



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA HELENA DE LIMA AOOD

**PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
ESTUDO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Belém/PA

2024

MARIA HELENA DE LIMA AOOD

**PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
ESTUDO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais.

Belém/PA

2024

A638p

Aood, Maria Helena dLima,
Prática docente e Educação em Direitos Humanos:
estudo em uma perspectiva decolonial / Maria Helena de
Lima Aood. — 2024.
191 f.

Orientador: Waldir Ferreira de Abreu
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2024.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Prática docente
3. Pensamento decolonial. 4. Educação básica.

CDD 22. ed. – 370.7

MARIA HELENA DE LIMA AOOD

**PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
ESTUDO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu – Orientador
Doutor em Educação (PUC/RJ)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Examinadora Externa
Doutora em Educação (PUC/SP)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro – Examinador Externo
Doutor em Educação (UFPA)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof. Dr. Alder de Sousa Dias – Examinador Interno
Doutor em Educação (UFPA)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges – Examinador Interno
Doutor em Educação (UNESP/SP)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Damião Bezerra de Oliveira – Examinador Interno
Doutor em Educação (UFPA)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

A todos que aprenderam que na vida muitas vezes é necessário lutar, cotidianamente, para que os sonhos e direitos sejam realizados. Para aqueles que continuam a “esperançar” uma educação transformadora, visando a uma sociedade mais humana e solidária.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, em sua infinita misericórdia, ama a todos, sem distinção. E, mais do que nunca, senti esse amor misericordioso, durante todos os dias de construção desta tese.

Aos meus pais Abraim e Sergia Aood, pela compreensão, confiança, respeito e amor. A presença silenciosa em todos os meus momentos de tristeza, desespero e incerteza foi a fortaleza que eu necessitava. Gratidão, amo vocês.

A Jamila Aood (*in memoriam*), minha tia, madrinha, mãe, meu grande amor.

Aos meus filhos, Miriam e Attilio, pela presença constante. Vocês representam verdadeiramente que os direitos humanos são um “elixir” da humanização, que deve ser ingerido todos os dias, e que a bondade, a verdade, a igualdade e a solidariedade são marcas que precisam ser registradas cotidianamente.

Ao meu irmão Ibraim (*in memoriam*) e à sua filha Rafaela, e ao meu irmão Massoud, minha cunhada Raira e seus filhos, Victor e Raiza.

Ao professor Waldir Abreu, meu orientador, que me acolheu e me ajudou a criar e recriar conceitos arraigados em todos os aspectos da tese e da vida, com seu exemplo de humildade e solidariedade. Obrigada.

Aos seis coparticipantes da pesquisa, que disponibilizaram tempo, atenção e que, no seu dia a dia, representam: sonho, esperança, ousadia, liberdade, resistência e consciência em suas práticas docentes, muito obrigada, que a recompensa venha nas atitudes de cada aluno e aluna que compreender o sentido da doação e dedicação de cada um de vocês, na efetivação da Educação em Direitos Humanos.

À Universidade Federal do Pará, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e à equipe de docentes, com os quais compartilhei momentos de aprendizagens. Destes, em especial, aos professores da Linha de Pesquisa: Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e práticas educacionais.

À professora Dr.^a Arlete, primeira pessoa que me acolheu no PPGED, que me aceitou como ouvinte em sua disciplina, permitindo-me, assim, criar laços com a linha de pesquisa e a começar a compreender os teóricos da educação. Gratidão, sempre!

À professora Katia Mendonça, pela presença e parceria intelectual.

Aos integrantes da banca examinadora, pelas valiosas contribuições apresentadas na qualificação, por todas as sugestões e indicações de direcionamento para os passos futuros da tese. Muito obrigada.

Agradeço, com muito carinho, à professora Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que aceitou com muita disponibilidade participar da banca final desta tese.

Aos colegas do grupo de pesquisa GEPEIF, durante esses anos compartilhamos alegrias, lamentações, textos, debates, esclarecimentos, amizade e aprendizagem.

À secretaria do programa, por atuar com muita humanidade e compromisso. A todos, Daniela, Will e aos bolsistas, meus sinceros e respeitosos agradecimentos.

A todos os colegas do PPGED, pela união, amizade, companheirismo e disponibilidade, mesmo quando tudo parecia perdido. Muito obrigada, igualmente, aos que se solidarizaram quando sofri o acidente e precisei operar a mão direita, prefiro não citar nomes, mas que se sintam especiais para mim.

Aos queridos colegas que contribuíram diretamente para a realização deste doutorado: Francisca Ribeiro, Alder Dias, Ingrid Rodrigues, Marinalva, Ingrid Louzeiro, Maria Auxiliadora, Isalu e Celso Mauler (*in memoriam*), Ana Rosa, Mary Ellem, Mary Josy, Irmão Ubiratam e Irmã Vania (fundador e cofundadora da Comunidade Filhos de Pentecostes), Verônica e Joaquim.

A Lucenilda, você chegou uma semana depois do início das aulas, pois vinha de um processo especial Dinter, ao entrar na sala percebi que você era um anjo. Não me equivoquei! Muito obrigada, por sua leitura e sugestões na reta final da tese.

Aos queridos amigos do Serviço Social, que torceram e torcem por este doutorado: Prof.^a Dr.^a Olinda Rodrigues, Prof. Dr. Carlos Maciel, Silvana Brito, Tamara Roccio, Thaize Medeiros, Jandira Silva, Lilian Sousa, Prof.^a Dr.^a Lilia Cavalcante, Maria Luiza Lamarão e Larissa.

Às amigas, comadres e irmãs, Alaíde e Indiara, que desde a graduação compartilham sonhos, alegrias e lágrimas. Hoje, temos verdadeiros laços fraternos. Indi, você vencerá o câncer! Lalá, os movimentos de sua mão direita voltarão e, juntas, iremos fazer muitas aventuras e ousadas viagens.

Às minhas afilhadas, Darlene e Nátaly Reis, que sempre estiveram presentes em minha pesquisa, sendo suporte técnico, e ao meu compadre Warley, que possibilita suas idas e vindas até minha residência. Gratidão, sempre.

Aos médicos, que me acompanham e que em muitas circunstâncias foram o porto seguro, pois, em vários momentos, não foram médicos só do corpo, cuidaram também da minha alma, meus sinceros e respeitosos agradecimentos: Dr. Paulo

Braga, Dr.^a Ana Braga, Dr. Hilmar Tadeu, Dr. Mario Ewerton de Assis, Dr.^a Maria José Rabelo, Dr.^a Paula Falcão e Dr.^a Simone Bentes.

Aos meus alunos, de ontem e de hoje, que despertaram em mim o senso de justiça e a busca por uma Educação em Direitos Humanos na prática docente em escolas públicas no município de Belém/PA. Muitas foram as inquietações e constante foi a busca por aprendizados.

À Seduc/PA, pela liberação, para assim ter dedicação exclusiva ao estudo e à pesquisa.

A todos e todas que contribuíram direta e indiretamente para a concretude desta tese. MUITO OBRIGADA!

Porque para Deus nada é impossível (Lc 1,37).

RESUMO

A presente tese tematiza a prática docente e a Educação em Direitos Humanos, sob uma perspectiva decolonial. A questão-problema a conduzir a pesquisa é: de que forma a prática docente em direitos humanos vem se apresentando em escolas estaduais públicas, da educação básica, do município de Belém/Pará, em uma perspectiva decolonial? Para o direcionamento mais preciso, três questões foram elaboradas: (1) como se relacionam os direitos humanos e a decolonialidade em documentos oficiais que fundamentam a Educação em Direitos Humanos na educação básica?; (2) que apontamentos podem ser evidenciados em vista de uma Educação em Direitos Humanos, em perspectiva decolonial, a partir da literatura?; (3) quais indicativos podem ser evidenciados em vista de uma Educação em Direitos Humanos em perspectiva decolonial, a partir da prática docente em Belém/PA? Tem-se o seguinte objetivo geral: compreender, por meio do pensamento decolonial, a presença da Educação em Direitos Humanos na prática docente, segundo as narrativas de vida dos educadores da rede pública estadual de ensino de Belém/PA. O referencial teórico adotado consiste em produções científicas sobre Educação em Direitos Humanos, direitos humanos e do giro decolonial, não apenas autores da rede modernidade/decolonialidade, mas de produtos de pesquisa desde o lócus de enunciação amazônico, voltados às pedagogias decoloniais. Em termos de saber-fazer científico, trata-se de uma pesquisa decolonial, com abordagem qualitativa, narrativa de vida e com elementos analíticos, a partir do binômio anúncio-denúncia em Paulo Freire, para identificar os determinantes entre colonialidade e decolonialidade. As/Os coprodutoras(es) da pesquisa foram seis docentes de escolas públicas de Belém. A técnica de apreensão dos dados de campos foi a entrevista narrativa, desde uma abordagem decolonial, que pressupõe o foco para a alteridade dos sujeitos, historicamente invisibilizados pelo paradigma moderno/colonial. Entre os resultados, identificaram-se seis denúncias, que se caracterizam pela falta de interdisciplinaridade; condições de trabalho; formação continuada sobre os direitos humanos; acompanhamento da família e a presença negativa do racismo e da colonialidade na educação escolar. Igualmente identificaram-se seis anúncios, trazidos pelas(os) coprodutoras(es) da pesquisa, que aqui são apresentados como “focos”: no aluno; na comunidade; no currículo; na interdisciplinaridade; na formação e na decolonialidade. A partir das referidas denúncias e anúncios, portanto, verificou-se que a prática docente em Educação em Direitos Humanos, em perspectiva decolonial, apresenta-se ainda de forma incipiente, contudo os professores vêm se apropriando dessa discussão e construindo ações que envolvam a decolonialidade. De acordo com o referencial teórico trabalhado, a decolonialidade pressupõe princípios, tais como a justiça social, a promoção de transformação de realidades, a inclusão, a diversidade, a abordagem crítica sobre as questões sociais, históricas e ambiental, além da valorização à cultura, princípios estes que se contrapõem à colonialidade como lógica predominante no campo da educação, especialmente em direitos humanos.

