uma pesquisa por meio de estudos adicionais se a mesma não satisfaz a estes critérios (Günther, 2006).

Após as transcrições literais, o próximo passo configurou-se na análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas com os/as docentes, para a análise utilizamos como referencial a Análise de Conteúdo de Bardin.

A Análise de Conteúdo (AC) surgiu no início do século XX nos Estados Unidos para analisar o material jornalístico, ocorrendo um impulso entre 1940 e 1950, quando os cientistas começaram a se interessar pelos símbolos políticos, tendo este fato contribuído para seu desenvolvimento; entre 1950 e 1960 a AC estendeu-se para várias áreas. Portanto, esta técnica “existe há mais de meio século em diversos setores das ciências humanas”, sendo anterior a Análise de Discurso (Caregnato; Mutti, 2006, p. 682).

Desse modo, ao se referir à análise de conteúdo, Bardin (1997) aponta que desde o princípio do século, durante cerca de quarenta anos, a análise de conteúdo desenvolveu-se nos Estados Unidos. Nesta época o rigor científico invocado é o da medida, e o material analisado era essencialmente jornalístico.

Bardin (1997) descreve como essencial referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise das comunicações. Bem como o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; dessa forma gradualmente ocorre os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século.

Desse modo, a definição da AC em 1943 era como sendo a semântica estatística do discurso político, a AC pode consistir em quantitativa ou qualitativa. A maioria dos autores pesquisadores definem a AC como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. A análise de conteúdo assume um caráter de possibilitar a expressão do sujeito em que o/a pesquisador/a busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (Caregnato; Mutti, 2006).

Por outras palavras, a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso, predizer os efeitos a partir de factores conhecidos, ainda esteja ao alcance das nossas capacidades (Bardin, 1997, p. 137).

Bardin (1997) ressalta que a atitude interpretativa continua em parte a existir na análise de conteúdo, mas é substituída por processos técnicos de validação. Para

tanto, na AC até hoje, três fenômenos primordiais afetam a investigação e a prática da análise de conteúdo. O primeiro consiste no recurso ao computador; o segundo o interesse pelos estudos respeitantes à comunicação não verbal e o terceiro é a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1997, p. 31).

A partir da análise dos dados, nos baseamos no referencial teórico Interdisciplinar que faz interlocução entre a literatura da Educação em Direitos Humanos, dos Estudos Culturais e da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015).

Pierre Lévy (1993) discute o papel da comunicação e a circulação de informações na sociedade contemporânea. Para ele, a comunicação não se limita à simples transmissão de informações, mas desempenha uma função essencial na construção e na manutenção das relações sociais. O autor introduz o conceito de “jogo da comunicação”, no qual conteúdos são constantemente interpretadas e ressignificadas pelos interlocutores, influenciando o significado das interações futuras.

Considerando esse cenário, a educação em direitos humanos desempenha um papel estratégico na formação de cidadãos críticos e conscientes. A compreensão de que a comunicação é um processo contextualizado e em constante transformação permite que os indivíduos se tornem mais responsáveis pelo conteúdo que compartilham e pelas consequências de seus discursos. Dessa forma, a educação pode atuar como um mecanismo de resistência contra a intolerância e os discursos de ódio, promovendo uma cultura de respeito, empatia e dignidade para todos.

3.2 Peabiru/PR o lócus, da pesquisa

O Município de Peabiru, emancipado em 14 de dezembro de 1952, era considerada a maior cidade em território do Estado do Paraná, em segundo lugar Campo Mourão, em terceiro Guarapuava, em quarto Pitanga. Peabiru situa-se na Mesorregião Centro-Occidental do Estado do Paraná, local por onde passava o milenar

Caminhos do Peabiru. Em 2020, segundo estimativa do IBGE tinha uma população de 14.007 habitantes, destes, 80,81% estão na área urbana e 19,19% na área rural (Rocha; Silva, 2022).

Peabiru", na língua indígena tupi-guarani **Peya Beyu**, significa: 'Pe'(caminho), 'abiru'(gramado amassado), "Caminho Gramado Amassado", ou seja, o famoso "Caminhos de Peabiru"¹⁰ (Rocha; Silva, 2022, p. 7, grifo dos autores).

Rocha (2017) aponta que o tema Caminhos de Peabiru levanta muitas discussões que questionam sua existência visto que seus vestígios materiais e suas rugosidades hoje foram apagados, pelos motivos da ação da agricultura e urbanização. As divergências ao se tratar do tema são muitas, quando a apropriação do tema e suas reinvenções, seja pelo posicionamento de neutralidade frente ao tema, pelo desconhecimento ou pelo interesse econômico e ou turístico.

Acerca do apagamento do caminho milenar percorrido por indígenas, Rocha e Silva (2022) ressaltam que estes caminhos, que cortavam a cidade de Peabiru, foram extintos pela agricultura, pastagens e urbanização. Entretanto, os rios em suas margens, devido a lei de proteção no âmbito das matas ciliares, ainda são os locais mais fiéis das marcas indígenas em tempos pretéritos.

Com o objetivo de contextualizar o local da pesquisa, citamos Bovo e Oliveira (2014) que enfatizam a existência de pequenas cidades no espaço urbano brasileiro. Para os autores, a definição de uma pequena cidade vai além do número de habitantes, pois este critério apresenta-se apenas como um elemento. Desse modo, depende do contexto regional em que ela está inserida, e do grau de acessibilidade e centralidade que a cidade possui. Ao mesmo tempo, são as relações presentes na localidade que vão definir a verdadeira realidade dessas cidades.

Conforme o Censo de 2022, a população da cidade de Peabiru (PR) chegou a 13.346, o que representa uma queda de -2,04% em comparação com o Censo de 2010. Os resultados foram divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados do Censo revelam que a população do Brasil é de 203.062.512, um aumento de 6,45% em relação ao Censo de 2010. No estado do

¹⁰ Os Caminhos de Peabiru configuram-se como trilhas transcontinentais, criadas por povos indígenas para alcançar a "Terra sem Males" e, também, intercâmbio comercial. Atualmente, são utilizadas como rota de turismo no município de Peabiru. Em 2022, o Governador Ratinho Júnior sancionou a Lei n.º 21.046, que tornou os Caminhos de Peabiru Patrimônio de Natureza Cultural, Imaterial Paranaense.

Paraná, a população é de 11.443.208, o que representa um aumento de 9,56% quando comparado ao Censo anterior. No ranking de população dos municípios, Peabiru está na 149ª colocação no estado, na 385ª colocação na região Sul e na 2.478ª colocação no Brasil.

Figura 3: Peabiru/PR



Fonte: Viaje Paraná.

Assim como expresso na Figura 3, a cidade de Peabiru faz limite ao norte com o município de Engenheiro Beltrão, ao sul com Campo Mourão e Corumbataí do Sul, a leste com Barbosa Ferraz, Fênix e Quinta do Sol e a oeste com Araruna e Terra Boa.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município de Peabiru localizado no norte do Estado do Paraná tem uma população estimada em 2022 de 14.346 habitantes, sendo destes 325 adolescentes matriculados no Ensino Médio. (IBGE, 2022).

Nesse caso, conforme elencado por Bovo e Oliveira (2014), Peabiru enquadra-se como pequena cidade, visto que possui uma população inferior a 20 mil habitantes, e está inserida em um contexto regional, não exercendo influência sobre outras

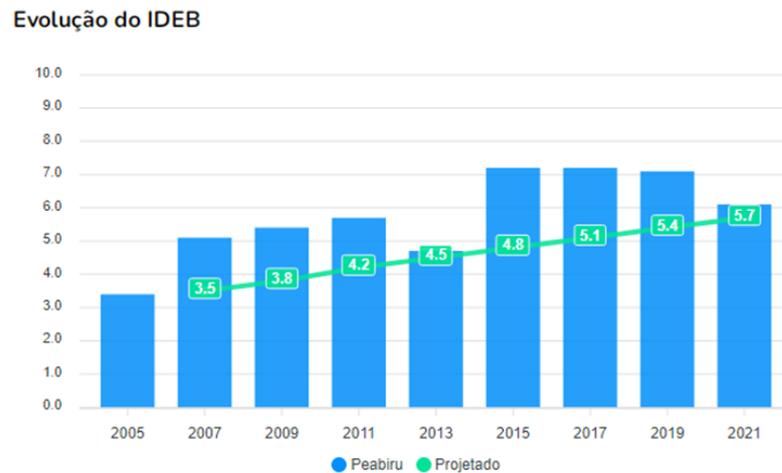
idades. Outra característica pertinente, é que sua economia é baseada fundamentalmente na agricultura. Entretanto, as grandes cooperativas são sediadas na cidade vizinha, Campo Mourão, gerando, para o município, a necessidade de uma economia de mercado mais eficaz para um melhor desenvolvimento.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021¹¹) em Peabiru/PR, o número de matrículas no ensino fundamental Anos Iniciais e Finais em 2021 é de 1.513 matrículas. O número de docentes no ensino fundamental anos iniciais e finais em 2021 correspondem a 109 docentes. O número de estabelecimentos de ensino fundamental em 2021, é de 9 escolas sendo elas Escolas Públicas municipais de ensino fundamental anos iniciais (5), escolas da rede privada (2), e escolas que atendem Ensino Fundamental anos finais (2).

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 201 de 399. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 2065 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 6,1 e para os anos finais, de 5,5. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 167 e 68 de 399. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 1275 e 565 de 5570 (IBGE, 2021).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é calculado com base no aprendizado dos alunos/as em português e matemática e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Os dados são obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que consiste em um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

¹¹ Não constatamos dados atualizados dos anos de 2022, 2023 ou 2024.

Figura 04: Evolução do IDEB Ensino Fundamental Anos Iniciais Peabiru/PR

Fonte: IDEB 2021, INEP.

O gráfico expõe a estabilidade na nota do IDEB entre os anos de 2015 e 2019, com a média de 7,0 ultrapassando a média projetada, e a queda em 2021, com a nota de 6,0 e que também excede a nota projetada de 5.7.

Diante do contexto educacional de Peabiru, cidade que configura o lócus desta pesquisa, torna-se essencial compreender a realidade dos profissionais e docentes que atuam na rede municipal de ensino, uma vez são eles/as um dos responsáveis por atuar na implementação da Educação em Direitos Humanos na escola. Nesse sentido, abordaremos no próximo tópico o quadro docente de Peabiru e a caracterização dos participantes da pesquisa permitem uma visão mais detalhada sobre sua formação, práticas pedagógicas e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

3.3 Docentes da rede municipal de Peabiru/PR: participantes da pesquisa

Para a realização das entrevistas, a pesquisadora se deslocou inicialmente até a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECEL de Peabiru/PR. No qual apresentou a pesquisa para a Secretária de Educação que atuou no período de 2017 a 2024 e solicitou a assinatura dos termos. Para tanto, a pesquisadora foi encaminhada às escolas municipais, com o objetivo de conversar com os/as diretores das instituições, a fim de apresentar a pesquisa e marcar um horário para as entrevistas com os/as possíveis professores/as interessados/as. Desse modo, os

critérios de inclusão dos/as participantes das entrevistas foram àqueles que demonstraram interesse.

Os/as professores/as entrevistados possuem formação em Licenciatura plena em Pedagogia (7), e alguns possuem formação específica como Letras (3), Matemática (1), Educação Física (1), Física (1) Direito (1) História (1). Para tanto, o/a docente que atua na rede básica de ensino, atua como docente polivalente¹². Para tanto, os/as participantes da entrevista, atuam no Ensino Fundamental Anos iniciais, e (2) participantes trabalham com “classes especiais” multiseriadas. Torezan e Caiado (1995) em sua obra intitulada de *Classes Especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate*, ressaltam que as questões e críticas que envolvem as Classes Especiais, precisam ser analisadas levando em conta que a classe especial pode oferecer atendimento educacional adequado para quem necessita, além de ser integrada em escola regular.

Quadro 05: Docentes participantes

Professor/a	Atuação em 2024	Tempo de docência	Religião	Gênero
P1	4° ano	10 anos	Católica	Feminino
P2	Sala de Recursos Multifuncional	29 anos	Católica	Feminino
P3	3° e 4° ano	10 anos	Católica	Feminino
P4	4° ano	19 anos	Católica	Feminino
P5	5° ano	11 anos	Evangélica	Masculino
P6	5° ano	10 anos	Católica	Feminino
P7	4° e 5° ano	17 anos	Católica	Feminino
P8	2° ano e Classe Especial (multiseriada)	25 anos	Evangélica	Feminino
P9	5° ano	22 anos	Católica	Masculino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Diante dos dados do quadro, não constatamos nenhum entrevistado/a com a turma do 1° ano do Ensino Fundamental, na turma do 2° ano (1) docente, 3° ano (1) docente, 4° ano (4) docentes, 5° ano (4) docentes, e Classe Especial Multiseriada (1) Sala de Recursos Multifuncional (1) docente, os/as participantes da pesquisa compõe

¹² O termo polivalente consiste no/a professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental, e que denomina a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX. No qual a finalidade era formar o professor para lecionar em todas as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática (Pimenta, *et al.* 2017)

o quadro de docentes das cinco escolas municipais de Peabiru/PR todos/as atuam com a carga horária de 40h semanais, os docentes P5 e P9 se identificaram como gênero masculino, e as demais P1, P2, P3, P4, P6, P7 e P8 com o gênero feminino.

De acordo com o caderno estatístico do Município de Peabiru, a Tabela 01 indica a quantidade de matrículas realizadas na educação básica no ano de 2023, totalizando no Ensino Fundamental Anos Iniciais 1.556 estudantes, e no total são 2.703.

Tabela 01: Matrículas na Educação básica segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa - 2023

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	-	662	34	696
Creche	-	-	335	22	357
Pré-escolar	-	-	327	12	339
Ensino fundamental	-	634	873	49	1.556
Ensino médio	-	332	-	-	332
Educação profissional	-	41	-	-	41
Educação especial - classes exclusivas	-	-	28	79	107
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	52	9	58	119
Ensino fundamental	-	18	9	58	85
Ensino médio	-	34	-	-	34
TOTAL	-	1.018	1.544	141	2.703

FONTE: MEC/INEP

A tabela 02 apresenta os dados da quantidade de docentes que compõe o corpo docente do município, segundo os dados do caderno estatístico de 2023 e dados recolhidos do MEC, é formado atualmente por 190 pessoas, sendo 52 docentes de escolas Municipais Públicas de ensino fundamental anos inicial.

Tabela 02: Docentes na Educação básica segundo a modalidade de ensino e dependência administrativa - 2023

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	-	65	11	76
Creche	-	-	38	6	44
Pré-escolar	-	-	27	6	33
Ensino fundamental	-	44	52	13	108
Ensino médio	-	44	-	-	44
Educação profissional	-	13	-	-	13
Educação especial - classes exclusivas	-	-	12	16	28
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	11	3	11	25
Ensino fundamental	-	4	3	11	18
Ensino médio	-	9	-	-	9
TOTAL	-	58	108	25	190

FONTE: MEC/INEP

No início do ano de 2025, a pesquisadora compareceu a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, para obter informações atualizadas sobre o quadro docente. Em conversa com uma das secretarias da SECEL disponibilizou as seguintes informações, sendo 180 pessoas fazem parte da educação de Peabiru, incluindo professores/as, diretores/as, coordenadores/as, pedagogos/as, estagiários/as, e secretários/as, que atuam nas cinco escolas municipais, e nos Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI. Deste total, 30 são credenciados, com a carga horária de 40h semanais, o credenciamento iniciou no município durante o período de Pandemia em decorrência do vírus COVID-19, em que necessitou de uma medida urgente de contrato de professores/as devido as circunstâncias, essa medida se estende até o momento. Cabe ressaltar que deste quadro de 180 docentes, 45 são estagiários/as com carga horária de 30h, contratados de forma terceirizada, atuam como auxiliar de turma. E 105 são concursados que variam de 20h e 40h semanais.

A análise do quadro de docentes do município de Peabiru permite compreender o perfil dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino, bem como os desafios e potencialidades presentes em sua formação e prática pedagógica. Esses aspectos são fundamentais para contextualizar as representações que os/as docentes constroem sobre a Educação em Direitos Humanos e como essas concepções influenciam suas práticas em sala de aula. Na próxima sessão teórica, serão discutidas as práticas pedagógicas e a formação docente, analisando como os/as professores/as percebem e incorporam as práticas inclusivas, respeitadas e reflexivas em seu cotidiano, e de que maneira suas representações sociais moldam o ensino voltado para a cidadania e os direitos fundamentais.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DOCENTES ACERCA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Ao tratarmos de Educação, é inegável a relação intrínseca com a interação humana. O espaço escolar é um local caracterizado por uma série de interações, convívios e socializações humanas. Esses contatos ocorrem de forma natural, espontânea e cotidiana, seja dos/as estudantes entre si e/ou com docentes e demais participantes da equipe pedagógica e dos outros setores que fazem parte da instituição escolar.

O professor, no exercício de suas funções e a escola, no cumprimento de seu papel, encontram-se frequentemente dissociados e apartados da contemporaneidade, não por escolha consciente, mas por força das circunstâncias do cotidiano. No dia-a-dia, o professor se envolve irrefletidamente com múltiplas tarefas e com múltiplas funções. Esse envolvimento, por vezes, obscurece aquela que deveria ser a sua maior característica, o exercício do livre pensamento. As marcas do tempo e o peso do passado ofuscam as potencialidades intelectuais necessárias ao exame cuidadoso das realidades presentes e representadas no cotidiano escolar. Por mais artificial que possam ser os espaços e os tempos escolares, todos os sujeitos da escola são desafiados pelas demandas do pertencimento, pelas urgências do instante presente. Uma das melhores maneiras de se reconhecer como ligado aos outros por intermédio da realidade cotidiana é promover deslocamentos, ou seja, provocando em si e no outro a percepção de insatisfação, mas não de fuga (Soares, 2012, p. 842)

E no que envolve o trabalho pedagógico, Nóvoa (1992) aponta que o diálogo e interação entre os docentes é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Entretanto, a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão docente. Jovchelovitch (2014) complementa que a conexão entre a Teoria das Representações Sociais e a vida cotidiana ocupa um lugar fundante na arquitetura conceitual desenvolvida por Moscovici e se apresenta como um problema central das ciências sociais e em particular, da Psicologia Social.

Desse modo, a Teoria das Representações Sociais proposta pelo psicólogo social francês Serge Moscovici e apresentada por ele na obra intitulada *A representação social da psicanálise* preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo

individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum (Crusoé, 2004, p. 106).

Conforme Jovchelovitch (2014) desde sua fundação a Teoria das Representações Sociais milita contra a ideia de que os saberes cotidianos são distorção e erro, buscando recuperar o *status* epistemológico do senso comum, com objetivo de entender as funções que cumpre e as necessidades e as representações que responde. Aquele conhecimento que de início parece irracional ou errado para o observador externo, tem total sentido para o sujeito do saber, e é em relação ao que expressa e significa para um indivíduo e comunidade que precisamos buscar critérios para pensar a validade e racionalidade dos saberes.

Ressaltamos que o fato da teoria das representações sociais considerar o conhecimento de senso comum como um conhecimento verdadeiro, permite explicar determinadas práticas nas escolas, na medida em que, identificar as representações dos professores e alunos em relação a um determinado objeto, pode nos ajudar a compreender algumas questões de sala de aula (Crusoé, 2004, p. 113).

Ao considerarmos as potencialidades da teoria defendida por Crusoé (2004) entendemos que a representação social permite interpretar o mundo, bem como facilita e possibilita a comunicação, orienta as ações e comportamentos e, nesse sentido, ao relacionar com a prática escolar, e assumir que ela não está imune a um conhecimento oriundo da interpretação, da comunicação entre os indivíduos. É nesse contexto que concebemos que a identificação das representações que permeiam a realidade educacional possa contribuir com a análise da realidade.

Conforme Moscovici (2015), as interações humanas nascem entre duas pessoas ou entre dois grupos e pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. Para tanto, a escola é um ambiente profícuo de representações. O autor realiza uma articulação entre ciência e representações sociais e destaca que ambas são diferentes entre si e ao mesmo tempo são complementares. Congruente a isso, Jodelet (2017) complementa que as representações sociais são caracterizadas por seu pertencimento em diversas esferas em graus diferentes, que contribuem para sua formação e estruturação.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas

ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2015, p. 46).

Para tanto, compreendendo a abrangência das representações sociais, Jovchelovitch (2011) salienta em consonância com Moscovici (2015) que é o sujeito do cotidiano, com sua forma de pensar, seus rituais e suas representações sociais que estabelecem a conexão fundante que envolve a subjetividade e a objetividade dos campos históricos e sociais, e que surge então um processo de definir, redefinir e desafiar o que entendemos por real. Assim, torna-se evidente que a oposição exagerada entre o pensamento culto e o pensamento popular, entre a ciência e o senso comum, entre as vanguardas e as massas, esquece as trocas fundamentais entre essas esferas e como estas são mutuamente constituídas (Jovchelovitch, 2011).

Seu problema central continua tão contemporâneo quanto o foi cinquenta anos atrás: como o saber envolve à medida que se move e é apropriado por diferentes atores sociais? Quais as relações entre a ciência e o senso comum, ou entre diferentes tipos de saber? Como os afetos e lugares sociais dão forma a sistemas de saber? E qual a racionalidade dos saberes do cotidiano vis-à-vis outras formas de saber? Estas são apenas algumas das questões que atravessam o livro enquanto a trajetória da psicanálise na esfera pública francesa vai se delineando (Jovchelovitch, 2011, p. 2).

Nessa direção, Crusoé (2004) destaca as representações coletivas, por serem fruto dos acontecimentos sociais, se constituem em fato social e, como tal, são resultado de uma consciência coletiva e não de uma consciência individual. Por esse motivo, não se pode, conforme expresso por Durkheim, tratar as representações coletivas em uma perspectiva individual.

As representações sociais estão na história e têm uma história: evoluem na medida das mudanças intervenientes nos modelos culturais, nas relações sociais, nas circunstâncias históricas que afetam os contextos em que se desenvolvem, nos agentes que as forjam a partir de sua experiência e de sua inserção em uma rede de vínculos sociais e intersubjetivos. Essa particularidade é que assegura a proximidade epistemológica de seu estudo com a desenvolvida pelos historiadores (Jodelet, 2017, p. 27, grifo nosso).

Considerando a história das representações sociais é possível delimitar o significado atribuído pelos indivíduos a um determinado conhecimento,

para tanto citamos Crusoé (2004) em que aponta a possibilidade em compreender a partir da Teoria do Núcleo Central, como esses significados se organizam em um determinado grupo e a necessidade de verificar até que ponto essas representações orientam a ação dos indivíduos, e para além do que se constitui, no nosso entendimento, uma forma de leitura de questões que envolvem a realidade educacional.

É claro que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele – ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente – de como o faz a sociologia. A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior. [...] a psicologia social, contudo, estaria e deveria estar pré-ocupada somente com a estrutura e a dinâmica das representações (Moscovici, 2015, p. 45).

Quanto ao reconhecimento da historicidade das representações, conforme Jodelet (2017) expressa, se deve ao fato de que o ser humano está incluso em um espaço-tempo histórico:

referido por Bakhtin com a noção de “cronotopo” (1978). Mas se em sua evolução, as representações sociais dependem do contexto histórico e do peso de seu passado, são também fator de inovação. O que nos coloca frente a dois processos importantes. Por um lado, conceitual e empiricamente foram identificados vínculos essenciais entre as representações e as memórias sociais (Jodelet, 2017, p. 28).

Jovchelovitch (2011), em consonância com Moscovici (2015), salienta que o autor funda a teoria das representações sociais e produz um clássico da psicologia social dos saberes. E demonstra a continuidade entre saber e contexto e aquilo que articula a psicologia da racionalidade e da cognição à psicologia da emoção, da experiência e da sociedade. Jovchelovitch (2011) ainda evidencia que Moscovici rejeita abertamente as âncoras do behaviorismo, do individualismo e do empiricismo, retorna a Durkheim e propõe o conceito e fenômeno das representações sociais como pilar de uma nova psicologia social, que é atenta e focada à linguagem e a ação comunicativa, voltada para os processos de produção de sentido e as batalhas simbólicas das esferas públicas.

É iluminador que ambos apareçam em um trabalho dedicado a penetração da psicanálise na esfera pública porque os paralelos entre

Moscovici e Freud são muitos quando se trata de questionar a unicidade da razão. Os dois viram linhas de continuidade entre elementos diametralmente opostos, entenderam a coexistência dos contrários e a natureza relacional do existente. Suas teorias também buscam dar conta do pensamento cotidiano, das crenças e do senso comum, que não são vistos como formas inferiores de pensar, mas como necessários e eficazes nas funções que cumprem e no contexto em que são produzidos. Entender que estas formas de pensar são múltiplas e facetadas, e fazem parte de um panorama simbólico marcado pela heterogeneidade é essencial para apreciar a radicalidade do estudo de Moscovici sobre a psicanálise (Jovchelovitch, 2011, p. 2).

Jodelet (2017) explica que não se trata de teorizar sobre o que implica o fato de se representar e representar os outros, no plano das definições ou no exame das condições de produção e de circulação das representações sociais, de seus processos e estatutos.

O propósito aqui é antes apresentar como tentei capturar fenômenos representacionais no trabalho na experiência cotidiana, quando de pesquisas sobre temas e domínios sociais sensíveis às conjunturas culturais e históricas. Esses fenômenos são produtos mentais que podem ser abordados no plano individual e coletivo, enquanto sistemas de conhecimentos, saberes e significados. No plano individual, eles são tidos como baseados nos pertencimentos sociais, no lugar nas relações sociais, nas trocas intersubjetivas e induzindo a engajamentos ideais e práticos. No coletivo, correspondem a visões compartilhadas, comuns a uma formação social, e nelas disseminadas por meio das comunicações. O que leva a concentrar a ênfase no pensamento social, como uma construção mental de objetos do mundo e fonte de formas de vida que afetam o devir social (Jodelet, 2017, p. 24).

Conforme expresso por Tavares (2007), a formação dos/as educadores/as em Direitos Humanos deve privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma a envolver e despertar o interesse, sem esquecer que contextos específicos carecem de abordagens próprias para cada um deles. É necessário estabelecer processos que articulem teoria e conduta, que estimulem o compromisso com os vários níveis das práticas sociais e que favoreçam a sensibilização, a análise e a compreensão da realidade. Diante dessas exposições teóricas que retratam os Direitos Humanos, seus desdobramentos, violações, efetivações e a articulação com a educação, por meio dessa compreensão da realidade, que buscamos entender as representações dos/as docentes entrevistados/as na educação em Direitos Humanos.

4.1 “Eu entendo que a escola é o primeiro ambiente que a criança tem contato com a sociedade futura”

A primeira categoria de análise da presente pesquisa visa abordar as reflexões dos/as docentes, no que se refere a compreensão do papel da escola na formação humana, bem como as visões voltadas à possibilidade da presença dos Direitos Humanos no ambiente escolar. Afinal, a escola desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais necessárias para a vida em sociedade.

Eu entendo que a escola é o primeiro ambiente que a criança tem contato com a sociedade futura, então aqui é um “insights”. Aqui é desenvolvido na criança o convívio com todos. Então aqui, todas as situações que acontecem e que exija que o professor se insira, e faça com que essa criança reflita e cresça para o bom convívio, é trabalhado na escola. Independente se está dentro da programação de conteúdos ou não (P2¹³, 2024).

Nesse contexto de formação humana, Candau (2016) considera fundamental reinventar a escola para que possa atender aos desafios e atuais demandas da sociedade em que vivemos. A autora salienta que a padronização em currículos, únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes, constituem como um regresso ao ambiente escolar. A presente discussão vai ao encontro da fala da docente P7

Sobre o papel da escola, eu vejo que sempre teve e hoje aparece cada vez mais, e está até documentado a função da escola, na formação integral do cidadão não só em questão de conteúdos. Até nos currículos vem para nós essa questão de formar o cidadão de forma integra (P7, 2024).

Ao tratar sobre o papel da escola na formação, Dubet (2003) discorre sobre a análise do papel da escola nos mecanismos de exclusão escolar em que implica isolar, evidentemente de maneira abstrata, os mecanismos e os fatores pelos quais a escola utiliza de ferramentas que promovem a desigualdade e exclusão, e que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais. No entanto, Candau (2016) destaca o potencial dos/as educadores/as para construir propostas educativas coletivas e plurais. Bem como inovar e realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas

¹³ A sigla P2 refere-se Participante 2, conforme a distribuição do Quadro 5.

educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) relevantes para cada contexto, que atendam às necessidades. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural defendida por Candau (2016) pode oferecer contribuições relevantes.

Na fala da docente P7, é presente o termo “formar o cidadão”, o que reflete na compreensão de uma formação alinhada para além dos conteúdos que compõem o currículo escolar. Em que Gadotti (2006) pondera:

Não há cidadania sem democracia. O conceito de cidadania, contudo, é um conceito ambíguo. Em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Nascia a cidadania como uma conquista liberal. Hoje o conceito de cidadania é mais complexo. Com a ampliação dos direitos, nasce também uma concepção mais ampla de cidadania. De um lado, existe uma concepção consumista de cidadania (direito de defesa do consumidor) e, de outro, uma concepção plena, que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, por meio, por exemplo, da discussão democrática do orçamento da cidade (Gadotti, 2006, p. 134).

Para tanto, formar integralmente cidadãos implica a necessidade de uma educação para além dos ideais tradicionalistas, que não esteja focada na memorização, resultados e na reprodução mecânica do conhecimento. Mas que possibilite a reflexão e o contato próximo com o objeto de estudo, e que por meio de metodologias voltadas aos estudantes, o docente considere as potencialidades e necessidades. E que o docente seja preparado para utilizar métodos e técnicas que impulsionam o processo educativo. Nesse contexto, retomamos os ensinamentos de Freire (2001) ao sinalizar que o processo educativo requer reflexão e a articulação com a realidade, vivências e experiências do aprendiz.

Silva e Tavares (2011) ponderam sobre o processo de formação cidadã que consiste em apresentar os conceitos de formação e de cidadania que adotamos. Para tanto, um trabalho de formação imbricado na cidadania deve priorizar as mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da prática da paz e do respeito ao ser humano. Por meio desta compreensão percebemos que não é uma cidadania formal, distanciada do contexto sociopolítico, cultural e ético a que garante juridicamente os direitos, mas uma cidadania ativa, organizada de forma individual na sua prática e coletiva na sua afirmação.

O termo “corpo escolarizado” expresso por Louro (2000) consiste na capacidade em ficar sentado por muitas horas, e possui a habilidade para expressar gestos ou comportamentos que indicam interesse e atenção dos conteúdos, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio, e em um determinado modelo de fala em que as mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, porém sem a capacidade de refletir de forma crítica na sociedade. Gadotti (2006) permeia em suas discussões o conceito de educar para a cidadania:

O que é educar para a cidadania? A resposta a essa pergunta depende da resposta a outra pergunta: o que é cidadania? Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: **direitos civis**, como segurança e locomoção; **direitos sociais**, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.; **direitos políticos**, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc. (Gadotti, 2006. p. 134, grifo nosso).

Para tanto, o termo cidadania está diretamente relacionado aos direitos, essas discussões teóricas vão ao encontro da fala da participante P8, também expressa em sua fala que o trabalho docente tem por objetivo formar cidadãos.

Eu procuro inserir na prática, por que estou trabalhando com seres humanos, e **o objetivo é formar cidadãos**, e precisamos estar bem atento, pelo menos procuramos, porque todos podem falhar em um momento da vida. Mas tanto na minha prática, quanto nos momentos procuro passar esses valores e ensinamentos, e isso vai fazer parte da vida deles (P8, 2024, grifo nosso).