Palavras-chave: Práxis docente; Educação em Direitos Humanos; Pedagogias decoloniais.

ABSTRACT

The present thesis addresses teaching practice and human rights education from a decolonial perspective. The research question guiding this study is: how is the practice of human rights education being presented in public state schools of basic education in the municipality of Belém/Pará, from a decolonial perspective? To direct the research more precisely, three questions were formulated: (1) how do human rights and decoloniality relate in official documents that underpin human rights education in basic education?; (2) what insights can be evidenced from the literature regarding human rights education from a decolonial perspective?; (3) what indications can be evidenced from the teaching practice in Belém/PA regarding human rights education from a decolonial perspective? The general objective is: to understand, through decolonial thought, the presence of human rights education in teaching practice according to the life narratives of educators in the public state education network of Belém/PA. The theoretical framework adopted consists of scientific productions on human rights education, human rights, and the decolonial turn, including not only authors from the modernity/coloniality network but also research products from the Amazonian locus of enunciation, focused on decolonial pedagogies. In terms of scientific know-how, this is a decolonial research with a qualitative approach, life narrative, and analytical elements based on Paulo Freire's binomial of announcement-denouncement to identify the determinants between coloniality and decoloniality. The co-producers of the research were six teachers from public schools in Belém. The data collection technique was the narrative interview from a decolonial approach, which presupposes a focus on the otherness of subjects historically made invisible by the modern/colonial paradigm. Among the results, six denouncements were identified, characterized by the lack of interdisciplinarity; working conditions; continuous training on human rights; family support; and the negative presence of racism and coloniality in school education. Likewise, six announcements were identified, brought by the research co-producers and presented here as "foci": on the student; on the community; on the curriculum; on interdisciplinarity; on training; and on decoloniality. From these denouncements and announcements, it was found that the teaching practice in human rights education, from a decolonial perspective, is still incipient. However, teachers are engaging in this discussion and building actions involving decoloniality. According to the theoretical framework used, decoloniality presupposes principles such as social justice, the promotion of reality transformation, inclusion, diversity, critical approach to social, historical, and environmental issues, and valuing culture. These principles oppose coloniality as the prevailing logic in the field of education, especially in human rights.

Keywords: Teaching Practice; Human Rights Education; Decolonial Pedagogies.

RESUMEN

La presente tesis aborda la práctica docente y la educación en derechos humanos desde una perspectiva decolonial. La pregunta problema que guía la investigación es: ¿de qué forma la práctica docente en derechos humanos se presenta en las escuelas estatales públicas de educación básica del municipio de Belém/Pará desde una perspectiva decolonial? Para una orientación más precisa, se formularon tres preguntas: (1) ¿cómo se relacionan los derechos humanos y la decolonialidad en los documentos oficiales que fundamentan la educación en derechos humanos en la educación básica?; (2) ¿qué aportaciones pueden evidenciarse en vista de una educación en derechos humanos desde una perspectiva decolonial, a partir de la literatura?; (3) ¿qué indicativos pueden evidenciarse en vista de una educación en derechos humanos desde una perspectiva decolonial, a partir de la práctica docente en Belém/PA? El objetivo general es comprender, a través del pensamiento decolonial, la presencia de la educación en derechos humanos en la práctica docente, según las narrativas de vida de los educadores de la red pública estatal de enseñanza de Belém/PA. El marco teórico adoptado consiste en producciones científicas sobre educación en derechos humanos, derechos humanos y del giro decolonial, no solo autores de la red modernidad/decolonialidad, sino también productos de investigación desde el locus de enunciación amazónico, enfocados en las pedagogías decoloniales. En términos de saber hacer científico, se trata de una investigación decolonial, con un enfoque cualitativo, narrativa de vida y con elementos analíticos, a partir del binomio anuncio-denuncia de Paulo Freire, para identificar los determinantes entre colonialidad y decolonialidad. Los coproductores de la investigación fueron seis docentes de escuelas públicas de Belém. La técnica de recopilación de datos de campo fue la entrevista narrativa, desde un enfoque decolonial, que presupone el enfoque en la alteridad de los sujetos históricamente invisibilizados por el paradigma moderno/colonial. Entre los resultados, se identificaron seis denuncias, que se caracterizan por la falta de interdisciplinariedad; condiciones de trabajo; formación continua sobre los derechos humanos; seguimiento de la familia; y la presencia negativa del racismo y la colonialidad en la educación escolar. Asimismo, se identificaron seis anuncios, traídos por los coproductores de la investigación, que aquí se presentan como "focos": en el alumno; en la comunidad; en el currículo; en la interdisciplinariedad; en la formación; y en la decolonialidad. A partir de estas denuncias y anuncios, se verificó que la práctica docente en educación en derechos humanos desde una perspectiva decolonial aún se presenta de manera incipiente, aunque los profesores se están apropiando de esta discusión y construyendo acciones que involucran la decolonialidad. Según el marco teórico trabajado, la decolonialidad presupone principios como la justicia social, la promoción de la transformación de realidades, la inclusión, la diversidad, el enfoque crítico sobre las cuestiones sociales, históricas y ambientales, además de la valorización de la cultura, principios que se contraponen a la colonialidad como lógica predominante en el campo de la educación, especialmente en derechos humanos.

Palabras clave: Práctica Docente; Educación en Derechos Humanos; Pedagogías Decoloniales.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBB	Comissão de Bairros de Belém
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CTBEL	Companhia de Transportes do Município de Belém
DH	Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
GEPEIF	Grupo de estudos e pesquisas em educação, Infância e Filosofia
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICED	Instituto Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PEDH	Plano Estadual de Direitos Humanos
PEEDH	Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUPDH	Programa Universidade Popular em Direitos Humanos
RMC	Rede Modernidade/Colonialidade

RPPDA	Rede de pesquisa sobre pedagogias decoloniais na Amazônia
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEJUDH	Secretaria de Estado e Justiça e Direitos Humanos do Pará
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
URE	Unidade Regional Educação
USES	Unidade Seduc escola

LISTAS DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Composição do corpus de análise integrante a partir da construção da Bibliografia Anotada	40
Quadro 2 – Número de trabalhos selecionados	41
Quadro 3 – Exemplo do registro da bibliografia anotada	42
Quadro 4 – Distribuição dos estudos componentes em relação ao Programa de Pós-Graduação, Área e Número de trabalhos publicados	44
Quadro 5 – Exemplo do registro da bibliografia sistematizada	45
Quadro 6 – Identificação das regiões de Integração	71
Quadro 7 – Síntese do perfil do/as professor/as participantes da pesquisa.....	77
Quadro 8 – Orientações para a realização das entrevistas narrativas	78
Quadro 9 – Legislações Internacionais sobre a Educação em Direitos Humanos	81
Quadro 10 – Legislações Nacionais sobre a Educação em Direitos Humanos.....	94
Quadro 11 – Elementos que integram a Educação em Direitos Humanos e os Currículos	117
Quadro 12 – Vida e Prática Docente em Direitos Humanos.....	135
Quadro 13 – Práxis na Educação em Direitos Humanos: Denúncias	142
Quadro 14 – Práxis em Educação em Direitos Humanos: Anúncios.....	151
Tabela 1 – Distribuição dos estudos componentes em relação ao tipo e ao ano da produção bibliográfica dentro do período analisado	47

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Justificando a relevância da pesquisa.....	29
Figura 2 – Esquema da metodologia do estado do conhecimento.....	37
Figura 3 – Incidências de palavras-chaves dos trabalhos coletados.....	43
Figura 4 – Ineditismo da tese	54
Figura 5 – Regiões de Integração/Escolas/Seduc-PA.....	70
Figura 6 – Regiões de Integração do Estado do Pará.....	70
Figura 7 – Localização de Belém/PA.....	74

SUMÁRIO

	PARA TODAS AS PESSOAS QUE LEREM ESTA TESE	18
1	PONTO DE PARTIDA: ESPERANÇAR É PRECISO!.....	22
1.1	MEMÓRIAS QUE LEVARAM À CONSTRUÇÃO DO TEMA DE ESTUDO ..	23
1.2	RELEVÂNCIA DO OBJETO.....	31
1.3	DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	33
1.4	O ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	36
1.5	ESTRUTURAÇÃO DA TESE	55
2	UMA TESE COMO EXPRESSÃO DE PRÁXIS DECOLONIAL “OUTRA”: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS.....	57
2.1	COLONIALISMO, MODERNIDADE E (DE)COLONIALIDADE	59
2.1.1	Da decolonialidade como práxis à transmodernidade	64
2.2	UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE AS NARRATIVAS DE VIDA	65
2.3	CARACTERIZAÇÃO DA TESE COMO PESQUISA DECOLONIAL.....	68
2.3.1	Caracterização da pesquisa de campo	69
2.3.1.1	<i>Lócus da pesquisa</i>	<i>69</i>
2.3.1.2	<i>Caracterização das(os) coprodutoras(es) da pesquisa.....</i>	<i>76</i>
2.3.1.3	<i>Sobre a reinterpretação do referencial teórico e do processo de compreensão da prática docente em Educação em Direitos Humanos.....</i>	<i>77</i>
3	LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA INTERSEÇÃO COM A DECOLONIALIDADE	80
3.1	A LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERSPECTIVA INTERNACIONAL	80
3.2	A LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERSPECTIVA NACIONAL	94
3.3	UMA REFLEXÃO DECOLONIAL SOBRE A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	104
4	INTERFACES: PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	108
4.1	DIREITOS HUMANOS: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DE SUA ORIGEM E HISTÓRIA	109
4.2	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.....	115