Relacionado a isso, Louro (2000) afirma que não atribui diretamente na escola o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É necessário reconhecer que na escola as proposições, imposições e proibições fazem sentido, e que constituem parte significativa das histórias pessoais. É evidente que muitos indivíduos não passam pela instituição escolar, devido ao índice de evasão e abandono escolar, porém, as instituições são diferenciadas internamente por diversos fatores.

Acerca da luta por questões que dizem respeito à cidadania, Benevides (2013) discute sobre a ampliação da cidadania. A própria palavra cidadania já se incorporou ao nosso vocabulário que, sobre certos aspectos, ela tende a virar substantivo, como se representasse todo o povo. No que tange a concepção de educação para os Direitos Humanos, Bittar (2008) afirma que se deve desde logo dizer que educar só

tem sentido enquanto preparação para o desafio. A educação que em sua essência não se caracteriza como desafiadora, e que não proponha iniciativas, que não prepare para a mobilização que gere e instigue a mudança, e que não seja emancipatória, é mera fábrica de repetição das formas de agir, ser e pensar já conhecidas.

Portanto, educação é, por característica própria, incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação, da criatividade e do colorido da diversidade criativa. A partir da educação, deve-se ser capaz de ousar (BITTAR, 2008). Essa afirmação reforça a ideia de que a educação não deve se limitar à sua forma tradicionalista de meramente transmissão de conteúdos, mas deve instigar a autonomia, criticidade e a valorização da diversidade no processo de ensino-aprendizagem.

No cenário de negação da eficiência e importância dos Direitos Humanos, Carvalho e Estevão (2013) explicam que esses direitos são entendidos muitas vezes, como a defesa do agressor e assim é visto pelas “vítimas”, como “aquilo que não serve para nada”, desnecessários para suas vidas e não como conhecimentos necessários para todos os seres humanos. No cenário de desconhecimento e incompreensão, nota-se a urgente abordagem teórico-pedagógica que, articulada a essa área do conhecimento, possa fortalecer os saberes e as práticas educativas dos/as docentes que optaram pelo trabalho em e para os Direitos Humanos.

Na direção da incompreensão dos Direitos Humanos, Bittar (2008) destaca que a polêmica em torno da educação é essencial para a constituição de um arsenal de conceitos necessários para basearem o desenvolvimento das concepções em torno de uma cultura, que seja democrática, aberta, pluralista e voltada para os Direitos Humanos.

Para Carvalho e Estevão (2013) é necessária uma prática educativa crítica em DH que contribua para o desenvolvimento da vida humana digna, como forma também de conhecimento e participação da realidade do excluído, e marginalizados da sociedade. Porque mais de quarenta anos depois da criação de uma pedagogia voltada aos oprimidos, considerados por Freire como seres humanos, em certo modo, essa Pedagogia luta contra a domesticação humana, bem como a colonização que subjaz em termos como globalização e desvantagens.

Conforme Silva (2020), no Brasil, a defesa dos Direitos Humanos como fundamentais e invioláveis, vem sendo protestada por uma parcela da sociedade sob

o argumento de que o conceito sugere uma alta carga ideológica. Visto que pode implicar em vagueza, generalidade e abstração do que se entende de fato por Direitos Humanos, de maneira que quase tudo parece ser passível de inclusão, gerando o risco de uma banalização do Direito e dos direitos, essa discussão vai ao encontro dos desdobramentos temáticos que incluem gênero, no qual atualmente ainda é debatido e contestado como tema irrelevante.

As representações sociais sobre cidadania apresentadas nas entrevistas expressam como essas percepções são construídas coletivamente, influenciadas por experiências compartilhadas, contextos históricos e práticas institucionais. Os relatos das/os docentes refletem concepções na sociedade sobre direitos, deveres e participação, evidenciando tanto avanços quanto desafios na busca de uma cidadania ativa e emancipatória. Para tanto, é necessário concretizar as discussões interculturais defendidas por Candau (2008) como estratégia para dialogar com o campo dos Estudos Culturais e a abordagem crítica da Educação em Direitos Humanos.

4.2 “Vai que essa menina vira a melhor do Brasil?!”: as visões docentes na temática de gênero

A frase que intitula esta categoria foi de P1 quando é questionada sobre a presença dos Direitos Humanos na sua prática pedagógica e de qual maneira essa perspectiva se manifesta no dia-a-dia escolar. A resposta da docente, na íntegra evidencia a percepção de que a Educação em Direitos Humanos vai além do conteúdo programático, e está presente nas relações interpessoais, na mediação de conflitos e na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático.

A presente categoria de análise se constitui nas reflexões dos/as docentes frente às temáticas de gênero. Consideramos essa abordagem como essencial na educação contemporânea, que envolve a compreensão sobre as desigualdades de gênero, bem como não reproduzir os ideais conservadores patriarcais no ambiente escolar. Diante do questionamento, P1 relata suas experiências durante as aulas de Educação Física com o Ensino Fundamental e destaca a importância de estratégias pedagógicas que promovam o respeito à diversidade, a participação ativa dos estudantes e a reflexão crítica sobre direitos e deveres.

Esse ano não teve nenhuma situação assim, mas ano passado quando eu era professora de Educação Física, ficava mais evidente essas questões, de meninos que não deixavam as meninas jogar bola, e aí acabávamos entrando nesses debates. Com essa situação, mostrei para eles que existiam sim jogadoras de futebol de sucesso, e mostrei exemplos de jogadoras profissionais que ganham prêmios. Mostrei a importância de dar a oportunidade para as meninas! **Vai que essa menina vira a melhor do Brasil?!** Todos ficaram empolgados com essa situação e abriram mais o espaço para as meninas jogarem, esse ano, por exemplo tenho uma aluna na minha turma do 4º que gosta muito de jogar bola, e tem muita facilidade e todos a querem no time. (P1, 2024)

Diante da fala da docente P1 é possível identificar o olhar voltado à abordagem de gênero para além do currículo e retratado de forma transversal, no momento que articula a situação retratada com as possibilidades em não definir por meio do gênero e os papéis sociais. Dessa forma, sua fala reflete não apenas uma compreensão teórica sobre a temática, mas também a maneira como os princípios da EDH se concretizam em sua prática diária, reafirmando o papel essencial do/a professor/a como mediador/a do conhecimento e agente de transformação social.

Sobre o debate de gênero em ambiente escolar, Finco (2003) ressalta que na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada sexo, e os papéis sociais que são impostos, mostra que a instituição de educação infantil pode apresentar mais uma característica positiva quanto às formas dessas relações: o ambiente da educação infantil pode ser um espaço propício para o não sexismo.

Nesse sentido, é necessário que os/as docentes possuam a consciência deste potencial para, desse modo, repensar sua prática educativa à luz das representações sociais que constroem sobre a cidadania e a Educação em Direitos Humanos. De acordo com a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2015), em que os indivíduos constroem significados sobre determinados temas a partir das interações sociais, das experiências compartilhadas e das influências culturais que os cercam.

Essas representações guiam suas percepções e ações no cotidiano, inclusive na prática docente. Ou seja, compreender como os/as professores/as percebem e significam a temática de gênero é fundamental para transformar essas representações em práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas. Para que isso se efetive, é

essencial fomentar reflexões e diálogos que desafiem concepções naturalizadas e promovam uma educação que reconheça e valorize a diversidade, fortalecendo a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

Lins (2016) destaca que toda e qualquer pessoa já ouviu frases como menino não chora, toda mulher quer ser mãe, e conforme a autora são expressões que vão definir o que é feminino e masculino para explicar comportamentos ou torná-los engraçados como a frase mulher não tira carteira de motorista, tira porte de arma, representações sociais hegemônicas. E na escola alguns desses discursos também se apresentam como menina é vaidosa menino é agitado. Entretanto, quando associamos um comportamento específico a um grupo de pessoas só porque são mulheres, homens, meninos ou meninas estamos reproduzindo estereótipos de gênero.

De acordo com Butler (2014) se gênero é a forma congelada que a sexualização da desigualdade assume, então conclui-se que a sexualização da desigualdade precede gênero, e gênero é seu efeito. Diante dos termos diferenças, distinções e desigualdades, Louro (1997) assinala que a escola compreende e produz essas expressões. Desde o início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva, se incumbiu da segregação tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Algumas práticas pedagógicas habituais excludentes se manifestam de forma naturalizada na escola, como o uso das cores rosa destinada para as meninas, e azul para os meninos, como padrão, o que se articula com fala da participante P1:

Uma situação que me deixa muito desconfortável é a divisão de cores rosa e azul, que existe na escola, não é a minha prática não gosto, mas existem situações que nos levam a fazer isso, e diante disso fico pensando, não sou eu, e muitas vezes precisamos seguir (P1, 2024).

Nesse sentido, Felipe (2007) aponta que as instituições escolares se configuram em um dos mais importantes espaços de convivência social, no qual desempenha um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais. As relações de poder que envolvem homens, mulheres, meninos e meninas, em múltiplas possibilidades, atravessam a escola de diversas formas, por meio de piadas de cunho sexista ou machistas, seja por meio de uma vigilância em torno da sexualidade infantil, bem como

a discriminação quanto à orientação sexual, gerando, muitas vezes, comportamentos homofóbicos e misóginos não só entre os/as alunos/as, mas também entre o corpo docente.

Nesse viés, considerando a conjuntura escolar, a participante P8 ressalta a necessidade da formação e da busca por conhecimento, que em sua prática não vivenciou situações que envolvem preconceito, mas já teve contato com situações semelhantes em outras escolas.

Em relação às situações de preconceito, não. Mas já vi situações de outras escolas, que fico pensando, se fosse comigo, será que eu saberia agir?! O conhecimento é importante, tudo que a gente aprende nunca é suficiente, sempre tem uma estratégia diferente, uma prática que pode ajudar (P8, 2024).

Para não reproduzirem desigualdades e discursos de cunho discriminatório, a formação inicial e continuada é de fundamental importância, a partir do momento que o/a docente percebe essa necessidade. As discussões “[...] teóricas do patriarcado concentraram sua atenção na subordinação das mulheres e encontraram a explicação na “necessidade” de o macho dominar as mulheres” (SCOTT, 1989. p. 9). Ou seja, conforme Scott (1989) a dominação masculina surge como um efeito do desejo do masculino transcender sobre o feminino e caracterizar a sua privação dos meios de reprodução da espécie.

Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1989, p. 7).

Para tanto, a abordagem de gênero na escola surge como forma de refletir sobre as desigualdades e a definição dos papéis sociais. Para tanto, essa perspectiva atua de forma contrária a todo e qualquer tipo de repressão ou violência de gênero,

para Beauvoir (1949) a sexualidade representa a mediação em que o sujeito se atinge concretamente como gênero.

Sim, sempre tem situações que a gente tenta resolver, mas falta informações, principalmente **quando se refere à religião** que cada pessoa tem a sua, sexualidade, como trabalhar a sexualidade principalmente com o 5º ano, que está em uma fase de pré-adolescência, de início de puberdade que há 20, 30 anos atrás era com 11, 12, 13 anos, hoje em dia, com 9, 10 anos já estão iniciando essa fase, então as crianças ficam um pouco perdidas, por que o conhecimento que eles tem é da televisão, internet, redes sociais, ou o que um colega ouviu. Então é difícil, sabermos o que podemos falar, até onde podemos ir enquanto professor, principalmente quando se fala de sexualidade. E nesse assunto, ainda tem muitas famílias que ainda preferem não conversar e não falar com os filhos, e deixar a criança descobrir sozinha na sociedade, e às vezes não é esse o caminho (P9, 2024).

As representações das religiões no contexto contemporâneo refletem de um lado avanços em direção à inclusão, e de outro a permanência de visões conservadoras e sobre identidade e gênero. Diante dessa dualidade de vertentes, algumas comunidades religiosas têm reinterpretado suas doutrinas à luz de valores como a dignidade humana e o amor ao próximo, promovendo uma perspectiva mais acolhedora e respeitosa em relação às diversas identidades e orientações. Porém, é necessário destacar a presença de tradições que sustentam visões que priorizam o sexismo, e são rigidamente binárias sobre gênero e papéis sociais, baseadas em interpretações literais de textos sagrados. Ao encontro dessas discussões, Borges; Santos e Pinheiro (2015) exemplificam que exemplo as representações elaboradas a partir da palavra religião, podem ser associadas a palavra fé ao ato de crer na existência de algo superior, também dispensando comprovações materiais.

Candau e Scavino (2013) ressaltam que no ponto de vista pedagógico, é fundamental analisar as bases teóricas e as implicações práticas das diferentes estratégias propostas para a incorporação da educação em Direitos Humanos na escola básica, fundamental e média. Existe um consenso entre os estudiosos do tema de que nestes níveis de ensino não se trata de introduzir uma disciplina específica sobre Direitos Humanos. Mas incorporar a educação em Direitos Humanos como um dos eixos norteadores dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, e isso se constitui como um grande desafio.

Eu penso muito nisso, porém sinto um bloqueio, pela minha situação em si, por já ter sofrido outras situações em outras escolas em outra cidade, **de ser bloqueada** de até chegar perto de uma criança, por isso tenho essa cautela em entrar esses assuntos. É necessário formar essas crianças por que são o futuro, são eles que irão cuidar ne nós nos hospitais, farmácia, vão ser professores e vão atuar em outras áreas (P1, 2024).

Diante a fala da P1, é necessário evidenciar a onda conservadora que acometeu o Brasil, especificamente nos últimos 5 anos, inserido nesse contexto Burity e Nabuco (2020) ressaltam que regressões históricas e, estreitamento da liberdade causadas por repressões, refletem atualmente no medo e insegurança em abordar as temáticas de gênero.

Segundo, Goncalves (2017) existem alguns termos para descrever pessoas alinhadas as ideologias tradicionais, tais como: “conservador” ou “reacionário”, para se referir às pessoas de direita, e “progressista” ou “revolucionário”, para denominar as pessoas que se configuram como alinhados à esquerda. Os conservadores são aqueles que procuram estabelecer e perdurar com a manutenção das configurações vigentes na sociedade, já os progressistas buscam realizar uma transformação radical visando maior igualdade social (Gonçalves, 2017).

Conforme as ponderações de copele (2020), visando a manutenção dos padrões e estruturas tradicionais, os conservadores, desde o princípio, mantiveram fortes laços com as instituições de poder estabelecidas, tal como a religião hegemônica da época, o Catolicismo, e a família. Desse modo, para a ideologia conservadora da época, todas as mudanças sociais e culturais instauradas pela sociedade ocidental na Modernidade eram reflexos de uma degeneração e de uma decadência social e moral. Esse cenário, se reflete atualmente no Brasil, e é perceptível ao analisarmos as discussões que envolvem gênero.

A cada momento ainda surgem situações que é preciso intervir. Eu sou uma professora que às vezes acabo militando como eles falam! Mas eu tento não me aprofundar tanto nesse assunto e tenho cuidado com o meu posicionamento por conta das famílias, pelas famílias que em sua maioria não são fáceis de lidar. Então se nós professores acabamos entrando em um assunto e o aluno entenda isso de uma forma diferente, pode **causar problemas**, e isso acaba ficando cada vez mais engessado. Mas, acredito que ainda terá outras oportunidades para entrar nesses assuntos. Ainda surgem comentários entre as crianças você é *gay*, e sempre tento mostrar que isso não é legal, mas ainda não encontrei forma de lidar com essas questões, por conta da minha questão E perante a minha situação, por

eu ser [...], aqui na escola, tento não expor a minha vida pessoal, enfim, mas não exponho, porém ainda tenho receio em falar sobre esses assuntos” (P1, 2024).

Durante a fala, “E perante a minha situação, por eu ser [...]” (P1, 2024) a participante demonstrou desconforto, e acompanhado de sua hesitação verbal, sugere um desconforto em explicitar sua identidade, por meio de um gesto com a cabeça e um sorriso, possivelmente em razão do contexto escolar e das dinâmicas sociais que nele se estabelecem. Esse aspecto, relatado evidencia como questões de gênero e sexualidade ainda podem ser sensíveis no ambiente educacional, influenciando a forma como docentes abordam a Educação em Direitos Humanos e a diversidade em suas práticas pedagógicas.

Assim, conforme Crusoé (2004), os comportamentos dos/as cidadãos/ãs não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação. A prática pedagógica é um espaço em que circulam diferentes representações, que por sua vez, guiam essa prática, e, desconsiderá-las como conhecimento verdadeiro, seria não reconhecer os agentes dessa prática como sujeito social/cognitivo/afetivo (Crusoé, 2004).

Nesse contexto, para Candau e Scavino (2013) a educação em Direitos Humanos não pode ser reduzida à introdução de conteúdos nos diferentes âmbitos educativos. Trata-se de criar ambientes em que os Direitos Humanos se façam presente em todas as relações e componentes educativos. Neste sentido, a promoção dos Direitos Humanos nos sistemas de ensino inclui a elaboração e efetivação de políticas públicas, bem como investimentos na configuração dos ambientes de aprendizagem e as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos educadores e educadoras.

Conforme Finco (2003) questiona, será verdade o que nós aprendemos sobre as formas de brincadeiras que meninos e as meninas praticam? Isso propicia a reflexão de que a brincadeira possui múltiplas formas de expressão, e as crianças caracterizam-se como atores sociais, capazes de múltiplas relações por meio do brincar. Finco (2003) aponta em seus estudos, o resultado de sua análise após observar momentos de brincadeira, que as crianças não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. E ressalta a naturalidade dos agrupamentos de meninos e meninas nas

brincadeiras, e percebe como meninos e meninas criam novas formas de agrupamentos em suas brincadeiras.

As discussões que envolvem a inserção da Educação Sexual em escolas é alvo de críticas e oposições, Araújo (2018) atesta em sua obra que historicamente a Educação Sexual sempre esteve atrelada às discussões médicas que abordavam aspectos relativos à reprodução e à prevenção de doenças. Para tanto, diante dessas abordagens as discussões de sexualidade, no espaço escolar, têm ficado, restritas às disciplinas de Ciências e Biologia, como se as questões da sexualidade estivessem restritas apenas a aspectos anatômicos e fisiológicos. Nessa ótica, aspectos relativos à cultura e ao próprio ordenamento da sociedade são ignorados.

Nesse âmbito, Pêsoa, Pereira Toledo (2017) destacam que as iniciativas voltadas para abordagem da diversidade sexual no contexto da rede pública de ensino representam um desafio frente aos diferentes valores e normas morais, culturais, religiosas e familiares que permeiam os temas gênero e sexualidade.

De acordo com Araújo (2018), os primeiros registros históricos sobre propostas de Educação Sexual nas escolas no Brasil, ocorreram na transição do século XIX para o século XX. A partir de ideias que já vinham sendo difundidas em países da Europa, como Itália, França, Portugal e Inglaterra, e relacionadas com investimentos oriundos que a medicina estava fazendo no campo dos conhecimentos científicos sobre o corpo feminino, reprodução. Essas produções científicas buscaram mapear esses conhecimentos acerca do corpo feminino e seus fenômenos, com objetivo de estabelecer diferenças biológicas entre corpos femininos e masculinos.

Ainda nas discussões da relevância sobre o debate de gênero em ambiente escolar, Gesser (2018) ressalta a formação de professores/as que rompa com a cisão entre razão e emoção, e desmonte o viés tradicionalista, e que abranja as dimensões do pensar, sentir e agir. Ou seja, a partir desse contexto, compreende-se que a formação docente não se limita ao domínio técnico dos conteúdos, mas envolve também aspectos éticos e políticos da prática pedagógica, afinal,

pensar em direitos humanos para as mulheres, exige lutar por uma sociedade sem patriarcado, racismo e classes sociais. Somente com a eliminação dessas determinações, as múltiplas violências contra a mulher podem ser radicalmente abolidas. Isso não significa que a luta contra a violência pode esperar por essa nova sociabilidade. Ao contrário, é no esteio da luta cotidiana contra a violência e por direitos humanos para as mulheres que se deve buscar construir novas

relações sociais. Para tanto, creio que entender as múltiplas expressões e determinações dessa violência é indispensável para a compreensão da importância da luta por direitos humanos para as mulheres (Cisne, 2015, p. 146).

Acredita-se com base em Gesser (2018) que uma formação ético-política voltada à temática deve oferecer subsídios necessários para que os/as educadores/as não apenas se instrumentalizem cognitivamente, mas também recriem e reflitam o modo como lidam com os temas de gênero. Embora no Brasil ainda não haja nenhuma lei que regulamente e torne imprescindível o trabalho voltado à educação sexual nas escolas, existem alguns documentos que respaldam o desenvolvimento de intervenções nessa área, visando tanto à prevenção de doenças e promoção de saúde como também à garantia dos direitos humanos

Entre os documentos que apoiam a atuação profissional nesse campo, destacam-se: a) Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998); b) Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90); c) Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2004a); d) Programa Brasil Sem Homofobia (Brasil, 2004b); e) Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola; f) Programa de Saúde na Escola – PSE (Brasil, 2008) (Gesser, 2018, p. 230)

É fundamental destacar que a inserção de conteúdos nos currículos não deve ser apenas teórica, e limitada aos documentos, mas incluída na prática e cotidiano escolar. Para tanto, Soares e Monteiro (2019) apontam que as iniciativas voltadas para abordagem da diversidade sexual no contexto da rede pública de ensino representam um desafio frente aos valores tradicionais e normas morais, culturais, religiosas e familiares que permeiam os temas gênero e sexualidade.

Conforme destaca Gesser (2018) o caderno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que aborda a temática da educação sexual é considerado o marco indicador da legitimação, e documento de orientação para a discussão do tema sexualidade na escola. Nele, sugere-se que o assunto seja trabalhado de forma transversal, em todas as disciplinas.

Os PCN também apontam o educador como um profissional que deve se mostrar disponível para conversar sobre as questões referentes à sexualidade, de forma direta e esclarecedora. Outro desafio mencionado pelos PCN no que se refere à postura do educador no trabalho de educação sexual é o de que é necessário refletir os valores democráticos e pluralistas, buscando, nas práticas, a equidade de

gênero e a dignidade da pessoa humana. Trabalhar com o tema da sexualidade de modo a garantir o respeito à opinião de cada aluno, a participação de todos e a não discriminação das pessoas também é um desafio apontado à prática dos professores (Gesser, 2018, p. 230).

Atualmente, conforme Pêsoa, Pereira Toledo (2017) a perspectiva histórica e sociocultural da sexualidade e do gênero vem ganhando visibilidade nos meios científicos e acadêmicos. Concomitante a isso, é necessária uma proposta permanente de discussão dos temas que envolvem gênero e sexualidade no ensino formal, sinalizando que os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, incluam em seus currículos esses debates. Assim como há a necessidade de formação continuada para profissionais da educação, incluindo gestores e pessoal de apoio que atual diariamente com crianças e adolescentes, bem como iniciativas de consolidação das ações dentro das instituições escolares.

4.3 “Tem pessoas externas da escola, que olham a escola como um depósito de crianças”

Essa categoria é intitulada com a fala dita por P3, e emerge da percepção de que a escola está inserida em diferentes contextos, e cercada por diferentes olhares. Assim como, é vista por parte da sociedade como um espaço que tem por única e exclusiva função ser assistencialista, reduzido à função de cuidar das crianças enquanto os responsáveis cumprem outras atividades. Essa limitação, imposta sobre a escola reduz o papel educativo da instituição, desconsiderando sua função primordial na formação integral dos estudantes, na construção do conhecimento e no desenvolvimento social. Ao longo das entrevistas, docentes relataram como as diferentes perspectivas afetam diretamente o engajamento das famílias no processo educativo, e influencia a forma como a escola é percebida e valorizada pela comunidade.

Tem pessoas externas da escola, que olham a escola como um depósito de crianças, e vejo que é necessário um olhar voltado a importância da escola. Que não é só a criança cumprir aquela carga horária. O que a escola pode fazer para a criança, que cidadão a escola está formando?!. (P3, 2024)

No âmbito de compreender sobre a escola, Soares (2012) expõe ser um espaço público frequentado pelas crianças e adolescentes, sob orientação de profissionais preparados para esta finalidade. Para, Soares (2012 p. 845) “Educar as futuras gerações requer a superação do localismo reducionista, do universalismo ilusionista, do nacionalismo ufanista e do voluntarismo assistencialista”. Para tanto, a escola e docentes ao atenderem as demandas específicas de cada estudante contribuem efetivamente para a educação das novas gerações e para a construção de uma nova sociedade.

É necessário formar essas crianças por que são o futuro, são eles que irão cuidar de nós nos hospitais, farmácia, vão ser professores e vão atuar em outras áreas (P1, 2024).

É necessário compreender o papel da educação, considerando suas possibilidades e seus limites. Para além, é preciso adotar uma postura crítica em relação aos discursos sobre a educação que envolvem o desenvolvimento e discussões sobre capital humano. Tais discursos expressam a ideia do senso comum, de que a educação está linearmente vinculada ao desenvolvimento econômico. De outra forma, a educação é responsável pelo desenvolvimento econômico. Visto que a educação não é responsável e não possui vínculo com a situação de desemprego estrutural nos países de capitalismo avançado e pela miséria nos países periféricos (Moura, 2012)

Conforme Agostinis, França e Pinguello (2024) o processo de formação docente envolve diversas temáticas, dentre elas, direitos humanos, que podem contribuir diretamente para uma formação não só de profissionais conscientes, mas de pessoas que irão lidar com diversas situações no ambiente escolar. Nesse sentido, educar em direitos humanos parte do objetivo de garantir e propiciar vida digna a todas as pessoas, independente de raça, nacionalidade, gênero, etnia, orientação sexual ou opção política.

Creio que é totalmente importante, se a gente for pensar que estamos formando pessoas que vão atuar na sociedade, e vão lidar com outras pessoas, vão ser profissionais, então aquilo que eles aprendem, e a formação que eles tem e a educação, é fundamental para que quando eles forem atuar mais na sociedade, até por que eles já são agentes sociais, mas quando forem atuar mais, que eles saibam quais são os seus direitos, em relação a ele mesmo e ao próximo, e que eles

saibam agir com consciência e cidadania, pensando no bem no outro.”(P8, 2024)

Acredito que trabalhar os Direitos Humanos na escola é trabalho do professor. Independentemente, se está no conteúdo programático ou não. Não adianta, tirar um dia, planejar um conteúdo programático e dizer “olha hoje vamos estudar sobre Direitos Humanos” e não concordar com isso, ou não trabalhar isso no dia a dia. (P6, 2024)

Os depoimentos de P8 e P6 reforçam a centralidade da Educação em Direitos Humanos (EDH) na formação dos/as estudantes, evidenciando o papel do/a docente na construção da cidadania, bem como para potencializar o ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Enquanto P8 enfatiza a importância da educação para o desenvolvimento de indivíduos conscientes de seus direitos e responsabilidades na sociedade, P6 ressalta que a EDH não deve se limitar a momentos pontuais no currículo, mas precisa estar presente nas práticas pedagógicas diárias. Ambas perspectivas evidenciam que a escola tem um papel na promoção de valores democráticos, contribuindo para a formação de estudantes críticos, participativos e comprometidos com o bem coletivo.

Conforme Mauricio (2004) a maior porcentagem de estudantes que frequentam a escola de horário integral, é porque a mãe trabalha, porque não tem outra possibilidade; assim, a escola é reduzida à última hipótese, à falta de opção. Num segundo patamar, o aluno vai para a escola de horário integral para não ficar na rua, exposto a todos os males que podem transformá-lo num marginal. Essa visão sobre a escola, implica no reconhecimento como um depósito, onde a criança fica guardada e segura enquanto a mãe vai trabalhar, para suprir a carência de necessidades objetivas e primárias. Mauricio (2004) constata em suas pesquisas, que professores e funcionários, com ponto de vista do servidor construíram um discurso, em primeiro plano sobre papel da escola, de necessidade “criança não ficar na rua” e “mãe precisar trabalhar”.

Conforme Flory (2015) antes de iniciarmos o estudo histórico das instituições responsáveis pelo “cuidado” das crianças brasileiras enquanto suas mães trabalham, é necessário compreender a evolução da concepção de criança e infância. Visto que, levou-se séculos para que a humanidade aceitasse a criança com as suas especificidades, e não como um adulto em miniatura. Conforme Flufy (2015) até o fim do século XVII, ainda não havia se estabelecido o sentimento de infância, dessa

forma, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura e a infância era um mero período de transição, que passaria rápido e quase não deixaria recordações. Para tanto, essa criança convivia no meio dos adultos sem nenhuma diferenciação no tratamento.

Seguindo essa afirmativa, Bueno (2001) aponta que a escola é um espaço de convivência que favoreça o exercício da cidadania, assim, a escola possui formas de organização, normas e procedimentos que não são meramente aspectos formais de sua estrutura, mas se constituem nos mecanismos pelos quais podemos permitir e incentivar ou, inibir e restringir as formas de participação de todos os membros da comunidade escolar. Para tanto, uma escola que pretende alcançar, crescentes índices de democratização de suas relações institucionais não pode deixar de considerar, como parte integrante de seu projeto, o compromisso de participação.

Benevides (1998) também enfatiza que a dignidade humana não se restringe apenas à racionalidade, mas também às emoções e às experiências subjetivas dos indivíduos. A educação, portanto, deve ser um processo que alcance tanto a razão quanto a sensibilização emocional, promovendo valores como empatia, solidariedade e justiça social. Em um contexto digital, essa forma de educação é essencial para combater a desinformação e criar um ambiente virtual mais ético e respeitoso. Uma das demandas evidenciada pelos/as docentes, foram a saúde emocional.

Vejo que eu peço muito, por que na escola, eu me doo em excesso, e em casa, eu falho, eu tenho uma filha de 7 anos, eu chego em casa cansada, nervosa com alguma situação, preocupada, e a gente desconta em quem? Em quem está mais perto de você, na escola, a gente não faz. Às vezes eu me cobro nessa questão (P3, 2024).

Os professores precisam estar bem emocionalmente, e estar aberto ao ato de empatia se colocar no lugar da criança da família e ver o que é possível fazer para além da função de uma professora, que não se limita as quatro paredes (P2, 2024).

O trabalho docente demanda dos envolvidos um olhar humanizado, voltado para entender e alcançar os estudantes para além do currículo. Para isso conforme Soares (2012) na educação para a superação da igualdade artificial, da falsa cordialidade e da liberdade ilusória, é importante que a escola e os/as professores/as identifiquem e investiguem dificuldades existentes para que o espaço escolar seja

reconhecido como espaço efetivamente público e que atenda, de fato, aqueles que o frequentam.

Moscovici (1978) ressalta a necessidade da socialização e interdisciplinaridade das disciplinas:

[...] os qualificativos e as ideias que lhe estão associadas deixam escapar o principal do fenômeno próprio de nossa cultura, que é a socialização de uma disciplina em seu todo, e não, como se continua pretendendo, a vulgarização de algumas de suas partes. Adotando-se esse ponto de vista, transfere-se para segundo plano as diferenças entre os modelos científicos e os modelos não-científicos, o empobrecimento das proposições iniciais e o deslocamento do sentido, do lugar da aplicação. Vê-se, pois, do que se trata: da formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso (MOSCOVICI, 1978, p. 24).

Soares (2012) evidencia uma problemática existente que é, para aqueles que frequentam a escola, sejam profissionais, sejam usuários o que prevalece é a mais pura informalidade, alimentada por localismos, universalismos, nacionalismos e voluntarismos. Ribeiro (1991) ressalta que é perceptível que o esforço das famílias brasileiras em manter seus filhos na escola não se traduz numa escolarização mais competente. Tudo leva a acreditar que nunca houve uma real função educadora de forma autossuficiente da escola.