4.3	DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	121
4.4	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	125
5	PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:	
	UM OLHAR EM PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	134
5.1	COMPREENSÃO SOBRE A VIDA E A PRÁTICA DOCENTE DOS COPRODUTORES DA PESQUISA EM DIREITOS HUMANOS	134
5.2	POR UMA PRÁXIS DECOLONIAL EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM PROCESSO DE DENÚNCIA E ANÚNCIO.....	141
5.2.1	Denunciando a lógica colonial da Modernidade/Colonialidade na <i>práxis</i> docente em Educação em Direitos Humanos	142
5.2.2	Anunciando a práxis em Educação em Direitos Humanos em perspectiva decolonial.....	151
5.3	NOSSA COMPREENSÃO SOBRE PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DECOLONIALIDADE	163
6	PONTO DE CHEGADA: DECOLONIZAR É PRECISO!	168
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE A – MODELO DE ROTEIRO DE “ENTREVISTA NARRATIVA”	189
	APÊNDICE B – MODELO DE ROTEIRO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	191

PARA TODAS AS PESSOAS QUE LEREM ESTA TESE

Tudo começou em 2017, após ter acompanhado meus filhos a se encaminharem para o Ensino Superior. Senti que já poderia retomar meus estudos, depois de um período de exclusivo acompanhamento e dedicação a eles. Inscrevi-me no processo seletivo, porém veio a realidade de mãe. Minha filha sofreu um acidente ao jogar vôlei, representando a universidade, e a cirurgia dela coincidiu com o dia no qual eu deveria comparecer ao setor de Protocolo para solicitar revisão, por meu nome não ter sido homologado para aquele certame.

Não me deixei abater e resolvi aceitar como “sinal de Deus”, pois, em outras ocasiões, o tempo não era o que eu pensava ser, mas sim o que Deus reservara para mim. Eram fatos, que comecei a perceber desde os meus 13 anos. Isso explica o porquê de utilizar em meu *WhatsApp* um fragmento da música: *Teus planos*, de Juninho Cassimiro “...os meus passos são teus ... o meu próximo minuto é teu”. Sim, eu acredito em Deus.

Então, em 2018, preparei-me, fiz projeto e estudei muito para a prova escrita. Levei comigo meus estudos, mas também a fé, pois acreditava que, se fosse o meu momento, tudo daria certo. E, por ser salesiana de coração, fiz a opção e levei, também, na memória, São Francisco de Sales, inspirador de Dom Bosco, para a escolha do nome de sua congregação, chamada “Salesianos”, além de padroeiro dos escritores, pois tinha a certeza de que ele também seria meu padroeiro na hora de minha prova escrita. Sou uma mulher de fé e assim tudo deu certo. Fui aprovada para a turma que iria iniciar em 2019.

Durante o ano de 2019, fiz as seis disciplinas, mesmo trabalhando com uma carga horária de 230h, pois não consegui liberação, naquele ano, da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), mesmo assim participei de alguns eventos locais e do encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Nacional, na Universidade Fluminense de Niterói – Rio de Janeiro, como coautora de um artigo aprovado no GT de Formação de Professores. Cheguei a ouvir de uma pessoa: “não sei como vocês conseguiram, pois é muito difícil ter aprovação”. Fomos, participamos do evento, mas, na hora da apresentação do artigo, quando percebi que no auditório estavam alguns professores da elite nacional do grupo de Formação, confesso que deu medo. Mais uma vez, tudo transcorria bem para eu

concluir o doutorado em três anos e meio, como sempre ouvi de pessoas queridas que acompanhavam a minha vida acadêmica.

Infelizmente, as coisas não foram bem como pensei. Ao voltar de Niterói, comecei a apresentar um quadro alérgico e minha vida parecia tomar outro rumo. As funções como mulher, mãe, trabalhadora e filha continuavam e a força, a fé e coragem me fizeram seguir em frente, pois sentia a misericórdia de Deus em cada desafio e circunstâncias, que exigiam coragem, resiliência, ousadia, pois minha fé me alimentava a nunca desistir.

Porém, em 2020, o mundo passou a viver com a Covid-19, caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia. Esse contexto representou para mim um grande pesadelo, de momentos tensos, angustiante e de muito medo, principalmente o de morrer deixando, meus dois filhos, sós no mundo. Angústia de não poder ter meus pais por mais tempo perto de mim se a pandemia interrompesse esse momento de convivência, tão agradável e maduro, pois só o tempo para compreender e aceitar verdadeiramente nossos pais.

Começaram as perdas na família, nos grupos de amigos, nos noticiários e no PPGED. Quantas perdas! Pais, filhos, esposo, tio, irmãos de professores e amigos. Sim, amigos do Programa: Helena Quadros, Jeferson, Keila, Celso, Dário... Foram dias difíceis, que nunca mais saíram da memória e do coração. Foram muitas idas e vindas com meus pais para o hospital.

A partir do contexto pandêmico, já não consegui mais ser aquela mulher de fé. Deixei-me conduzir pelo medo, a incerteza e a depressão, e outras formas de doenças foram tomando conta de mim, que já não sabia mais quem eu era. Aquela Helena, já não mais existia. Então, minha vida passou a ser encoberta por uma “nuvem escura”, que não permitia mais eu encontrar a luz, sentia-me incapaz de mudar minha realidade. Tudo de negativo acontecia. Meu celular queimou com todas as informações já selecionadas para a tese. Tive que recomeçar do zero, pois, o HD do computador, também queimou.

Foi nesse estado de sentimentos negativos que, em setembro de 2021, caí em casa e fraturei o punho da mão direita. Após a cirurgia, as sequelas foram constantes: sem força, sem movimento e meses de muitas dores, fisioterapias, infiltrações e licença saúde... que se encaminhou para uma aposentadoria por invalidez, que hoje tento reverter judicialmente.

O impacto foi tão grande quando o médico perito do Estado me anunciou a aposentadoria que, em meio às lágrimas, só tive a certeza de que não valeria mais terminar a tese, afinal o objetivo inicial era contribuir com o Ensino Superior. A experiência vivida como professora substituta no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pará (UFPA) foi uma motivação para iniciar o Doutorado, e então meus objetivos profissionais passaram a ser determinados por uma pessoa (médico perito) que nada sabia de minha vida, de minha história, eu, que, por estar de licença saúde, deveria de imediato ser aposentada.

Em minha vida profissional, como coordenadora e professora, eu era conhecida como a “leoa”, sempre disposta e pronta a defender minha cria, e assim se passaram 32 anos de atuação na educação básica, e de repente fui surpreendida com uma aposentadoria por invalidez. Veja o destino...

Hoje, ao olhar para o passado, compreendo que cada passo em minha vida não foi em vão, mas tenho a certeza de que Deus caminha comigo e que tudo ao seu tempo será resolvido da melhor forma, como está sendo agora. Finalizar esta tese, da qual inúmeras vezes pensei em desistir, não é somente um mérito meu, mas também de todos aqueles que sempre me incentivaram a seguir em frente. Algumas vezes até com palavras que doíam muito, mas eu sabia que era para me “sacudir”, era para o meu bem, por me conhecerem, sabiam o quanto me era significativo concluí-la, é o doutorado, afinal. Quero fazer memória a dois colegas do PPGED que não conseguiram concluir o doutorado, pois, em 2023 partiram prematuramente, Reinaldo e Izam, muita tristeza e sofrimento...

Finalizo esta carta, enfatizando que sou filha (única), mãe (pai), professora (aposentada) e mulher (negra), e que continuo com a missão de, a cada enfarte, crise respiratória ou qualquer outra dor que meus pais, de 81 anos, manifestem, continuar a correr com eles para o hospital (só espero não passar mais pelo susto de, ao sair do hospital após meu pai enfartar, não encontrar o carro, pois a Companhia de Transportes do Município de Belém (CTBEL) leva rápido para o “curral”). Como mãe, quero ser presença firme, suave e carinhosa junto a meus filhos, e, como professora, quero sempre ser assim chamada (mesmo aposentada), pois o processo de ensino aprendizagem é permanente em nossas vidas. E, como mulher, que eu viva a plenitude do ser. O desafio de ensinar/aprender é constante, mas é também um ato de amor que move todos aqueles que se deixam “esperançar” por tão maravilhosa tarefa.

Vamos esperar?

Que sua leitura seja um mergulho em cada página, por todo o vivido e pesquisado, na tentativa de denunciar e anunciar uma possível prática docente em Educação em Direitos Humanos na educação básica, em perspectiva decolonial, e que as dúvidas e comentários possam ser respondidos a partir da compreensão de que a Educação em Direitos Humanos, sob uma prática própria, vai além do ambiente escolar, devendo ser construída nas relações cotidianas, entre diferentes sujeitos e espaços.

Tenho muito orgulho de tudo que fiz!

1 PONTO DE PARTIDA: ESPERANÇAR É PRECISO!

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quão indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica (Freire, 1992, p. 16).

A obra freireana continua atual para o nosso tempo presente. Foi ele quem levou adiante reflexões em torno dos principais problemas humanos, sociais, políticos e éticos que dizem respeito à libertação e humanização do ser humano (Zitkoski, 2006). Paulo Freire, o primeiro grande pensador e educador a desenvolver uma educação propriamente brasileira, mas que se tornou latino-americana, africana, asiática, mundial (Casali, 2008). Por meio de seu legado, ensinou-nos a conjugação do verbo de luta: “esperançar”¹.

Identifico-me com a epígrafe de Paulo Freire, porque o anseio de transformação de minha vida pessoal e do lugar onde vivo, a Amazônia, motivou-me a buscar uma sociedade justa e igualitária para todos, no sentido de vislumbrar possibilidades de realizar uma prática docente em direitos humanos capaz de subverter o contexto escolar amazônico e assim garantir uma educação inclusiva para que todos tenham o direito de “esperançar”. É a partir desse esperançar que apresento o marco inicial de minha aproximação com o tema da prática docente na Educação em Direitos Humanos (EDH), iniciando por minha trajetória de vida e atuação profissional.

As lembranças, que trago comigo, remontam histórias de exclusão de tantos sujeitos, conhecidos ou desconhecidos, anônimos, que suportam o peso de uma sociedade que explora a natureza, a força de trabalho e rouba esperanças por uma vida mais humana. Essas condições de desumanização me fazem sentir que os direitos humanos existem para concretizar o sonho de muitos, que, assim como eu, nunca imaginaram alçar “voos” mais altos por terem seus direitos, reiteradas vezes, negados.

Nesse sentido, os direitos humanos, Segundo Bobbio (1991), desdobram-se em um processo inacabado, do qual a Declaração Universal deve ser entendida como o ponto de partida, visando “[...] aperfeiçoar o conteúdo da Declaração, articulando-o,

¹ Esperançar: segundo Paulo Freire, esperança, do verbo esperar, não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!

especificando-o, atualizando-o, de modo a não o deixar cristalizar-se e mumificar-se em fórmulas tanto mais solenes quanto mais vazias” (Bobbio, 1991, p. 50). O referido documento, por mais representativo que seja, precisa ser aplicado concretamente e, para efetivamente mudar as condições de negação a que os sujeitos foram historicamente submetidos, precisa acompanhar as formas itinerantes, em constante mutação de exploração. Tais direitos precisam, então, estar enraizados nas práticas e na materialização das políticas públicas, por suas diferentes instituições.

Por isso, os direitos humanos não giram apenas em torno dos instrumentos, mas em fazer com que estes se tornem acessíveis e concretos para todos os cidadãos. “Trata-se de um verdadeiro desenvolvimento, ou talvez até de uma gradual maturação da Declaração, que gerou e está por gerar outros documentos interpretativos ou simplesmente integradores do documento inicial” (Bobbio, 1991, p. 50).

A escolha do tema da pesquisa está vinculada existencialmente à minha vida e formação, mas também ao âmbito da minha atuação profissional, no que toca à prática docente da EDH em escolas de Belém/PA, situada na Amazônia paraense, com suas possibilidades e desafios em relação à colonialidade do poder e tantas outras colonialidades, que dela se desdobram.

Entendo, de acordo com Porto-Gonçalves (2018), que a análise sobre a Amazônia ultrapassa a colonialidade do poder, da “dominação da natureza”, pois domina a diversidade de conhecimento dos povos/etnias/nacionalidades presentes e apresenta parâmetros de convivência a serem seguidos.

Eis aí o motivo pelo qual apresentarei as memórias que me constituem e que me levaram ao presente objeto de estudo, pois uma pesquisadora (no meu caso) deve compreender que os aspectos que podem emergir da experiência pessoal, em determinada circunstância, devem ser elucidados ou compreendidos pelo conhecimento científico, por meio de um processo sistemático que articule teoria e prática.

1.1 MEMÓRIAS QUE LEVARAM À CONSTRUÇÃO DO TEMA DE ESTUDO

Apresentar as memórias que levaram à construção do tema é trazer à tona os momentos que marcaram profundamente minha vida estudantil, as escolhas profissionais e tudo mais que construiu a minha identidade.

Tudo se iniciou aos oito anos de idade, quando ingressei na Escola Pública Estadual Rosalina da Silva Cruz. Guardo com orgulho todo o tempo que passei lá e vivi intensamente as alegrias, aventuras e desafios. Recordo, com um misto de tristeza e indignação, as muitas vezes em que sentamos no chão, por não haver cadeiras suficientes para todos os alunos.

O respeito à dignidade humana foi muitas vezes violado, pois não é só por meio de atitudes preconceituosas e discriminatórias que os direitos são negados, mas também, segundo Benevides (2000), quando as atitudes e costumes naturalizam os fatos cotidianos, principalmente, no universo escolar.

Nesse sentido, Candau *et al.* (2003, p. 115) afirmam:

[...] a educação em direitos humanos trabalha permanentemente o ver, a sensibilização e a conscientização da realidade. Procura ir progressivamente ampliando o olhar sobre a vida cotidiana e ir ajudando a descobrir os determinantes estruturais da realidade.

Ao compreender minha realidade e refletir sobre minha trajetória escolar, passei a adotar uma postura mais questionadora. Acredito que esse foi o motivo pelo qual comecei a ser escolhida todos os anos como representante de turma. Essa responsabilidade me fez sentir um compromisso maior com meus colegas e suas condições, além de me alertar para a importância de estar sempre atenta às necessidades daqueles ao meu redor e no ambiente escolar. Esse desafio foi se intensificando à medida que eu crescia e percebia com clareza que algumas pessoas precisam ser amparadas e incentivadas a ir além, a superar suas condições materiais precárias, enquanto outras precisam ser contidas, porque se abatem com fúria sobre as demais.

Esse aprendizado já vinha de casa com as lições de solidariedade, participação e liderança ensinadas por meus pais, que sempre tiveram envolvimento na comunidade. O maior exemplo foi a luta por moradia com a participação na Comissão de Bairros de Belém (CBB). As lições de casa me conduziram a assumir, com liderança e sensibilidade, o sofrimento daqueles que não tinham vez ou até mesmos tinham os seus direitos violados.

Aos 13 anos, ingressei no movimento juvenil, e já participava de muitas reuniões, encontros, palestras, teatro e catequese. Envolvida sempre com tantas atividades, muitas vezes minha mãe me dizia: “Não sei como tu consegue”, pois com

o passar do tempo eram muitas viagens pastorais, retiros e pregações. E, assim, nascia o meu envolvimento político-ético e social com a sociedade e minha atuação pela causa dos menos favorecidos.

Em minha atuação juvenil, não posso deixar de mencionar a participação significativa de um padre salesiano, chamado Atílio Belland, que se tornou responsável por toda a minha atuação no movimento salesiano e arquidiocesano. Tudo começou quando ele disse: “você vai ser a coordenadora do Movimento Caminhada”. E eu respondi: “Como? Eu não sei nem falar?”. Então ele respondeu: “Você já ouviu muito, agora é sua vez de colaborar”. Foi realmente o que se pode chamar de “empurrão”, pois, a cada nova missão, mais envolvida e comprometida me sentia.

Muitos foram os anos de envolvimento com a pastoral da criança, juvenil, catequese, vocacional, missionária, com os movimentos sociais, como a República do Pequeno Vendedor, a partir da qual, por muitos domingos, fui formada pelo padre Bruno Sechi, ainda padre salesiano, que, com todo o seu carisma, irradiava Dom Bosco, tornando vivo seu legado, quando expressava cotidianamente o pensamento de seu Mestre: “Não basta amar os jovens é preciso que eles se sintam amados”. E foi assim que a militância se fez presente na minha vida. Posteriormente, fui compreender, em sala de aula, em minha atuação profissional, o que Paulo Freire e Dom Bosco apontam como fator primordial para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, a amorosidade e/a amorevolezza, ou seja, o amor é o ponto de partida, o meio e o fim para aqueles que se deixam envolver “no” e “com” o processo, sendo carinhosos, cuidadosos, colocando-se no lugar do outro.

Os ensinamentos de Freire sobre amor, respeito, o bem-querer ao próximo e os que eu aprendi na família salesiana (Dom Bosco, Pe. Atílio e Pe. Bruno) fizeram a minha prática docente ser comprometida com uma educação libertadora, tendo consciência do meu papel e buscando agir e pensar politicamente. Nessa direção, Freire (1996a, p. 96) afirma que “[...] não se pode escapar à apreciação dos alunos”. A relação educador-educando precisa ser construída em bases como o diálogo, amor, responsabilidade, criticidade, respeito, liberdade e compromisso com o crescimento humano.

Por isso, a prática docente deve ter como âncora o amor, a ética, a responsabilidade, o compromisso com a garantia, efetivação e compreensão dos

direitos ao pensamento, além do reconhecimento dos indivíduos como sujeitos da sua própria história, consciência cósmica e comprometimento com a democracia.

O pensamento freireano e salesiano tem muito a ver com os pressupostos da decolonialidade, pois ambos buscam construir identidades coletivas que lutam por justiça, garantia de direito à diferença e reconhecimento do outro. Muitos desses princípios foram incorporados durante os anos que estudei no Colégio Salesiano Centro Social *Auxilium* (só para mulheres), no bairro da Sacramenta. Recebi, então, uma formação religiosa – especialmente por parte da irmã Firmina e irmã Alzira Cabral –, que muito me ajudou a ter objetivos e metas bem definidos, contribuindo para o meu discernimento vocacional e profissional, pois pensei em ser religiosa salesiana, o que me levou a comprometer-me com as necessidades ao meu redor. Fato tão marcante, esse, que, ainda na sétima série do ginásio, decidi ser professora.

Foi assim que fiz minha primeira escolha profissional: ainda estudante normalista, tornei-me professora auxiliar em uma grande escola da rede privada de Belém. Lá, tive as primeiras lições sobre a importância de uma educação voltada para os direitos humanos e percebi que a prática docente deve focar no cotidiano do aluno, e não apenas em ensinar mecanicamente disciplinas, como Português, Ciências ou Matemática.