Atualmente a escola assume diversos papéis, como a de restaurante, um ambulatório médico, um lugar de recreação infantil ou um depósito de crianças. Para Ribeiro (1991), as escolas devem priorizar como objetivo principal processo de ensino-aprendizagem formal, independente da situação da criança. Com estes raciocínios faz sentido o fato de que o forte interesse da sociedade brasileira pela educação de suas crianças possa conviver com a aceitação, pela sociedade, dos baixos salários e pouca competência de nossos professores/as. Aos familiares interessa mais a frequência à escola do que a qualidade.

Moura (2022) expõe que diante do exposto, pode-se concluir que a universalização da educação básica com qualidade destinada às crianças, adolescentes, e adultos, incluindo também a educação profissional como direito, passa, obrigatoriamente, pela decisão política do estado brasileiro - em seu sentido ampliado, de aumentar os investimentos na educação. Esse fato, repercute

diretamente sobre as instituições de educação profissional e sobre o trabalho docente, pois as condições da estrutura escolar, laboratórios, bibliotecas, espaços para as atividades sociais, artístico-culturais, desportivas, enfim de toda a infraestrutura física que viabiliza o funcionamento das escolas têm relação direta com o trabalho docente.

Em vários momentos sinto que uma formação adequada para lidar com diversos temas ou situações faz falta, claro que vejo que a experiência no dia a dia ajuda bastante, a nos prepara para como lidar com algumas situações. Mas a gente ficaria mais seguro em trabalhar os assuntos de Direitos Humanos por exemplo, com uma **formação adequada**. (P7, 2024)

Diante disso, em meio a necessidades de formações Benevides (2013) destaca que os direitos que devem ser reconhecidos, identificados, protegidos e garantidos independentemente de qualquer tipo de distinção. Visto que denúncias por racismo, por sexo, ou por nível de instrução etc. Para Borssoi (2008), o papel da formação, entretanto, vai além do ensino, pois envolve capacidades de abrir e criar espaços de escuta e reflexão, a fim de que os acadêmicos apreendam a lidar com as dificuldades e mudanças pelas quais o aluno, a escola e a sociedade passam.

Eu adoro quando meus alunos debatem entre si, sobre algum tema. Não brigar, eu sempre digo, que a briga é a falda do fundamento, e é direito ele dialogar e contestar uma ideia que ele não concorde, são essas pequenas coisas que eu aplico sobre os Direitos Humanos com eles, de uma forma disfarçada. (P6, 2024).

Olha, eu busco trabalhar em sala de aula os direitos de modo geral, como exemplo: o direito a vida, o direito liberdade, que todos precisam ser respeitados na sala de aula, que todos precisam ser ouvidos. Direito a expressão, no caso do dia a dia, todos possuem a mesma alimentação. Eu sempre falo para eles, que todos tem os mesmos direitos, mas também temos deveres. (P5, 2024)

Gosto de na prática lembrar eles dos direitos, exemplo: o aluno precisa faltar para ir ao médico. É um direito que ele tem, assim como ele tem o dever de apresentar o atestado. (P5, 2024).

Esses tipos de acontecimento de discriminação, não é diariamente, mas é quase todo dia. Por mais que hoje tem muito conhecimento sobre isso, sobre o respeito e igualdade. Por eu ser negro, eu tenho uma facilidade muito grande para trabalhar isso com eles. Por exemplo, se na minha sala tiver um aluno negro, ninguém vai olhar ele com inferioridade por ele ser negro. Porque o Próprio professor é negro. E é professor. Então a minha representatividade é muito forte dentro da sala de aula. Sempre ensino eles, respeito em primeiro lugar. Nós estamos em um grupo, no nosso meio vai ter advogados,

médicos.... mas depende do esforço de cada um. Não é a cor ou a raça que vai dizer o que cada um vai ser. (P5, 2024).

Os relatos dos/as professores/as evidenciam a articulação dos Direitos Humanos na prática docente, no qual propicia um ambiente de respeito, valorização da diversidade, equidade e conscientização sobre direitos e deveres de todos/as. No que tange a valorização do diálogo e do debate entre os/as alunos/as P6 demonstra em sua fala a importância de fomentar o pensamento crítico, possibilitando a liberdade de expressão e assim, evitando conflitos baseados na falta de fundamentação. Nesse sentido, o trabalho de reconhecer e compreender os direitos fundamentais, como o direito à vida, à liberdade e à expressão, reforça a necessidade de respeito mútuo dentro da sala de aula, e reflete na formação de cidadãos conscientes e críticos P5.

Um ponto relevante na fala de P5 é a questão da representatividade, destacada por um professor negro que utiliza sua experiência de vida para combater preconceitos, e possibilitar esperanças ao fortalecer o respeito e a igualdade entre os estudantes. Sua presença em sala de aula atua como ponto de referência para demonstrar que raça ou cor não determinam as possibilidades de oportunidades e melhores condições de vida.

Para Bueno (2001) a escola, como instituição social, não se limita ao acesso e disseminação de cultura e conhecimento socialmente valorizado, é preciso que, dentro de condições historicamente determinadas, ela procure dar conta tanto do acesso à cultura como de se constituir em espaço de convivência social que favoreça e estimule a formação da cidadania.

Sobre a articulação da inclusão e dos direitos humanos, a fala de P4 evidencia a distância entre o discurso teórico e a realidade vivenciada pelos docentes no cotidiano escolar em Peabiru/PR. Embora a inclusão, teoricamente seja um princípio fundamental da Educação em Direitos Humanos (EDH), sua efetivação ainda enfrenta desafios estruturais, como a ausência de recursos adequados, formação continuada e suporte pedagógico aos/as professores/as. O relato demonstra a sobrecarga enfrentada pelos docentes. E retrata a preocupação com o/a aluno/a.

A teoria é muito linda, mas não funciona! Tem muitas coisas que na teoria é lindo! Mas na prática não dá certo. Um exemplo é a inclusão, é lindo falar: Vamos incluir?! Mas cadê o apoio para essa inclusão acontecer? Não é só colocar o aluno na sala e o professores

se desdobrar em 20. Não! Não tem nenhum apoio, material, financeiro apoio de nada. (P4, 2024).

O relato da docente P4 evidencia o processo de inclusão, que acontece nas escolas regulares com crianças com deficiência intelectual ou física, criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), criança com Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), criança cega ou com deficiência visual, criança com deficiência física e de locomoção (no caso de ausência de algum membro) e criança com deficiência sensorial (para casos de comprometimento auditivo, visual ou tátil).

Kafrouni e Pan (2001) ressaltam que a inclusão, requer uma revolução de paradigmas. Pois não significa somente inserir pessoas “diferentes” num lugar em que não costumavam estar, que é a classe regular. Significa desmistificar os ideais incapacitantes e imutáveis. Para além, significa rever o papel da escola e conscientizá-la de que sua responsabilidade é educar a todos, sem discriminação. Portanto, a inclusão exige uma reviravolta estrutural na sociedade, como um todo. Diante desta imensa tarefa, encontram-se os profissionais da educação, que precisam estar respaldados em estrutura física, material, com o apoio necessário.

Sobre o Transtorno do Espectro Autista - TEA, a cidade de Peabiru vem buscando implementar atendentes para cada aluno que estude em escola regular. Conforme Fernandes, Tomazelli, Girianelli (2020) O autismo clássico foi descrito pela primeira vez por Leo Kanner, em 1943, como “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, por meio da análise de onze casos com patologia grave e condições singulares; que englobava, além da inabilidade para estabelecer contato afetivo, comportamentos obsessivos, ecolalia e estereotipia.

Conforme Côrtes e Albulquerque (2020) o TEA consiste em um transtorno do desenvolvimento que perdura por toda a vida da pessoa, com apresentação de dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social e padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos, como o hiperfoco.

O diagnóstico é clínico e nem sempre é feito nos primeiros anos de vida, cabendo aos pais, familiares e cuidadores a observação e questionamento desenvolvimento da criança. Sobre o diagnóstico precoce Fernandes, Tomazelli, Girianelli (2020) discorrem que possibilita intervenções antecipadas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades comprometidas e proporcionando uma adaptação

melhor para o indivíduo e sua família. O diagnóstico em idades cada vez mais precoces, entretanto, é um desafio.

O DSM-5 consiste no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição) é um guia elaborado pela American Psychiatric Association (APA) que classifica e descreve os transtornos mentais com base em critérios diagnósticos específicos. No DSM-5, o TEA passou a englobar diagnósticos que anteriormente eram separados, como autismo clássico, Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, reconhecendo o TEA como um espectro com diferentes níveis de suporte necessários.

O manual DSM-5 é amplamente utilizado por profissionais da saúde mental para diagnóstico, e profissionais da educação para busca de informações e pesquisa. A **CID-10** (Classificação Internacional de Doenças – 10ª edição) e a **CID-11** (11ª edição) são sistemas de classificação desenvolvidos pela **Organização Mundial da Saúde (OMS)** para padronizar o diagnóstico de doenças e condições de saúde em nível global.

A inclusão de crianças com transtornos do desenvolvimento infantil é um princípio fundamental da Educação em Direitos Humanos (EDH), pois está relacionado ao direito à educação de qualidade para todos/as, sem discriminação. No entanto, garantir a inclusão consiste para além de inserir o/a estudante em escolas regulares, mas sim reconhecer e respeitar as diferenças, promovendo práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada estudante e assegurem sua participação ativa no processo de aprendizagem.

É nesse momento que a formação continuada se torna essencial para que possam desenvolver estratégias eficazes e acessíveis. Considerando esse fato, a docente P6 ao ser questionada para comentar sobre pontos não abordados, vinculados à temática de Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, que considera como relevante. Afirma que para além de comentários, ela possui dúvidas sobre o que será proposto ou qual a finalidade da pesquisa. “Não tenho nada para falar, seria só uma curiosidade: O que você pretende demonstrar, com essa pesquisa. O que você pretende fazer?” (P6, 2024)

Com esse questionamento é que materializamos a possibilidade de uma formação continuada, que atenda às necessidades da rede municipal de Peabiru/PR. Assim, vislumbramos na WebQuest diversas possibilidades e caminhos para

disseminar os princípios da EDH ao garantir que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento.

4.4 A WebQuest como ferramenta para possibilitar reflexões da EDH na educação básica municipal

A presente categoria, tem por objetivo apresentar a metodologia WebQuest, que foi utilizada como ferramenta para formação continuada. Durante o desenvolvimento das entrevistas com os/as 9 docentes identificamos a necessidade da elaboração de uma proposta de formação de professores/as, voltada para os temas de Educação em Direitos Humanos, visto que os participantes informaram a ausência de formações nessa temática. Para tanto, apresentamos a metodologia da WebQuest (WQ) que conforme Rossi e França (2020) surgiu no ano de 1995, idealizada por Bernie Dodge, professor de tecnologia educacional na San Diego University, nos Estados Unidos.

Já existem milhares de escolas conectadas de alguma maneira com a Internet; e o número de novas conexões vem crescendo geometricamente. Não há ainda acordo quanto à terminologia para os tipos de atividades instrucionais que estão sendo criadas neste caso. Assim, a área poderá ser beneficiada se dispuser de algumas categorias para descrever as novas formas de ambientes de aprendizagem que estão se abrindo para nós. A proposta desta comunicação é a de dar um nome à técnica de ensino baseada na Internet que nós desenvolvemos na San Diego State University – SDSU, e de propor um conjunto de atributos desejáveis para tais atividades (Dodge, 1995, p. 1).

Criada em fevereiro de 1995 na Universidade Estadual de San Diego, pelo professor Bernie Dodge, a WebQuest (WQ) é definida pelo seu próprio idealizador como “uma atividade investigativa, em que alguma ou toda a informação com que os/as alunos/as interagem provém da internet” (Senac, 2003). Desse modo, Dodge foi movido pelo ímpeto de buscar uma metodologia, em que os/as alunos/as se tornassem participantes ativos no processo de construção do conhecimento. Segundo Rocha (2007), a criação do conceito de WebQuest surgiu da necessidade de tornar os aprendizes agentes ativos do processo do ensino-aprendizagem, tirando do professor a imagem da única fonte detentora do conhecimento em sala de aula.

Para tanto, produzimos uma WQ que será disponibilizada para a Secretaria de Educação de Peabiru/PR, bem como diretamente para as escolas por meio do link de acesso. A criação de uma WQ é simples, e inicia por meio da plataforma Google Sites, com a realização do login com e-mail e senha. O processo de criação é simples e não é necessário ter conhecimentos de informática avançado, e não exige softwares complexos além dos utilizados habitualmente para simples navegação na rede como produzir páginas, textos e imagens. Após feito o login, selecionado o botão criar, escolhido um modelo de WebQuest, a confecção começa.

Com a adição de conteúdos, materiais, imagens, vídeos, personalizando cores, fontes e tamanho. A WQ é versátil quanto a isso, é possível editá-la inúmeras vezes e sempre que acessada por um ou mais integrantes do grupo. Após concluída, a plataforma oferece o link da WQ para que possa ser compartilhada. É possível convidar alguém para editar por meio de autorização por e-mail estabelecendo o tipo de permissão como de edição, ou apenas visualização da página. Produzimos uma WQ com esta finalidade que pode ser verificada na Figura 05.

Figura 05: WebQuest Direitos Humanos na Escola



Fonte: <https://sites.google.com/view/educaoemdhnaescola>

No sentido de evidenciar a WQ como proposta de formação válida para formação continuada, Pimentel (2007) aponta que muitos recursos tecnológicos surgiram para que a educação, educadores/as e educandos/as possam interagir com

as mídias e com as TIC's, e tornar o processo de ensino-aprendizagem dinâmico e reflexivo. Para Pimentel (2007), a metodologia Webquest pretende ser efetivamente uma forma de estimular a pesquisa, o pensamento crítico, o desenvolvimento de professores/as, a produção de materiais e a construção de conhecimento por parte dos/as estudantes. Em suma, a elaboração da WebQuest é simples, e pode ser realizada sem conhecimentos avançados em informática.

A sociedade contemporânea, marcada pelo avanço das tecnologias digitais, tem promovido novas formas de exercício da cidadania e do ativismo político. Como ressaltam Quadrado e Ferreira (2020), as redes sociais e outras mídias digitais criaram um espaço de expressão, possibilitando tanto o fortalecimento da democracia quanto a intensificação de conflitos entre diferentes visões de mundo. Em um contexto plural e democrático, torna-se essencial garantir a convivência pacífica e o respeito à diversidade de opiniões, evitando a propagação de discursos de ódio e a violação de direitos fundamentais.

A WebQuest é caracterizada por uma metodologia de caráter lúdico, não-convencional e significativo na construção do aprendizado. De acordo com Rossi e França (2020) o termo "WebQuest", traduzido literalmente para a língua portuguesa, significa "Busca na Web" e, consiste em uma proposta de investigação orientada por meio de uma página na internet. Ainda se destaca como uma metodologia instigante e inovadora, por desviar-se dos padrões tradicionalistas de aprendizagem e estimular e desenvolver a construção do conhecimento de maneira mais significativa por parte do sujeito. Para tanto, estabelecendo esse contato de metodologias como a WQ para tratar de diversas temáticas no arcabouço de direitos humanos, do mesmo modo que Mercado (1999) trata em sua obra, sobre a formação de professores/as e o uso de novas tecnologias:

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores. (Mercado, 1999. p. 12)

Em contrapartida, Pimentel (2007) afirma que apesar de toda exigência para que os educadores/as possam estar diretamente inseridos no processo de inclusão digital existem muitos empecilhos e desafios que precisam ser encarados de frente

para que sejam contornados. Destaca alguns como: problema de gestão, resistência dos educadores (formadores), resistência dos discentes (educadores-discentes-em formação), falta de infraestrutura, falta de recursos, paradigmas educacionais ou ilusões frente ao uso das tecnologias. Desse modo, deve ser claro a importância da inclusão de professores/as no meio tecnológico, e ressaltado que ainda existem problemas e desafios que impedem essa inserção.