Já formada, fui trabalhar como professora em outra escola confessional, onde observei claramente a ausência de direitos humanos. A distinção entre as turmas dos alunos pagantes (privado) e dos alunos bolsistas (convênio com o governo estadual) me causou profunda indignação, devido à discriminação evidente. Não me passava despercebido o tratamento diferenciado, especialmente na escolha dos professores que assumiam as turmas. Para os alunos que pagavam as mensalidades, eram escolhidos professores considerados de “categoria superior”, enquanto, para os bolsistas do convênio, ficavam os professores tidos como “categoria inferior”.

A falta de princípios éticos e de compromisso com uma educação de qualidade para todos cria uma lacuna que favorece o desenvolvimento de uma educação bancária, sem criticidade. Segundo Candau e Sacavino (2013a, 2013b), Paulo Freire traz importantes contribuições para uma educação crítica. Entre essas contribuições estão: a crítica a uma educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação; a centralidade dos temas geradores, oriundos das experiências de vida dos educandos, para o desenvolvimento das ações educativas; o reconhecimento dos universos socioculturais e dos saberes dos educandos; a

afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas; e a necessidade de favorecer processos que permitam a transição da consciência ingênua para a consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos.

Partindo de uma consciência crítica na vida profissional, outra motivação origina-se da minha trajetória como educadora da educação básica na rede privada e pública de ensino do estado do Pará e da educação superior, como professora substituta na Universidade Federal do Pará, no ano de 2013, assumindo a disciplina: *Direitos Humanos no Brasil e o Serviço Social*. Assim, a formação em direitos humanos adquiriu relevância em minha vida, pois foram dois anos de atuação docente universitária, quando pude desenvolver a alteridade, colocando-me no lugar dos discentes que trabalhavam durante o dia e, à noite, tentavam assistir às aulas.

A experiência de professora na educação básica, em 1988, no município de Belém do Pará, instigou-me a ter um espaço educativo que garantisse as condições de aprendizado, mas também a promoção da dignidade humana, do respeito e da ética. Hoje, com mais de trinta anos de atuação profissional no magistério, devo dizer que minha trajetória estudantil sempre foi em pesquisar sobre a efetivação dos direitos sociais. Com isso, realizei no mestrado a pesquisa: *A participação da sociedade civil no conselho de assistência social*, e, meu anseio em fazer o doutorado, deu-se no sentido de continuar minha caminhada pela busca da efetivação dos direitos, em vista de que todos possam ser tratados com equidade.

Nesse sentido, o doutorado, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), proporcionou-me a possibilidade de pesquisar sobre a Prática Docente e Educação em Direitos Humanos. Dessa forma, passei a ler e buscar mais conhecimento sobre a temática em questão, para melhor desenvolver minha tese.

A perspectiva decolonial já vinha sendo pesquisada no Programa. Um marco cronológico foi a defesa da tese de Mota Neto (2015), intitulada: *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Com minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias (GEPEIF), e, posteriormente, na Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA), o tema da decolonialidade passou a ter um

significado em minha vida, quando compreendi que é preciso romper com as colonialidades, pois nos indignificam e nos fazem “escravos” do capitalismo.

Nesse sentido, nossa pesquisa apresenta centralidade na prática docente em direitos humanos, em uma perspectiva decolonial, pois temos como pressuposto que a escola é uma instituição cuja função primordial é a educação, numa perspectiva formativa, de socialização cultural sistemática, gerando espaços para reflexão e mudanças sociais, o que se aproxima da nossa trajetória de vida e de uma compreensão crítica de Educação em Direitos Humanos.

Nesse contexto, Benevides (2000) afirma que os direitos humanos estão ancorados no tripé: educação permanente, continuada e global; mudança cultural; educação em valores (liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e da paz), com o objetivo de tocar os corações e as mentes. Nesse mesmo caminho, o pensamento de Paulo Freire apresenta categorias essenciais para uma educação humanizada, como a dialogicidade, a amorosidade, a paciência, a sensibilidade e a criatividade, abrangendo tanto educadores como educandos. Assim, podemos aproximar o pensamento de Benevides, na perspectiva de trabalhar a educação permanente, continuada, global e mudança cultural, com vistas à transformação social, conforme pressupõe Freire (1987a, 1987b, 1996a).

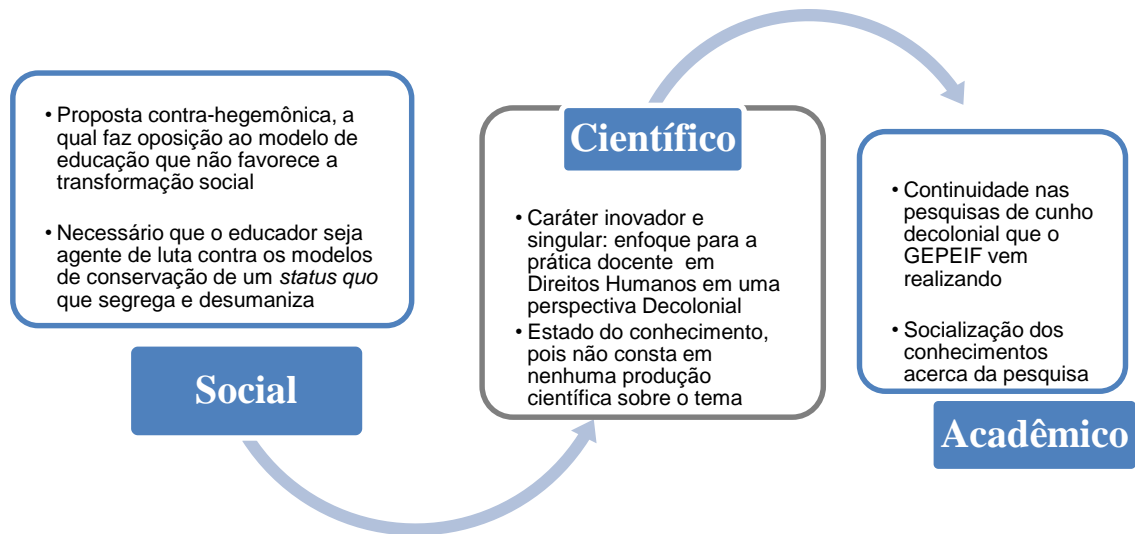
Considerando os pensamentos dos referidos autores, portanto, ressaltamos que a pesquisa se justifica por seu caráter inovador e singular, pois nosso foco converge para a prática docente em direitos humanos, em uma perspectiva decolonial, tema que ainda não apresenta uma produção específica – dado evidenciado pelo estado do conhecimento –, mas com evidências e discussões em outros campos, dos quais essa pesquisa fez aproximações. Destacamos alguns intelectuais que desenvolvem importantes pesquisa na área, como Benevides (2000), Candau *et al.* (2003), Candau e Sacavino (2013a, 2013b), Pereira (2017) e Santos (2013).

Além disso, a justificativa social se dá porque se trata de um estudo contra-hegemônico, o qual faz oposição ao modelo de educação que não favorece a transformação social, superando os condicionamentos hegemônicos da educação com fins mercadológicos. Sobre esse aspecto, Chiaranda *et al.* (2016, p. 71) destacam que há a urgência de uma mobilização para a construção de uma hegemonia que seja alternativa ao poder instituído pela ordem vigente, assim “[...] o conceito de hegemonia pode ser entendido, portanto, como a definição da direção intelecto-moral guiada pela

busca do consenso entre a sociedade civil e a sociedade política”, ou seja, uma ação coletiva entre Estado e cidadãos.

Também, academicamente, justifica-se o estudo pela continuidade nas pesquisas, de cunho decolonial, que o GEPEIF – do qual, como já referido, sou membro integrante – vem realizando, a partir das produções de teses e dissertações de Coelho (2020), Dias (2021), Correa (2019) e Almeida (2023).

Figura 1 – Justificando a relevância da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 1, então, representa a relevância da pesquisa a partir dos elementos social, científico e acadêmico, os quais demonstram as relações entre determinantes particulares que tratam da teoria relacionada ao aspecto científico do objeto, das expressões da realidade concreta e de espaços específicos, como é o caso do GEPEIF, o qual relaciona sua discussão e produção do conhecimento para o campo da Amazônia, enquanto contexto próprio desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a prática docente da EDH apresenta um conteúdo mais global, visando uma mudança cultural e também pessoal, pois sozinho não se muda o mundo, mas se pode juntar-se a outras vozes para mudá-lo, conforme tão fortemente defendeu Paulo Freire, não apenas em suas obras, mas também em sua vida (Zitkoski, 2006).

Para a realização de tal intento, faz-se necessária a formação permanente, dentre as quais, destaca-se, a participação em cursos de pós-graduação, para qualificar o pensamento, aprimorar o discurso, dialogar com os pares e aprofundar a

base de sustentação teórico-metodológica. Nesse sentido, Paulo Freire (1996a, p. 56) sustenta que: “[...] o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe, [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”.

Nessa direção, adentrei no Curso de Doutorado em Educação PPGED/ICED/UFPA, integrando o GEPEIF, no qual passei a participar de sessões de estudos e aulas expositivas, semanalmente, e, alinhada ao tema da minha pesquisa, incorporei a decolonialidade como práxis (Dias; Abreu, 2021). Posteriormente, passei a ser membro da RPPDA, o que intensificou bastante meus estudos e ampliou meus conhecimentos.

Outro fator fundamental foi cursar, no PPGED/UFPA, algumas disciplinas que trouxeram à tona o debate sobre o tema, mas destaco uma disciplina optativa, denominada: *Pedagogias Decoloniais e Formação de Professores na Amazônia*, oferecida pelo PPGED/ICED/UFPA, que me provocou profunda inquietação epistemológica.

Durante as aulas, palestras e estudos, aprofundei a compreensão sobre a Rede Modernidade/Colonialidade (Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Fernando Coronil, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Silvia Rivera Cusicanqui, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander e Zuma Palermo) e sobre as pedagogias decoloniais (Mota Neto, 2015, 2016; Dias, 2021).