Acerca da WQ, March (1998) afirma que é fundamental que o/a professor/a estabeleça conexões entre atividades anteriores ou posteriores ao uso desta metodologia. E que uma WebQuest não pode estar dissociada do conteúdo curricular, nem ser uma atividade isolada. Para o autor, a WebQuest não pode ser considerada como um fim em si, mas como o princípio de construção de estratégias de aprendizado por meio da web. A partir do momento em que sejam assimiladas essas novas estratégias cognitivas, o/a aluno/a terá condições de gerenciar seus estudos, assim como também os resultados obtidos.

É neste sentido que Dodge estabeleceu seis elementos básicos que devem se fazer presentes durante a elaboração, a fim de que a página possa então ser caracterizada como uma WebQuest, são eles: Apresentação; Introdução; Tarefa; Processos; Avaliação e Conclusão, podendo passar por algumas flexibilizações, readaptações, acréscimos e/ou supressões, de acordo com as intenções de quem a construir (Rossi; França, 2020).

Moura (2017) também reforça que a WebQuest vem no sentido de contribuir na quebra de alguns tradicionalismos, pois também resgata no/a professor/a, o espírito de pesquisador/a, e que esta metodologia não fornece respostas prontas, mas meios e outras possibilidades que facilitem a investigação e construção de conhecimento. E ainda, a WQ possui um caráter lúdico e não convencional, por exigir do/a aluno/a pesquisa, leituras e aprofundamento do assunto. Como também sendo uma forma de pesquisa, o/a professor/a tem um papel de valor ao conduzir, intermediar e fornecer aos estudantes meios mais práticos e funcionais.

Rocha (2007) destaca pontos positivos que justificam o uso desta metodologia. Um deles é o fato de apresentar uma grande adaptabilidade de uso, por ser utilizada nas mais variadas áreas do conhecimento, assim como também o próprio aprendiz pode ter qualquer idade e estar em qualquer nível de aprendizado. O principal argumento utilizado por March (1998) na defesa da WQ como recurso didático é que

esta metodologia integra todas as práticas pedagógicas mais efetivas numa única atividade escolar, ao mesmo tempo em desenvolver no/a estudante, três aspectos que pontua como sendo: motivação; o desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico e o incentivo ao aprendizado colaborativo. De acordo com Pimentel (2007) a metodologia WebQuest pretende ser uma forma de estimular a pesquisa, o pensamento crítico, o desenvolvimento efetivo de professores/as, a produção de materiais e a construção de conhecimento dos estudantes.

Diante disso, torna-se possível realizar uma relação acerca do desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico exposto por March (1998), é por meio da WebQuest, que o/a aluno/a coloca em ação estratégias de ordem cognitiva para chegar à solução de um problema. Precisa não somente coletar informações obtidas através da web, uma WebQuest deve conduzir o/a aluno/a elaborar pensamentos e conclusões mais sofisticadas, ao fornecer as ferramentas necessárias à conclusão da tarefa o que pode contribuir a novos esquemas cognitivos que poderão ser utilizados por ele/a no futuro.

Destaca-se Costa, em que trata sobre o processo de pesquisa e as implicações que essa ação consiste, notamos como relevante realizar uma relação com a pesquisa de conteúdo em que os/as estudantes, realizam para a confecção da WQ com a destacada por Costa:

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constitui-lo em objeto de investigação (Costa, 2002, p. 148).

Desse modo, Santos e Araújo (2009) discorrem sobre a importância para que as/os profissionais da educação colaborem para uma escolarização que tenha como fundamento a valorização da diversidade, em busca de uma prática social que inclua os personagens históricos com igualdade de oportunidades e não que privilegie, como vem acontecendo, referenciais etnocêntricos, heterossexistas, machistas, homofóbicos, racistas, elitistas.

Conforme Souza (2015) com a era da globalização, o desenvolvimento constante das tecnologias e da *internet*, surgiu um fenômeno de redes sociais que utilizam as tecnologias da informação e da comunicação de forma que tomou

dimensões de nível global. Congruente a isso, Costa (2021) aponta que com os avanços da sociedade moderna, na era da informação, o mundo está completamente conectado em tempo real, em que pessoas em diferentes localidades podem se comunicar, trocar informações e notícias, além de estabelecer relações comerciais, assim, os acontecimentos circulam rapidamente por meio da *internet*.

O conceito de internet, segundo Garcia (2005), está relacionado ao termo *Internetwork system*, ou seja, um sistema de interconexão de redes de comunicação. Surgida na década de 1960 nos Estados Unidos, a internet inicialmente tinha como objetivo facilitar a troca de informações entre computadores. Com a evolução tecnológica, essa rede se expandiu e se tornou essencial para diversas atividades humanas, incluindo educação, lazer, comércio e política. Dentro desse contexto, as redes sociais emergiram como plataformas essenciais para a interação humana, moldando discursos, comportamentos e tendências culturais.

A Era da Informação presente na atualidade, de acordo com Argentino (2017) está significativamente associada aos avanços tecnológicos, que possibilitaram a ampliação da capacidade de armazenamento de informações e a redução de espaço temporal trazida pela evolução dos Sistemas de Comunicação, que interligam pessoas do mundo inteiro permitindo que compartilhem informações, cultura e saberes.

Dessa forma, ainda segundo Argentino (2017) partindo do conhecimento de que vivemos em um mundo permeado de tecnologias digitais, dispositivos móveis conectados à internet e aplicativos. Isso implica em afirmar que a evolução tecnológica tem impactado, fortemente, diferentes áreas de atuação humana, na forma de interação para gerar ações de lazer, conhecimento e comunicação. Constata-se a de acordo com Argentino (2017) que o uso das TDIC nos espaços educativos e aliadas a uma metodologia que tenha como centro o aluno, tende a se intensificar. Inclusive pode gerar perspectivas de inovação cujos reflexos serão percebidos em diversos setores da sociedade, como na economia, na cultura e na educação.

Pimentel (2007) constata que navegar na internet pode ser um processo valioso de busca de informações na construção do conhecimento. Ou seja, desde que realizada com mediação do professor buscando orientar e guiar os alunos/as nesse processo, gera conseqüentemente um ambiente interativo, facilitador e motivador de aprendizagem, bem como também pode ser um "dispersivo e inútil", assim como

citado por Pimentel (2007) apenas coletar dados sem relevância que não agregam qualidade pedagógica ao uso da Internet.

Assim, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tornam-se cada vez mais presentes em diversos meios, inclusive no campo da educação. Visto que as tecnologias são capazes além de produzir, também difundir e propagar discursos, se evidencia a importância de torná-la uma ferramenta de cunho pedagógico, com o objetivo de difundir conhecimentos acerca de temáticas como de direitos humanos, gênero e educação.

Essas plataformas digitais tornaram-se um espaço onde indivíduos podem compartilhar suas opiniões, produzir conteúdos e interagir de maneira dinâmica e instantânea. No entanto, a popularização da internet e das redes sociais também trouxe desafios, como a propagação de desinformação e a polarização dos debates. A facilidade com que informações circulam na rede muitas vezes dificulta a verificação da veracidade dos conteúdos, tornando essencial o desenvolvimento de competências críticas para um uso responsável dessas ferramentas.

Dessa forma, segundo Souza (2015) com os avanços das tecnologias da informação e comunicação, fica cada vez mais evidente as transformações e impactos das novas formas de linguagens midiáticas. Em vista disso, Costa (2021) explica que devido aos avanços, as mídias sociais assumiram um importante papel no mundo contemporâneo, como forma de interação e comunicação entre as pessoas.

Além de comunicação, as redes sociais permitem elaboração e circulação de conteúdos, esses criadores de conteúdos nas redes sociais abordam temáticas em suas postagens sem responsabilidade e criticidade científica, tomando por base o senso comum, discursos que estão em “alta”, com o objetivo de gerar engajamento. Conforme Costa (2021) os usuários das redes, podem expressar suas opiniões sobre quaisquer assuntos publicados, e muitas vezes com uma aparente possibilidade de anonimato.

A globalização e o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) provocaram transformações profundas na sociedade contemporânea, modificando a maneira como as pessoas interagem, acessam informação e participam de debates públicos. De acordo com Souza (2015), a era digital permitiu que as redes sociais se consolidassem como espaços de interação global, conectando indivíduos independentemente de sua localização geográfica. Esse fenômeno, aliado à

instantaneidade e ao grande volume de informações compartilhadas, tornou as plataformas digitais uma ferramenta poderosa para a disseminação de conteúdos, influenciando opiniões e comportamentos.

Entretanto, esse processo também resultou em desafios, como a desinformação, a violação da privacidade e o aumento da vulnerabilidade dos usuários a conteúdos manipuladores e tendenciosos. Além disso, o excesso de informações pode levar à chamada "fadiga informacional", na qual os indivíduos têm dificuldade em discernir conteúdos relevantes, favorecendo a propagação de fake news e discursos extremistas. Assim, torna-se imprescindível compreender o impacto dessas novas formas de comunicação e o papel da educação em direitos humanos para fomentar o pensamento crítico no ambiente digital.

Congruente a essa perspectiva, Costa (2021) aponta que a era da informação permitiu que o mundo se tornasse completamente interconectado, possibilitando a comunicação em tempo real, a troca de experiências e a ampliação do acesso ao conhecimento. A partir disso, as redes sociais passaram a desempenhar um papel central na organização social e política, dando voz a indivíduos e grupos que anteriormente tinham pouco espaço nos meios de comunicação tradicionais. No entanto, a dinâmica acelerada de produção e compartilhamento de informações também trouxe desafios significativos, como a disseminação de *fake news*, discursos de ódio e a polarização ideológica.

Com a expansão das redes sociais, Souza (2015) destaca que novos formatos de comunicação surgiram, caracterizados por linguagens mais dinâmicas e visuais, como vídeos curtos, memes e infográficos. Essas novas formas de expressão alteraram a maneira como as pessoas consomem informação, reduzindo a necessidade de aprofundamento e favorecendo uma cultura de superficialidade e imediatismo. Como resultado, muitas informações são compartilhadas sem verificação crítica, contribuindo para a propagação de desinformação.

Conforme Costa (2021), a interatividade proporcionada pelas redes sociais possibilita que qualquer usuário se torne produtor de conteúdo. No entanto, a falta de responsabilidade na elaboração e compartilhamento de informações gera consequências negativas, como a disseminação de notícias falsas e o incentivo a discursos preconceituosos. Além disso, a lógica algorítmica dessas plataformas favorece conteúdos sensacionalistas, que geram maior engajamento,

independentemente de sua veracidade ou impacto social. Assim, muitas vezes, o que viraliza são postagens que reforçam estereótipos, promovem desinformação e amplificam discursos de ódio.

Dessa forma, torna-se imprescindível uma educação voltada para o uso consciente e responsável das redes sociais, promovendo uma leitura crítica das informações e estimulando a reflexão sobre os impactos das comunicações digitais na sociedade. Essa educação deve abranger desde a verificação da procedência das informações até a compreensão das implicações éticas do compartilhamento de conteúdos, garantindo que os indivíduos desenvolvam uma postura mais analítica e ética no ambiente digital.

Assim, Castells (1999) afirma que as tecnologias digitais tiveram um grande progresso no início da década de 1970, fato que está relacionado a variados fatores, como cultura de liberdade, inovação individual e empreendedorismo. Desse modo com a evolução dos componentes eletrônicos e o desenvolvimento dos meios de comunicação, as Tecnologias Digitais e de Comunicação puderam ser integradas e assim, cada vez mais conectadas. Dessa forma, para o autor esse desenvolvimento permitiu a interação face a face, caracterizada pelo diálogo de ida e volta no fluxo de informações, em que os participantes compartilham o mesmo referencial espaço-tempo e começam a compartilhar o seu espaço também para as interações mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Com o intuito de compreender o contexto, do estudo da evolução das mediações e transformações culturais, fato que consideramos diretamente relacionado com a inserção de novas tecnologias como a própria WQ, nos âmbitos da sociedade inclusive no ambiente escolar e acadêmico. Cabe destacar a pesquisadora Santaella (2003) propõe uma divisão das eras culturais em seis formações: oral, escrita, impressa, de massas, das mídias e digital. Destaca-se esta última também conhecida como Era da Informação (Castells, 1999).

4.5 Diagnóstico socioeducacional e possibilidades

Diante do contexto, evidenciamos o diagnóstico socioeducacional das escolas municipais de Peabiru/PR, considerando as representações docentes sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) os desafios e potencialidades relacionados à

formação de professores/as. A análise se fundamenta nos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas com professores/as da rede municipal, articulando esses dados com referências teóricas que discutem a formação docente, os Estudos Culturais e a Teoria das Representações Sociais. Pretendemos identificar desafios e potencialidades que possam contribuir para o fortalecimento da EDH no contexto escolar, fornecendo subsídios para a elaboração de propostas de formação e intervenção pedagógica.

Peabiru é um município localizado no Paraná, com uma população predominantemente urbana, cujas condições socioeconômicas influenciam diretamente a dinâmica educacional. A rede municipal atende estudantes do Ensino Fundamental, sendo composta por 5 escolas com infraestrutura variada, sendo elas 4 atendem em período parcial e 1 integral. Algumas unidades escolares contam com recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, enquanto outras enfrentam desafios estruturais que limitam o desenvolvimento pleno das atividades escolares.

A realidade social das famílias peabiruenses impacta o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a condição socioeconômica dos/as alunos/as influencia seu acesso a materiais escolares, conectividade digital e atividades extracurriculares. O ano 2025 iniciou com a entrega de kits de materiais escolares, para todos/as os estudantes de escolas municipais de Peabiru, tais materiais foram organizados conforme a idade e nível escolar e distribuído para a população.

No que se refere à formação docente, a política educacional do município contempla algumas iniciativas de capacitação continuada, e formações, mas os/as professores/as relatam que a abordagem da EDH ainda não foi aprofundada. Isso corrobora as reflexões de Candau (2012), que destaca a necessidade de formação docente crítica e interdisciplinar para a efetivação da EDH nas escolas.

É nessa dialética entre igualdade e diferença, superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade, promover redistribuição e reconhecimento, que se situa hoje a problemática dos Direitos Humanos. Consideramos que este desafio atravessa, conseqüentemente, as questões relacionadas ao direito à educação e à educação em Direitos Humanos hoje, assim como suas interrelações (Candau, 2012, p. 719).

A partir da análise das entrevistas, notamos que os docentes possuem diferentes compreensões sobre a Educação em Direitos Humanos. Enquanto alguns

a associam a valores de respeito e igualdade, e valorizar as diferenças. Outros a restringem ao cumprimento de normas disciplinares e à transmissão de valores morais. Enquanto outros, não identificaram a relação dos Direitos Humanos com a Educação. Essa diversidade de representações sociais é fundamental para compreendermos os desafios da inserção da EDH no cotidiano escolar.

Eu não tenho conhecimento sobre Direitos Humanos na educação. Eu não estudei sobre Direitos humanos, não sei se agora tem essa disciplina, ou algo voltado pra isso na faculdade, mas na minha época não tinha. O que eu sei é o que eu assisto na TV que é os direitos humanos, daquele ladrão que roubou um celular e matou a vítima, que era um pai de família. E aí? Que ajuda essa vítima tem? É mais fácil o bandido receber ajuda. (P4, 2024).

Além da falta de conhecimento sobre o tema, alguns docentes relataram dificuldades na abordagem de temas sensíveis, como diversidade de gênero e questões raciais, por receio de resistências por parte da comunidade escolar e familiar ou por falta de formação, de tempo suficiente para abordar os conteúdos do currículo, e a falta de materiais orientadores. Pensando nesse fator é que desenvolvemos uma WQ como instrumento de formação continuada, no qual é organizada com conteúdos científicos e sugestões de materiais, e atividades. Esses desafios reforçam a importância de formação contínua e de materiais pedagógicos que ofereçam suporte para uma abordagem pedagógica mais segura e fundamentada.

E assim, a escola não precisa estar só na formação dessas crianças, mas estender essa formação para as famílias, em orientações, reuniões, conversas individuais ou até a família na escola. Nós temos o projeto do município “família na escola” que acontece em todas as escolas, em que cada escola tem uma semana que ela tem que trazer a família para a escola, e vai abordar diversos assuntos, não específicos em Direitos Humanos. Mas acontece em diversas formatos, em reuniões, apresentações ou evento, palestra de instrução. Ano passado foi sobre os sentimentos, que foi abordado sobre as várias formas de amor, e não deixa de ser um direito da criança. O direito de ser amada e respeitada também (P2, 2024).

A interdisciplinaridade se justifica como relevante nesse cenário por incorporar uma série de disciplinas e conhecimentos, e torna-lo válido na prática escolar no município de Peabiru.

A interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva - sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável - mas também em termos de atitude - curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum. Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade (POMBO, 2005, p. 13).

Apesar dos desafios e obstáculos identificados, também foram evidenciadas práticas pedagógicas que demonstram o potencial de fortalecimento da EDH nas escolas municipais. Alguns docentes citaram algumas literaturas infantis que utilizaram assim como projetos, e atividades trabalhar valores como solidariedade e respeito às diferenças.

Projeto não, mas com o 4º e 5º ano, há alguns anos atrás, elaborei uma atividade para abordar o direito da criança na escola, usei o livro infantil *Os Direitos de Serafina*, e nesse livro abordava as crianças realizando o trabalho escravo, com atividades de colheita de laranjas, nas carvoarias, no processo de industrialização da mandioca, e mostra no livro essas crianças sendo privadas do direito de ir para escola. (P2, 2024).

Para ampliar essas experiências, faz-se necessário um maior investimento em formação continuada, alinhada à realidade dos docentes e às demandas do contexto escolar. Conforme destaca Freire (1987), a educação deve ser um processo dialógico, em que educadores/as e educandos/as constroem conhecimentos de forma crítica e participativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do objetivo geral da pesquisa em compreender as representações docentes da Educação em Direitos Humanos nas práticas e nas escolas municipais de Peabiru/PR, constatamos que, embora haja reconhecimento da importância da Educação em direitos humanos, sua implementação no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios estruturais e formativos.

Para alcançar os objetivos inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica, com o propósito de identificar produções, artigos, teses e dissertações que abordem a temática que articulem Direitos Humanos à formação docente e o seu reflexo nas escolas. O mapeamento foi realizado nas seguintes plataformas: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca resultou em 9 produções, que abordavam de forma não exclusiva os temas de Educação em Direitos Humanos e Representações docentes.

O segundo passo metodológico da pesquisa, se resume em um levantamento de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, de caráter qualitativo, realizadas com 9 professores/as de 5 Escolas Municipais de Ensino Fundamental Anos Iniciais de Peabiru, da Rede Pública de Ensino.

Nestas entrevistas constatamos alguns fatores que influenciam na abordagem da Educação em direitos humanos na escola, como a necessidade de formação contínua e aprofundada sobre o tema, bem como a ausência de materiais pedagógicos contextualizados, isso dificulta a efetivação de práticas educativas alinhadas aos princípios dos Direitos Humanos. Além disso, questões como resistência da comunidade escolar, o medo e insegurança em trabalhar temas polêmicos como gênero, raça e temas sensíveis demonstram a necessidade de suporte institucional e capacitação específica para os docentes, representações hegemônicas constatadas nas falas.

Após as entrevistas, constatamos o interesse dos/as docentes em formações continuadas sobre Direitos Humanos, para tanto, elaboramos por meio da WebQuest uma página, estruturada e organizada com sugestões de conteúdos para a aplicação no cotidiano escolar. O aporte teórico se fundamenta nos Estudos Culturais, por

consistir em um campo interdisciplinar de estudos em que diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos e causas culturais da sociedade contemporânea.

A metodologia é de cunho quali-quantitativo, que por meio da pesquisa bibliográfica e nas entrevistas semiestruturadas buscamos alcançar os objetivos. A análise das representações docentes demonstrou que muitos/as professores/as percebem a EDH como um campo relevante, porém a sua aplicação na prática ocorre de forma incerta. Pois desconhecimento de abordagens metodológicas, assim como a falta de formações e documentos orientadores como o Plano Municipal de Direitos Humanos, revelam a ausência de um suporte contínuo por parte das secretarias de educação dificultam sua incorporação no currículo.

Além disso, a presente pesquisa abre caminhos para futuras investigações sobre a implementação da EDH em diferentes contextos escolares. Novos estudos que articulem as redes de ensino de diferentes municípios, bem como uma abordagem comparativa sobre as representações docentes de escolas públicas e privadas.

Para tanto, esta pesquisa busca contribuir para o debate sobre a formação docente e a Educação em Direitos Humanos, ressaltando a necessidade de políticas educacionais que integrem a Educação em Direitos Humanos de maneira sistemática e crítica nas escolas. Esperamos que os resultados deste estudo possam subsidiar futuras ações sobre a implementação de uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

Adelman, Miriam. Estudos Culturais e Estudos de Gênero: estendendo os olhares. **Cadernos da Escola de Comunicação**, Curitiba, v. 1, n. 4, p. 1-19, 2006.

Agostinis, Bruna; França F., Fabiane; Pinguello Morgado, Suzana. Educação em direitos humanos no ensino superior: a WebQuest inserida na formação inicial docente. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 91–114, 2024. DOI: 10.35355/revistafenix.v21i1.1389. Disponível em: <https://revistafenix.emnuvens.com.br/revistafenix/article/view/1389>. Acesso em: 1 mar. 2025.

Alexy, Robert. Colisão de direitos fundamentais e realização de direitos fundamentais no estado de direito democrático. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, n. 17, 1999.

Antonio, Carolina Calzolari; RI, Luciene dal. O relativismo cultural e a universalização dos Direitos Humanos no direito internacional público. **Revista Publicum**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 273-285, 16 dez. 2017. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/publicum.2017.28952>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/publicum/article/view/28952/23689>. Acesso em: 05 abr. 2024.

Antonio, Carolina Calzolari; RI, Luciene Dal. O relativismo cultural e a universalização dos Direitos Humanos no direito internacional público. **Revista Publicum**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 273–285, 2017. DOI: 10.12957/publicum.2017.28952. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/publicum/article/view/28952>. Acesso em: 20 mai. 2024.

Araújo, Denise Bastos de; Cruz, Izaura Santiago da; Dantas, Maria da Conceição Carvalho. Gênero e sexualidade na escola. **Repositório UFBA**, [S. l.], 2018.

Araújo, Jailton Macena de. Direitos Humanos e solidariedade Entre o universalismo e o relativismo, por uma teoria dialógica dos Direitos Humanos. **Ril**, Brasília, v. 53, n. 212, p.155-73, 2016. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/53/212/ril_v53_n212_p155.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

Augusto, Fernanda Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva**: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental. 2019. 154 f. (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8724460. Acesso em: 06 set. 2023.

Azevedo, Janete. Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 265–280, 2015. DOI: 10.22420/rde.v8i15.441. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/441> . Acesso em: 5 jun. 2024.

Badalotti, Rosana Maria; Tondin, Celso Francisco. Representações de profissionais da educação sobre sexualidade e gênero. **Revista Ibero-americana de Educação**, Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), v. 69, n. esp. 2, p. 167-182, out. 2015.

Baptista, M. M. Estudos Culturais: o quê e o como da investigação. **Revue Électronique d'Études Françaises**, automne/hiver, 451-461. 2009) Acesso em: 18. Out. 2023. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/Carnets/article/view/466/422>. Acesso em> 12 mai. 2024.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

Barreto, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & sociedade**, v. 25, p. 1181-1201, 2004.

Barros, Renato Cassio Soares de. Formação docente em Direitos Humanos e o advento da Lei no 13.010/2014. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 50-60, ago. 2016.

Beauvoir, S. **O Segundo Sexo**: A Experiência Vivida. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980

Benevides, M. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?. In R. L. BARBOSA (Org.), **Formação de Educadores**. Desafios e Perspectivas. S. e Perspectivas Paulo: UNESP. 2003, p. 309-318.

Benevides, Maria Victoria. Cidadania e direitos humanos. 2013.

Bobbio, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

Bonin, Iara Tatiana et al. Por Que Estudos Culturais?. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 2, p. e100356, 2020.

Bordini, Maria da Glória. Estudos Culturais e estudos literários. **PUCRS**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v.41, n.3, p. 11-22, setembro, 2006.

Borssoi, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, p. 1-11, 2008.

Bovo, M. C.; Oliveira, M. A. De. Centro E Centralidade Urbana: Uma Análise Da Pequena Cidade De Peabiru (Pr), Brasil. **Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente**, v. 3, n. 36, p. 104–123, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/3061>. Acesso em: 6 jun. 2024.

Braga, Ana Carolina; Mazzeu, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 24-46, 2017.

Brasil. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

Brasil. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em . Acesso em 01 nov 2019.

Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em . Acesso em 12 nov 2019.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**, Lei nº 9394/1996. Disponível em: . Acesso em: 02 nov. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**, n.1, Brasília, 2013.

Bucci, Maria Paula Dalari "Buscando um conceito de políticas públicas para a concretização dos Direitos Humanos," In: Bucci et al. (Org.), **Direitos Humanos e políticas públicas**, São Paulo, Pólis, 2001, p. 7.

Bueno, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, p. 101-110, 2001.

Burity, Joanildo. Onda conservadora e surgimento da nova direita cristã brasileira? a conjuntura pós-impeachment no Brasil. **Ciencias Sociales y Religión**, v. 22, p. e020015-e020015, 2020.

Candau, Maria Vera. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2024.

Candau, V. M. F. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.120, p. 715-726, 2012.

Candau, V. M. F.; Scavino, S. B. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 4 jun. 2024.

Candau, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161 p.802-820. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2024.

Candau, Vera Maria Ferrão; Scavino, Susana Beatriz. **Educação em Direitos Humanos e formação de educadores**. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 18 jun. 2023.

Candau, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n. 120, p. 715-726, 2012.

Candau, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l], v. 13, n. 37, p. 45-185, 2008.

Carvalho, Marta. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 111-120, 2000.

Carvalho, Maria Elizete Guimarães; Estevão, Carlos Alberto Vilar. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: ndamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 80, p. 405-432, set. 2013 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 jun. 2024.

Chauí, M. Direitos Humanos e Educação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 23–26, 2022. DOI: 10.5016/ridh.v10i2.166. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166>. Acesso em: 12 fev. 2024.

Chauí, Marilena. Direitos Humanos e educação. In: **Congresso sobre Direitos Humanos Brasília**, 8/2006. Disponível em: <<http://www.pdfbooksdownloads.com/marilena-chau.html>>. Acesso em: 20 out. 2023.

Clara De Freitas, Maria Et Al. Implicações Nas Políticas Educacionais Brasileiras Dos Critérios Diagnósticos Do Autismo No Dsm-5 E Cid-11. **Imagens da Educação**, v. 13, n. 2, 2023.

Comparato, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2003. 342 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4977109/mod_resource/content/1/A_afirmacao_historica_dos_direitos_humanos%20%281%29.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

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

Côrtes, Maria do Socorro Mendes; De Albuquerque, Alessandra Rocha. Contribuições para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista: de Kanner ao DSM-V. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 7, p. 864-880, 2020.

Costa, Marisa Vorraber; Silveira, Rosa Hessel; Sommer, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**, p. 36-61, 2003.

Copelli, Alexandre Lauriano. Gays de Direita e a Nova Onda Conservadora: a negação de si mesmo e a contradição do conservadorismo nos costumes por parte de membros da comunidade LGBTQ+. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 1, p. 102-124, 2020.

Cisne, Mirla. Direitos Humanos e a violência contra as mulheres: uma luta contra a sociedade patriarcal-racista-capitalista. **Revista Serviço Social**, v.18, n. 1, p. 138-154, jul/dez, 2015.

Crusoé, Nilma Margarida de Castro. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 28 maio. 2024.

DSM-5-TR. Washington: American Psychiatric Publishing, 2022. APA - ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA

Saviani, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 380-392, 2010.

Silva, A. A. Os Direitos Humanos em conflito:: polêmica, violência verbal e emoções nas redes sociais. **Revista Odisseia**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. p. 18–38, 2020. DOI: 10.21680/1983-2435.2020v5n2ID20854. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/20854>. Acesso em: 7 jun. 2024.

Dallari, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Maria Godoy, et al. (Org.) **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológico. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, cap.1, p. 29-50. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Darling-Hammond, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 230-247, 2014.

Da Silva, Virgílio Afonso. A evolução dos direitos fundamentais. **Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais**, v. 6, p. 541-558, 2005.

De Figueiredo Bezerra, Marli; PANTONI, Rodrigo Palucci. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, p. e182622-e182622, 2022.

Dodge, Bernie. Webquest: **uma técnica para aprendizagem na rede internet**. (1996). Disponível em:

https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf
Acesso em: 14 fev. 2023.

Dorigon, Natalia Alberton. **O Direito à Educação de Crianças e Adolescentes com Deficiência**: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC no período de 2013 a 2019. 2020. 135 f. (Mestrado em Direito) Instituição de Ensino: Universidade Do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10891851. Acesso em: 19 set. 2023.

Dias, Adelaide Alves et al. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**, v. 1, 2007.

Duarte, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213- 225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

Dubet, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2024.

Escosteguy, Ana Carolina. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista Famecos**, v. 5, n. 9, p. 87-97, 1998.

Estêvão, Carlos Vilar. Educação, justiça e democracia. São Paulo: **Cortez**, 2004.

Estevão, Carlos. Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de educação para os Direitos Humanos. **Revista Lusófona de Educação**, p. 11-30. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2361-Texto%20do%20artigo-8178-1-10-20110813.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

Eyng, Ana Maria. et al. Políticas de avaliação e de educação em Direitos Humanos: as contradições entre regulação e emancipação na educação básica. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [s. l.] 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TYrF7M8ZvbtRYMnGtnJxLMY/?lang=en>. Acesso em: 25 out. 2023.

Facchini, Regina; Sívori, Horacio. Conservadorismo, direitos, moralidades e violência: situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. **Cadernos Pagu**, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/tCztrwD9pHz5YTnSqqkfMPn/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2024.

Falqueto, Rosângela Aparecida Silva. **A Educação Integral na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Olhares de Gestores e Professores do Município de Ji-

Paraná/Ro. 2019. 121 f. (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal De Rondônia, Porto Velho, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8623085 . Acesso em: 11 set. 2023.

Fazenda, Ivani C. Arantes. Revisão histórico-crítica dos estudos sobre interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18 ed. Papyrus, 1994.

FISCHMANN, R. (2009). Constituição brasileira, Direitos Humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**. 40, 156-167.

Federal, Governo et al. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei federal**, v. 8, 1990.

Fernandes, Conceição Santos; Tomazelli, Jeane; Girianelli, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia Usp**, v. 31, p. e200027, 2020.

Finco, Daniela F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2009

França, Fabiane. Freire.; Geraldi Sasso, Andrea.; Cordeiro, Aline Fernanda.

Educação Em Direitos Humanos: Um Relato de experiência do estágio de docência com o uso de WebQuest. **Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 312–333, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4645>. Acesso em: 4 jun. 2023.

Fraser, Márcia Tourinho Dantas. Gondim, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, p.139 -152. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

Freire, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n.42, maio-ago. 2001, Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Fuly, Viviane Moretto da Silva. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da educação**, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2015.

Gallo, Alex Eduardo; Cilião, Ana Cristina Paes Leme Giffoni; De Lessa, Torres2 Patricia Vaz. Contribuições Da Psicologia para o Diagnóstico socioeducacional no Paraná. 2025.

Gadotti, Moacir. A Escola Na Cidade Que Educa. Cadernos Cenpec, V. 1, N. 1. 2006. Disponível em:

12b_Silva_Escosteguy%20%20O%20que%20e%2C%20afinal%2C%20Estudos%20Cultuais.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

Klein, Ana Maria. D'água, Solange Lima. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 277-292, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y3drNKqrSdrbzMkncJZP8Mt/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Lopes, Alice Casimiro; Borges, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.