Entre as dissertações e teses, o trabalho de Mota Neto (2015) ajudou-me muito a escrever, porque ambos nos baseamos em um referencial teórico freireano, mas a partir de um olhar decolonial, o que busquei desenvolver de modo significativo nesta tese. Além do mais, sua tese apresenta uma leitura bastante crítica dos pensadores decoloniais, trazendo uma compreensão própria na construção dos aspectos teórico-metodológicos, que muito se aproxima à minha tese. Mota Neto (2015) atesta Paulo Freire como um pensador decolonial, o que foi de grande importância para a compreensão das narrativas que foram relatadas pelas(os) coprodutoras(es) da pesquisa.

Outras produções também contribuíram em reforçar esse ponto de vista, como a dissertação de Silva (2021) e a tese de Dias (2021). Aquela, explicita que Paulo Freire tem uma pedagogia decolonial, ainda que o adjetivo seja anacrônico; e, esta, ao fazer uma genealogia teórica das pedagogias decoloniais nas teses e dissertações,

encontra um fato importante: toda as teses, pelo autor analisadas como sendo de fundamentação sobre as pedagogias decoloniais, trazem Paulo Freire como referência basilar.

Portanto, compreender a prática docente na EDH em perspectiva decolonial foi meu foco. Ao partir do princípio de que o espaço escolar é o lugar em que os sujeitos expressam sentimentos e emoções, apresento seus limites e desafios no processo educacional. Assim, mediante o exposto, considero a importância da pesquisa, bem como sua viabilidade de execução e as contribuições no campo teórico-prático acerca de um tema atual e com raízes na formação social, econômica e política da sociedade brasileira, com expressões particulares no cenário paraense-amazônico.

1.2 RELEVÂNCIA DO OBJETO

O estudo, denominado de *Prática Docente e Educação em Direitos Humanos: estudo em uma perspectiva decolonial*, é relevante no sentido de apreender o lócus da pesquisa, constituído por seus diversos segmentos, como: ribeirinho, quilombola, indígena, transexual, homossexual, negros, dentre outros. Daí a necessidade de se desenvolverem práticas docentes que compreendam esse universo sociocultural, tendo por foco a garantia dos direitos humanos.

A pesquisa aponta para a importância do desenvolvimento de práticas docentes em direitos humanos, haja vista que o contexto escolar é um “palco” onde se apresentam os mais variados tipos de diversidades e os docentes, como mediadores desse processo, precisam ter a compreensão de que a formação humana é fundamental para a aceitação do “outro”.

Nesse sentido, a perspectiva decolonial atende aos anseios propostos nesta pesquisa, pois compreende os direitos humanos a partir de categorias como: alteridade, diversidade, solidariedade, resistência, visando estabelecer um compromisso pautado nas relações, com princípios e valores que primam pela dignidade humana, sem deixar de lado a luta pelo alcance de um mundo transmoderno, distante do sistema capitalista.

Considerando que uma pedagogia decolonial transforma o espaço escolar em lugar de resistência à padronização (Pereira, 2017), compreendemos, conforme Oliveira (2016, p. 36), que uma educação, a partir do ponto de vista decolonial, é: “[...] pensar a educação a partir dos sujeitos subalternizados pela modernidade capitalista,

como os índios, os negros, as mulheres e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas”. Nessa perspectiva, é preciso compreender os direitos humanos de modo articulado com o princípio constitucional da igualdade, porém compreendendo as diferenças. Para tanto, é preciso um intenso trabalho de internalização desses direitos, tanto em âmbito pessoal como coletivo (Candau; Sacavino, 2013a, 2013b).

Reforça o tema da tese o fato de ter havido a implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2003, pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), que se constituiu em um documento de referência para a discussão de políticas, ações e programas comprometidos com uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Posteriormente, em 2006, o PNEDH inaugurou uma compreensão ampla de EDH, criada pelo Comitê Nacional, alinhada ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da Unesco, e organizada em cinco grandes áreas temáticas: 1 - educação básica; 2 - educação superior; 3 - educação não formal; 4 - educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e 5 - educação na mídia.

Em oposição a esse tipo de educação, Freire (2005) compreende a educação sob perspectiva crítica, capaz de empoderar o sujeito, tornando-o agente principal e capaz de construir sua própria identidade. Daí a crítica à educação brasileira, e a proposta de uma educação centrada em temas geradores a partir da própria realidade do aluno, o que se pode definir como base para uma Educação em Direitos Humanos.

Segundo Santos (2013), os direitos humanos necessitam de uma redefinição, o que poderá ocorrer com o diálogo e com a ação transaccionalmente organizada de grupos de oprimidos. Desse modo, teremos políticas emancipatórias capazes de construir um diálogo sobre diferentes concepções de dignidade humana.

Nesse sentido, buscamos² enfatizar a perspectiva da decolonialidade a partir de Maldonado Torres (2008a, 2008b), mostrando que a categoria decolonial preenche importante espaço antagônico ao pensamento colonial. Assim, revela alternativa de resistência ao pensamento hegemônico, considerando que também baliza a formação de um pensamento humano de reconhecimento da alteridade em nível mundial, de modo a ser entendida como uma razão “decolonial”.

² Utilizei o tempo verbal na primeira pessoa do plural por considerar que se trata de uma obra coletiva, em que os diversos envolvidos, além de mim, são as(os) seis coprodutoras(es) e o orientador, prof. Dr. Waldir Abreu Ferreira.

Dussel (1993), na categoria transmodernidade, propõe a inclusão da alteridade negada com a modernidade. Desse modo, percebemos que o contexto da Amazônia é o espaço favorável para os professores desenvolverem uma Educação em Direitos Humanos capaz de proporcionar ao educando o reconhecimento da dignidade humana por meio de um trabalho de aceitação e afirmação da sua identidade, bem como a aceitação da identidade das outras culturas.

A perspectiva decolonial é assumida, nesta pesquisa, como uma possibilidade existente para a construção de uma prática docente em direitos humanos que permita mudanças significativas no contexto das escolas, contrapondo-se à compreensão de que o discurso de direitos humanos deve estar voltado para os marginalizados e oprimidos, e sim voltado para o campo da construção social e coletiva, cuja premissa é a resistência aos pressupostos da colonialidade. Trata-se, portanto, de repensar a teoria dos direitos humanos, para transformação da relação de poder estabelecida por intermédio do pensamento eurocêntrico. Propõe-se uma nova forma de pensar, que, rompendo com o pensamento eurocêntrico, seja capaz de “[...] significar e representar um processo e projeto político-social transformador” (Walsh, 2009a, p. 83).

1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Com esta tese, pretendemos compreender, em uma perspectiva decolonial, a prática docente da EDH em escolas públicas estaduais de Belém/PA, a partir do ponto de vista registrado por professores da educação básica, levando em conta a implementação do PNEDH (Brasil, 2007) e o estabelecido na Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), com vistas a conhecer como a prática docente em direitos humanos vem se apresentando nas escolas da educação básica. Este estudo, uma vez mais, vincula-se à linha de pesquisa “Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais”, do PPGED/ICED/UFGA.

Nesse sentido, argumentamos sobre a importância de se empreender uma investigação científica no município de Belém/PA - Amazônia paraense, por seu caráter idiossincrático e marcado por inúmeros conflitos de ordem de gênero, raça, sexual, socioeconômico, religioso, dentre outros. Portanto, requer-se um pensar e agir reflexivo em busca de possibilidades que potencializem esse educador a fazer frente às várias formas de desigualdades que se apresentam no contexto escolar, haja vista que é na escola que acontece o encontro da diferença e também da diversidade.

Segundo Candau (2007), a temática *direitos humanos* assume um discurso polissêmico, visto que até os anos de 1980 eram os organismos não governamentais e os governos de esquerda que dele se utilizavam como processo de resistência à violação dos direitos humanos. Já na década de 1990, os direitos humanos passaram a fazer parte da política de governo neoliberal, como um dispositivo de segurança, na medida que seu objetivo último era a pacificação social, por meio das práticas de Educação em Direitos Humanos.

No Brasil, de acordo com Sader (2007), o tema *direitos humanos* passou a ter destaque durante o período da ditadura civil-militar, quando os movimentos sociais, organismos sindicais e de estudantes apropriaram-se do discurso do tema como forma de resistência e denúncia às atrocidades cometidas pelo regime ditatorial.

Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira³, durante os anos de 1980, as práticas em direitos humanos ganharam força e passaram a ocupar espaços significativos, ampliando as lutas, embates e saberes para o espaço escolar. Com o advento da Constituição Federal Brasileira, a educação passou a ter primazia, como um direito social de grande importância, e a sua efetivação como prática social, tornando-se instrumento de redução das desigualdades e das discriminações, visando o pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, “[...] os direitos humanos constituem aspirações, [...] fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda parte e em igual medida) reconhecidos” (Bobbio, 1991, p. 16). Como expõe o autor, existe o anseio pela efetivação desses direitos, porém ainda é algo muito distante de acontecer.

O tema em tela passou a se constituir política de Estado, com a institucionalização de planos e programas em Direitos Humanos. A partir da criação em 2003, do CNEDH, a reflexão sobre as práticas de formação e a intervenção em Direitos Humanos se constituíram em objetivos principais, a serem realizados, posteriormente, na discussão e formulação do PNEDH.

Por isso, a partir dessas fundamentações legais, internacionais e nacionais, compreendemos que a EDH se constitui como um tema social a ser estudado

³ A redemocratização da sociedade brasileira ocorreu a partir de 1985, após os anos de ditadura instaurada no país, porém pode ser entendida como um processo contínuo e gradativo, considerando as expressões da colonialidade e suas raízes no processo de formação socio-histórica do Brasil até os dias atuais.

cientificamente, sobretudo considerando a área da Educação e sua relação com a decolonialidade. Dentro dessa conjuntura, nosso foco concentrar-se-á na prática docente e a educação em Direitos Humanos como um processo de socialização, dentro de uma cultura voltada para o reconhecimento da alteridade, a proteção, a defesa e a promoção dos direitos humanos, favorecendo práticas de socialização no espaço escolar.

Apesar de nos situarmos em Belém, uma metrópole, estamos na Amazônia paraense, que apresenta particularidades em seu aspecto sociopolítico, por ser uma região diversificada, marcada por conflitos de ordem social e econômica. É nesse contexto, de tanta diversidade, que se faz necessária uma prática docente em direitos humanos, como forma de compreender esse universo e suas singularidades, sem perder de vista a totalidade, proporcionando aos professores uma ação mais reflexiva, capaz de mediar tal realidade.

Diante dessas considerações, apresentamos o problema de pesquisa: de que forma a prática docente em direitos humanos vem se apresentado em escolas públicas estaduais, da educação básica, do município de Belém/Pará, em perspectiva decolonial? Como desdobramento dessa questão central, levantamos as seguintes questões “suleadoras”:

1. Como se relacionam os direitos humanos e a decolonialidade em documentos oficiais que fundamentam a Educação em Direitos Humanos na educação básica?
2. Que apontamentos podem ser evidenciados em vista de uma Educação em Direitos Humanos em perspectiva decolonial, a partir da literatura especializada?
3. Que contribuições decoloniais a prática pedagógica de docentes pode trazer para a Educação em Direitos Humanos a partir de escolas públicas estaduais de Belém/PA?

Dessas questões, surgem nossos objetivos, geral e específicos, pois, de modo mais abrangente, buscaremos compreender, por meio do pensamento decolonial, a presença da Educação em Direitos Humanos na prática docente, a partir das narrativas de vida dos educadores da rede pública estadual de ensino de Belém/PA. Da mesma forma, direcionamos esforços para:

- a) Relacionar os direitos humanos e a decolonialidade nos documentos oficiais que fundamentam a Educação em Direitos Humanos na educação básica;

- b) Evidenciar uma compreensão de Educação em Direitos Humanos sob um olhar decolonial, a partir da literatura especializada;
- c) Indicar possibilidades de uma Educação em Direitos Humanos em perspectiva decolonial, a partir da prática docente nas escolas públicas estaduais de Belém/PA.

Para tanto, ao longo do trabalho, defendemos a tese de que a decolonialidade oferece uma compreensão emancipadora de Educação em Direitos Humanos, seja por meio de documentos legais (internacionais e nacionais), da literatura especializada e/ou da prática docente, sendo que, no contexto de escolas públicas estaduais, especialmente as que se constituíram como espaço da pesquisa no município Belém/PA, as pedagogias decoloniais ainda estão em uma fase embrionária. Nesse sentido, a prática docente em direitos humanos, na perspectiva decolonial, não foi identificada de forma determinada ou consolidada, porém há aspectos da realidade investigada que sustentam a possibilidade dessa construção, tendo em vista que emergiram elementos constitutivos da decolonialidade nas falas das(os) coprodutoras(es), os quais vêm tentando incorporar em suas práticas docentes a decolonialidade, para analisar e realizar uma Educação em Direitos Humanos que siga na contramão das práticas colonizadoras ainda existentes na sociedade brasileira.

1.4 O ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

A construção dos estados de conhecimento é elemento-chave na pesquisa científica, servindo como um instrumento para mapear e compreender o corpo de trabalho existente em torno de um determinado tópico. Esse processo não apenas possibilita que o pesquisador obtenha uma visão abrangente das metodologias e estratégias previamente utilizadas na abordagem do tema de interesse, mas também fornece uma compreensão aprofundada dos elementos que compõem o campo de estudo. Isso inclui o contexto geográfico e temporal da pesquisa, assim como os cenários socio-históricos e as condições que tornaram possível o surgimento desses estudos.

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) expandem essa visão, conceituando o estado de conhecimento como o período em que o pesquisador sistematiza a sabedoria acumulada até o momento. Esse esforço envolve a

identificação, catalogação e classificação do conhecimento existente, que são passos cruciais para uma análise reflexiva e a geração de uma síntese informativa acerca do corpo científico de uma área específica, dentro de um intervalo de tempo delimitado.

Essa metodologia é particularmente valiosa em diversas modalidades de pesquisa. Ela equipa o investigador com a habilidade de se posicionar dentro do cenário atual de estudos sobre o fenômeno em análise, detecta áreas inexploradas do conhecimento e pavimenta o caminho para futuras pesquisas. Apresentamos um esquema explicativo sobre o estado do conhecimento na Figura 2, realçando a sua importância e sua sequência lógica na pesquisa acadêmica.

Figura 2 – Esquema da metodologia do estado do conhecimento



Fonte: Produção própria com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

No que tange ao desenvolvimento do estado do conhecimento sobre o tema proposto, utilizamos uma metodologia criteriosa e extensa. Primeiramente, criamos um corpo de pesquisa composto por fontes bibliográficas diversificadas, incluindo

livros, artigos, teses, dissertações e outras produções avalizadas por instituições responsáveis pela supervisão da produção acadêmica nacional, conforme indicam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). A montagem desse repertório investigativo demandou o acesso a fontes bibliográficas ou eletrônicas secundárias, por meio de teses e dissertações, elementos essenciais para elucidar o cenário educacional atinente ao tema. O primeiro ponto que as autoras orientam é a formulação de um objetivo para conduzir a revisão do estado do conhecimento. “[...] o que se quer descobrir ou conhecer sobre determinado tema” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 60).

No início do processo da construção do estado do conhecimento, bases de dados bibliográficos específicas foram demarcadas para a busca desse acervo de análise. Selecionamos: 1) Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁴ e; 2) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁵, devido à abrangência e ao vasto leque de estudos de pós-graduação disponíveis nessas plataformas. As buscas nessas bases foram conduzidas empregando-se descritores específicos como “Prática Docente”, “Direitos humanos na Educação” e “Decolonialidade”, articulados aos operadores booleanos “AND” e “OR”, para garantir uma pesquisa ampla e precisa.

Os critérios para a inclusão das publicações foram cuidadosamente delineados para garantir a abrangência e relevância dos trabalhos selecionados, assim, *a priori*, estabeleceu-se a seleção de teses e dissertações de mestrado que contemplassem somente as produções cujos títulos, palavras-chave ou resumos estivessem diretamente relacionados à temática em questão.

Tal exercício visou garantir a coerência e a pertinência dos estudos incorporados à análise. Outrossim, foi definido um intervalo temporal específico de dez anos, compreendendo o período de 2013 a 2023. Essa delimitação permitiu uma visão contemporânea e abrangente dos estudos disponíveis sobre o assunto, assegurando que a revisão bibliográfica refletisse as perspectivas mais recentes e pertinentes dentro do campo de pesquisa em análise.

Para além disso, demos atenção também a trabalhos cujas escritas abordassem e apresentassem relevância à temática central da nossa pesquisa,

⁴ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 02 jun. 2023.

⁵ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 02 jun. 2023.

contribuindo para o entendimento do assunto em questão, permitindo-nos mapear o conhecimento existente, identificar lacunas e propor novas direções para a pesquisa. Por sua vez, dentre os critérios de exclusão adotados, destacaram-se a remoção de duplicações, visando eliminar redundâncias e garantir a integridade dos resultados. Além disso, foram excluídas quaisquer teses e dissertações que não estivessem dentro do intervalo temporal estabelecido, assegurando a coerência temporal da análise e concentrando-se exclusivamente em trabalhos produzidos durante o período determinado.

Adicionalmente, com o fim de priorizar a inclusão de estudos completos e substanciais que contribuíssem significativamente para o entendimento da temática em análise, foram desconsideradas publicações que não se enquadravam nos padrões aceitáveis para um estado do conhecimento, como editoriais, cartas ao editor e resumos de conferências. Foram excluídos estudos que abordavam temas periféricos ou não diretamente relacionados ao foco da pesquisa, garantindo assim que apenas trabalhos pertinentes e alinhados aos objetivos do estado do conhecimento fossem considerados, a fim de proporcionar uma análise coesa e concentrada na área de interesse. Foram ainda descartados estudos que não estavam disponíveis ou acessíveis aos pesquisadores, como aqueles que o acesso estava condicionado a um pagamento ou indisponíveis em formato digital, visando garantir a inclusão apenas de materiais que pudessem ser prontamente consultados e analisados.

Tais medidas foram tomadas para manter a consistência e a atualidade dos dados analisados, priorizando apenas as contribuições que estivessem alinhadas com o escopo temporal definido para a pesquisa. Assim, os critérios de exclusão foram aplicados de forma criteriosa e sistemática, garantindo a qualidade e a relevância dos materiais incluídos na revisão bibliográfica. O Quadro 1 resume a quantidade de estudos escolhidos, que constituíram o *corpus* desta investigação:

Quadro 1 – Composição do corpus de análise integrante a partir da construção da Bibliografia Anotada

Descritores	Registros BDTD	Registros CAPES	Campo pesquisado	Filtro utilizado
Prática Docente <i>AND</i> Direitos humanos em Educação	801	1168	Todos os campos + Assunto + Título	-
“Prática Docente” <i>AND</i> “Direitos humanos Educação”	48	1168	Todos os campos + Assunto + Título	“Aspas”
Prática Docente <i>AND</i> Direitos humanos em Educação <i>AND</i> Decolonialidade	12	22	Todos os campos + Assunto + Título	-
“Prática Docente” <i>AND</i> “Direitos humanos em Educação” <i>AND</i> “Decolonialidade”	0	22	Todos os campos + Assunto + Título	“Aspas”

Fonte: Elaboração própria.