Loureiro, Walderês Nunes. Os planos de educação: estadual e municipal. **Planos de Educação e ações articuladas. OLIVEIRA, João Ferreira de, AGUIAR, Márcia Angela da S.(Orgs.)–Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora**, p. 17-36, 2016.

Maciel, T. S. **Educação em Direitos Humanos**: concepções de professores(as) de Educação Infantil. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2016.

Maciel, Talita Santana. **Gênero e Direitos Humanos na educação infantil**: relato de experiência. *Organizações e Democracia*, v. 17, n. 2, p. 135-144, Jul./Dez., 2016.

Medeiros, Marinalva Veras; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 2, p. 0, 2006.

Maurício, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 40-56, 2004.

Martins, M. de L. Os Estudos Culturais como novas Humanidades. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 341–, 2015. DOI: 10.21814/rlec.100. Disponível em: <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/1789>. Acesso em: 14 abr. 2024.

Mello, G.N. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma revisão radical. 2000.

Mercado, L. P. L. (1998) Formação docente e novas tecnologias. In: **IV Congresso RIBIE**. Brasília/DF. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

Mercado, Luis Paulo. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: Edufal, 1998.

Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Modelski, Daiane; GIRAFFA, Lúcia MM; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e180201, 2019.

Moura, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 2022.

Moscovici, Serge. **Representações Sociais**: Investigação em psicologia social. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

Nicholson, Linda. Interpretando o gênero. **Revista estudos feministas**, v. 8, n. 02, p. 09-41, 2000.

Mozzato, A. R; Grzybovski, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago. 2011.

Nóvoa, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Dom Quixote, Lisboa, p.13-33, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>; Acesso em: 28 dez. 2022.

Nóvoa, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. São Paulo: Editora. Ática, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf info <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Aceso em: 10 mai. 2024.

Ortiz, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. In: ORTIZ, Renato. **Um outro território**. Ensaios sobre a mundialização. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2000. p. 155-173.

Ortiz, Renato. Estudos Culturais. Tempo Social - **Revista de Sociologia da USP**. v. 16, n. 1, p.119-127, junho de 2004.

Patto, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro . **Psicologia USP**, [S. l.], v. 3, n. 1-2, p. 107–121, 1992. DOI: 10.1590/S1678-51771992000100011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463>.. Acesso em: 6 jun. 2024.

Paul, P. Pensamento complexo e interdisciplinaridade: abertura para mudança de paradigma? In: PHILLIPI Jr., A.; SILVA NETO, A. (Orgs). **Interdisciplinaridade em ciência**, tecnologia & inovação. Barueri-SP: Manole, 2011. p. 229-259.

Penteado, Cândida; Mendonça, Alice. A identidade de gênero no jardim de infância—que construção social. **Fino, CN & Sousa JM Pesquisas para Mudar (a educação)**. **Camara de Lobos: O Liberal**, p. 245-264, 2011.

Pereira, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, p. 109-125, 1999.

Pessôa, Lilian Correia; Pereira, Rodnei; Toledo, Rodrigo. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 2, n. 3, 2017.

Pimenta, Selma Garrido et al . Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 abr. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>.

Pimentel, Fernando Silvio Cavalcante. **Formação de Professores e Novas Tecnologias**: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Pimentel9/publication/266291850_Formacao_de_Professores_e_Novas_Tecnologias_possibilidades_e_desafios_da_utilizacao_de_webquest_e_webfolio_na_formacao_continuada/links/5b603cbea6fdccf0b202be60/Formacao-de-Professores-e-Novas-Tecnologias-possibilidades-e-desafios-da-utilizacao-de-webquest-e-webfolio-na-formacao-continuada.pdf . Acesso em: 13 de jul. 2020

Pombo, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, bn. 1, março 2005, p. 3-15. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 02 jul. 2023

Prefeitura Municipal De Peabiru-Pr. **Peabiru 70 Anos**: Do Caminho A Cidade. Org. Rocha, Arléto; Da Silva, Washington Luiz Henrique. 2022. Disponível em: <https://peabiru.pr.gov.br//documentos/arquivos/2.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2024.

Raab, Yeda Strada; Barbosa, Andreza. Escola para quê? Reflexões sobre a função da escola pública estadual paulista. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019010-e019010, 2019.

Ribeiro, António Sousa; Ramalho, Maria Irene. **Dos estudos literários aos estudos culturais?**. 1999.

Ribeiro, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, v. 5, p. 07-21, 1991.

Rossi, Jean Pablo Guimarães; França, Fabiane Freire. A metodologia WEBQUEST no contexto das questões de gênero: experiências de educadoras em debate. **Interfaces Da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 213–243, 2020. DOI: 10.26514/inter.v11i32.4492. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4492>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SALGADO, Joaquim Carlos. Os direitos fundamentais. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**. n.82, jan., 1996.

Santos, Angela Moulin Simões Penalva; Luft, Rosangela Marina; Medeiros, Mariana Gomes Peixoto. Direito À Moradia:: Um Direito Social Em Construção No Brasil – A Experiência Do Aluguel Social No Rio De Janeiro. **Planejamento e Políticas Públicas**, [S. l.], n. 46, 2022. Disponível em: [//ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/548](http://ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/548). Acesso em: 21 jan. 2025.

Santos, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos**: o desafio da interculturalidade. 2. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/81695>. Acesso em: 04 dez. 2022.

Sasso, Andrea Geraldi; França, Fabiane Freire; Colavite, Ana Paula. Descompasso Nas Discussões De Gênero E Direitos Humanos Na Formação Docente: Uma Revisão Sistemática De Literatura. **Revista Debates Insubmissos**, [S. l.], v. 5, n. 18, p. 32–52, 2022. DOI: 10.32359/debin2022.v5.n18.p32-52. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/252272>. Acesso em: 14 abr. 2024

Saviani, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 119-136, 1999.

Sen, A. (2010). Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras.

Scheibe, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação., **Educação. & Sociedade**. v. 31, n.112, p. 981-1000, jul./set., 2010.

Scheibe, L.; Aguiar, M. A. S. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão., **Educação. & Sociedade**. v. 20, n. 68, p. 220-238, out./dez. 1999.

Schilling, F. **Direitos Humanos e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

Sicari, Aline Amaral; Zanella, Andrea Vieira. Pessoas em Situação de Rua no Brasil: **Revisão Sistemática**. Psicologia: Ciência e Profissão, [s. l.], v. 28, n. 4, p.662-679. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zZmF6jcYxpRqGS4b5QMX9sQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2024.

Silva, A. H.; Fossá, M. I. T. 2013. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. 2013. In: **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Brasília, DF.

Silva, Priscila Neves, et al. “A gente tem acesso de favores, né?”. A percepção de pessoas em situação de rua sobre os Direitos Humanos à água e ao esgotamento sanitário. **Cadernos de Saúde Pública**, [s. l.], p.1-10, 2018. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2018.v34n3/e00024017/pt>. Acesso em: 12 mai. 2024.

Silva, Mariana Aparecida da; Muranaka, Maria Aparecida Segatto. Uma análise do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Rio Claro-SP. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 55, p. 244-261, 2017.

Silveira, Rosa Maria Godoy et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: **Universitária**, 2007. Cap.1

Soares, Ademilson de Sousa. A autoridade do professor e a função da escola. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 841-861, 2012.

Soares, M. V. de M. B. Cidadania e Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 39–46, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/715>. Acesso em: 10 abr. 2024.

Soares, Zilene Pereira; Monteiro, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em revista**, v. 35, n. 73, p. 287-305, 2019.

Solon, Clara M. Responsabilidade internacional agravada do Estado: violações graves de normas de jus cogens e o sistema interamericano de proteção dos Direitos Humanos. **Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, Instituto Brasileiro de Direitos Humanos, v. 6, n. 6, p. 59-79, 2005.

Spink, Mary Jane Paris et al. O direito à moradia: reflexões sobre habitabilidade e dignidade. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 40, p. e207501, 2020.

Stefaniak, João Luiz. A efetividade do direito humano e fundamental à moradia. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v. 8, n. 8, p. 237-256, 2010.

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

Torezan, Ana Maria; Caiado, Kátia Regina M.. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 02, n. 03, p. 31-37, 1995. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381995000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 abr. 2024.

Torres, Ricardo Lobo. O mínimo existencial e os direitos fundamentais. **Revista de direito administrativo**, v. 177, p. 29-49, 1989.

Vazquez, Daniel; Delaplace, Domitille. Políticas públicas na perspectiva dos Direitos Humanos: um campo em construção. **SURRevista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 35-65, jun. 2011.

Viola, Solon Eduardo Annes. **Políticas de Educação em Direitos Humanos**. In: Silva, Aínda Maria Monteiro; Tavares, Celma (Orgs.). Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-40.

Wenetz, Ileana; Stigger, Marco Paulo; Meyer, Dagmar Estermann. As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, p. 117-128, 2013.

Wolkmer, Antonio Carlos. Direitos Humanos: novas dimensões e novas fundamentações. **Direito em Debate**, ano 10, n. 16/17, jan./jun. p. 9-32, 2002.

Wortmann, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-Posições**, v. 12, n. 1 (34), p. 151-161, março, 2001.

Xavier, M. E.; Ribeiro, M. L.; Noronha, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994

Zacchi, M.S.S. **Professores (as)**: trabalho, vida e saúde. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

Zanelli, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas José Carlos Zanelli. **Estudos de Psicologia**. 2002, p. 79-88. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/GdRk6zHHNz4yL6NBsH6P4yH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2024.

Zeichner, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 535-554, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a Colaborador/a,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa Educação em Direitos Humanos e formação docente: práticas pedagógicas nas escolas municipais de Peabiru/PR, que faz parte do curso PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO (PPGSeD) da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR, sob a responsabilidade de BRUNA AGOSTINIS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a FABIANE FREIRE FRANÇA, e coorientação do Prof. Dr. FRED MACIEL ambos da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR, que se propõe em compreender as evidências da Educação em Direitos Humanos nas práticas pedagógicas e formação docente nas escolas municipais, anos iniciais, de Peabiru/PR. Nesse contexto, planejamos estabelecer parceria com a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Peabiru/PR, a fim de obter o contato com as cinco escolas Municipais de Ensino Fundamental Anos Iniciais de Peabiru.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR

Número do parecer: 6.668.288

Data da relatoria: 24/04/2024

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é relevante e justifica-se pela necessidade de pesquisa e temáticas que envolvam as discussões de Direitos Humanos na Educação Pública Municipal Anos Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Peabiru, visto o fundamental papel que os Direitos Humanos exerce nos mais diversos âmbitos da sociedade. A temática de Direitos Humanos na escola visa reconhecer a pluralidade e diversidade dos direitos, é necessário que o/a professor/a nas no cotidiano escolar utilize de práticas de ensino inclusivas e com um olhar voltado ao outro, voltado a equidade e que não contribua para qualquer tipo de preconceito e/ou discriminações. A proposta para o levantamento de dados, tem como objetivo compreender as evidências da Educação em Direitos Humanos nas práticas pedagógicas e formação docente nas escolas municipais anos iniciais de Peabiru/PR. Para tanto, almejamos entrevistar dois/duas docentes que atuem com o Ensino Fundamental Anos Iniciais mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As respostas obtidas serão utilizadas para atender a uma pesquisa em nível de mestrado com o consentimento dos/as participantes da pesquisa. Não estão previstos desconfortos ou risco à imagem da pessoa entrevistada, uma vez que não serão identificadas pelos dados pessoais.

2. RISCOS E DESCONFORTOS:

Os possíveis riscos envolvem desconforto durante as entrevistas, por se tratar de práticas pedagógicas que envolvem a temática de Direitos Humanos, considerada por muitos, um assunto complexo e polêmico. Enfatizamos que a participação na pesquisa é voluntária, em que participantes da pesquisa podem recusar a participação. Acerca dos riscos, nos comprometemos em oferecer aos/às participantes da pesquisa todo o apoio e assistência necessária, sem onerar o SUS. Na pesquisa não estão previstos desconfortos ou risco à imagem do/a entrevistado/a, uma vez que os/as participantes não serão identificados/as pelos dados pessoais. Faremos o uso de gravação de voz, com a devida autorização.

3. BENEFÍCIOS: Possibilitar por meio desse estudo uma visão diferente para as práticas pedagógicas, que envolvem as temáticas de Direitos Humanos. Além de contribuir nas discussões acadêmicas

4. CONFIDENCIALIDADE: Informamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de todos os/as participantes.

As respostas e quaisquer outros dados pessoais ficarão em segredo, em que o nome não aparecerá em lugar algum dos questionários, gravações, fichas de avaliação ou na

pesquisa, nem quando os resultados forem apresentados ou após a publicação.

Além disso, os dados a serem coletados só poderão ser utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 05 (cinco) anos, contados a partir do ano de 2024. Após este período os dados serão descartados.

5. SEGURANÇA: Sua segurança será assegurada, bem como sobre a garantia do livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação.

6. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome: Fabiane Freire França

Endereço: Av. Comendador Norberto Marcondes, 733 - Centro, Campo Mourão - PR, 87302-060

Telefone: (44)98842-1238

Nome: Bruna Agostinis

Endereço: Av. Comendador Norberto Marcondes, 733 - Centro, Campo Mourão - PR, 87302-060

Telefone: (44) 99915-3689

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Gabriel Esperidião, S/N – Sala 20, Jardim Morumbi, Paranavaí-PR

CEP 87.703-000

Telefone: (44) 3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

1. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o/a Sr./a aceite participar da presente pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

2. CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, e, que não haverá qualquer despesa decorrente da minha participação na pesquisa.

3. PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em **duas vias** de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada e entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você, como participante ou responsável pelo participante de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

TERMO 1

Eu _____(nome por extenso do participante de pesquisa), declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.^a Dr.^a Fabiane Freire França.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu BRUNA AGOSTINIS, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____, _____ de _____ de _____.

BRUNA AGOSTINIS
MESTRANDA

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas

Roteiro de entrevistas

1. Escola: _____
2. Nome: _____
3. Idade: _____
4. Gênero: _____
5. Religião: _____
6. Formação (qual instituição)? _____
7. Profissão: _____
8. Turma: () 1° ano; () 2° ano; () 3° ano; () 4° ano; () 5° ano.
9. Tempo de trabalho: _____
10. Tempo que trabalha nesta instituição: _____
11. Quantos anos de experiência na área da educação: _____
12. Escolas em que atua: _____

13. Com base na sua formação, experiências e vivências como você compreende os Direitos Humanos?

14. A temática de Direitos Humanos está presente na sua prática pedagógica? Se sim, de que maneira?

15. O que você entende por Educação em Direitos Humanos e qual a importância para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental Anos Iniciais?

16. Você já presenciou situações de conflitos entre as crianças, acerca de preconceitos de raça, gênero, etnia ou outras formas de discriminações? Como foi o seu posicionamento?

17. Você já vivenciou alguma situação, em ambiente escolar, e sentiu que necessitava de uma formação adequada? Se sim, pode nos relatar?

18. Enquanto docente, já elaborou projetos e/ou atividades com intuito de conhecer os direitos, promover diálogos e reconhecer práticas preconceituosas?

19. Na sua concepção, qual o papel da escola, da gestão, professores(as), famílias e estudantes no processo de promoção da Educação em Direitos Humanos?

20. Na sua compreensão o que falta para garantir na sociedade ações que impulsionem a educação em Direitos Humanos nas escolas?

21. Em sua experiência profissional você já presenciou algumas situações relacionadas aos Direitos Humanos? Poderia nos relatar algum(ns) exemplo(s)?

22. Você já ouviu falar e/ou teve contato com material sobre Direitos Humanos? Poderia citar quais foram?

23. Quais suas sugestões para a realização de um trabalho sobre Direitos Humanos na escola?

24. Poderia comentar sobre pontos não abordados, vinculados à temática de Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, que você considera como relevante?