Durante o levantamento realizado, a partir dos descritores relacionados à prática docente e direitos humanos em educação, foram obtidos resultados que refletem a diversidade e a amplitude do campo de pesquisa. Ao utilizarmos o descritor “Prática Docente *AND* Direitos humanos em Educação”, sem a aplicação de filtro específico, identificamos 801 trabalhos no banco de dados da BDTD e 1168 na CAPES. Ao refinar a busca com o uso de aspas para o descritor “Prática Docente” *AND* “Direitos humanos Educação”, o número de resultados diminuiu, com 48 trabalhos encontrados na BDTD, permanecendo os 1168 na CAPES. Por sua vez, a busca a partir do descritor “Prática Docente *AND* Direitos humanos em Educação *AND* Decolonialidade”, sem a aplicação de filtro adicional, resultou em 12 trabalhos na BDTD e 22 na CAPES. Esses números mais reduzidos indicam uma área de pesquisa mais específica e emergente, que busca integrar os princípios da decolonialidade no contexto da prática docente e dos direitos humanos em educação.

Por fim, ao incluir o filtro de aspas para o descritor “Prática Docente” AND “Direitos humanos em Educação” AND “Decolonialidade”, os resultados mostraram-se mais limitados, com nenhum trabalho encontrado na BDTD e apenas 22 na CAPES. O resultado desses últimos descritores nos permite pensar na complexidade de emergência de estudos que abordem simultaneamente essas três dimensões, ressaltando a necessidade de investigações mais aprofundadas nessa área de interseção.

Contudo, dada a porção de trabalhos detectados a partir dos descritores/categorias: “Prática Docente e Direitos Humanos em Educação” e “Prática Docente, Direitos Humanos na Educação e Decolonialidade”, optou-se por delimitar a busca para um quantitativo menor, assim, do descritor “Prática Docente e Direitos Humanos em Educação”, foram selecionados apenas sete trabalhos que melhor atendiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa. Essa seleção levou em consideração a originalidade, a contribuição para o campo, a qualidade metodológica e a relevância dos estudos em relação aos objetivos da investigação.

Já no descritor “Prática Docente, Direitos Humanos na Educação e Decolonialidade”, foram escolhidos apenas três trabalhos, que se destacaram pela inovação e pela capacidade de integrar os princípios da decolonialidade ao contexto da prática docente e dos direitos humanos na educação. Eles foram considerados especialmente relevantes por ampliarem o entendimento sobre a interseção entre essas três dimensões e por identificarem possíveis caminhos para a transformação do ensino e da prática pedagógica, em direção a uma educação mais inclusiva e emancipatória. Além disso, tais trabalhos, representados no Quadro 2, apresentavam maior aproximação ao objeto desta pesquisa.

Quadro 2 – Número de trabalhos selecionados

Temática relacionada	Quantidade
Prática Docente e Direitos humanos em Educação	7
Prática Docente, Direitos humanos em Educação e Decolonialidade	3
Total	10

Fonte: Elaboração própria.

A estruturação do corpo de análise foi orientada por quatro fases essenciais, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021): Busca da Fonte, Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada. Cada fase enfatiza

uma dimensão do desenvolvimento do corpo de pesquisa, promovendo um entendimento profundo de cada documento e permitindo um mapeamento detalhado da produção acadêmica no tópico selecionado.

No transcorrer desse processo, a primeira etapa, denominada busca da fonte, consiste no levantamento dos trabalhos em bancos de dados e plataformas que ofereçam um vasto acervo de produções científicas. Assim, selecionou-se o material bibliográfico relevante, que, como já exposto, culminou na criação do Quadro 2. Esse quadro apresenta informações sobre a temática dos trabalhos relacionados aos descritores e à quantidade das produções, que se mostraram substancialmente pertinentes para a pesquisa.

Feito isto, para aprofundar a análise, procedeu-se à elaboração de registros concisos, que consistiram em resumos claros e diretos dos textos escolhidos. Esses resumos forneceram uma base sólida para a subsequente etapa de sistematização bibliográfica, garantindo que a transição para a organização e síntese das informações fosse fundamentada e eficiente. Essa etapa foi crucial para garantir a rastreabilidade e a transparência do processo de seleção dos materiais utilizados na revisão bibliográfica. O Quadro 3 exemplifica como foi estruturado o registro, demonstrando o método adotado nesta pesquisa (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Quadro 3 – Exemplo do registro da bibliografia anotada

Nº	Ano	Autor	Título	Programa	Palavras-chave	Resumo
1	2014	Claudio Moreira da Silva	Educação: direitos humanos e prática docente no ensino superior do brasil	Programa de pós- graduação em teologia/faculdade EST	Educação em Direitos Humanos. Desigualdade Social. Exclusão. Políticas Educacionais.	[...]

Fonte: Elaboração própria com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Nessa etapa, os trabalhos selecionados foram organizados de acordo com critérios específicos, tais como o ano de publicação, autor, título, programa e palavras-chave utilizadas. Essa sistematização facilitou a análise e a comparação entre os diferentes estudos, de forma a identificar a incidência de temas abordados por esses trabalhos, que podem ser visualizados na Figura 3, que aponta as palavras-chave mais incidentes.

Quadro 4 – Distribuição dos estudos componentes em relação ao Programa de Pós-Graduação, Área e Número de trabalhos publicados

Programa	Área	Nº de Trabalhos Publicados
Programa de Pós-Graduação em Teologia/Faculdade EST	Teologia	1
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM	Educação	1
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH)/UnB	Direito	1
Programa De Pós-Graduação Em Formação De Professores - Mestrado Profissional – UEPB	Educação	2
Programa De Pós-Graduação Interdisciplinar Em Direitos Humanos/UFG	Direito	1
Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Prestação Jurisdicional E Direitos Humanos/UFT	Direito	1
Programa De Pós-Graduação Em Educação Contemporânea/UFPE	Educação	1
Prof História - Mestrado Profissional em Ensino de História	Educação	1
Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Profissional – PPGE/MP/UnB	Educação	1
Total		10

Fonte: Elaboração própria.

Em um exame criterioso do Quadro 4, que delimita a distribuição dos estudos conforme, é possível discernir tendências e preferências temáticas nos âmbitos acadêmicos avaliados. A compilação de dados revela uma proeminência da área de Educação, a qual se destaca com seis trabalhos dispostos em cinco programas de pós-graduação distintos. Tal constatação sugere uma proclividade investigativa acentuada para temas educacionais, refletindo, possivelmente, uma valorização ou uma demanda investigativa vigente nesse campo.

Ademais, o Direito figura com três estudos, cada qual oriundo de um programa diferente, insinuando uma dispersão equitativa do interesse pela pesquisa em Direitos Humanos e Cidadania dentro desse domínio. Embora menos representativo em quantidade, quando comparada à Educação, a presença do Direito nos programas sugere uma abordagem séria e consistente em tópicos jurídicos pertinentes à atualidade acadêmica e social.

Por outro lado, a Teologia é contemplada por uma única pesquisa, proveniente do Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdades EST, o que, apesar de ser um ponto isolado nesse conjunto, contribui para a diversidade temática do compêndio de pesquisas e reflete a inclusão de perspectivas teológicas nos diálogos

acadêmicos contemporâneos. A participação de instituições, como a Universidade de Brasília e a Universidade Federal de Goiás, ambas oferecendo programas com uma orientação interdisciplinar nos direitos humanos, denota uma tendência à integração e amplitude no tratamento de questões de cidadania e direitos fundamentais, abarcando múltiplas perspectivas e disciplinas.

O agrupamento de publicações sugere, portanto, uma acentuada concentração na área da Educação, o que poderia indicar uma orientação temática dos programas de pós-graduação ou uma resposta às demandas de um campo em evolução e expansão dentro do contexto acadêmico brasileiro. Entretanto, a análise quantitativa de dez trabalhos, ainda que significativa, necessita de um contexto mais abrangente para uma avaliação precisa da sua extensão e impacto no âmbito das pesquisas de pós-graduação. Por meio desse prisma, as informações compiladas não apenas esboçam o perfil de produção dos programas envolvidos, mas também sublinham a importância da contínua avaliação das tendências de pesquisa na pós-graduação brasileira.

Iniciamos o processo de elaboração da Bibliografia Sistemizada, etapa que se coloca como o momento de aprofundamento dos dados produzidos na etapa anterior (Bibliografia Anotada). Aqui, temos um contato mais íntimo com o material bibliográfico que compõe o corpus de análise. Após a leitura desse material, seguimos o processo de registro de informações, porém, dessa vez, detalhando ainda mais alguns aspectos, como o ano de defesa (no caso de teses e dissertações), autor, título, o nível da produção acadêmica (mestrado ou doutorado), objetivos, a metodologia e resultados utilizados no estudo e seus respectivos resultados (Quadro 5).

Quadro 5 – Exemplo do registro da bibliografia sistemizada

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
1	2014	Claudio Moreira da Silva	Educação: direitos humanos e prática docente no ensino superior do Brasil	Mestrado	Compreender as razões de expansão dessa tendência que vincula direitos humanos à educação analisando as atuais políticas educacionais voltadas à desigualdade social.	[...]	[...]

Fonte: Elaboração própria com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

A seleção dos documentos bibliográficos, para constituir o estado do conhecimento, é uma decisão que, longe de ser aleatória, reflete uma estratégia metodológica intencional, orientada pelos objetivos traçados pelo pesquisador. Essa etapa envolve a curadoria criteriosa do material, com o intuito de isolar as fontes mais pertinentes que fornecerão substrato para as análises subsequentes. Nesse processo, é plausível que certos documentos sejam excluídos do corpus final, uma vez que podem não estar alinhados com o foco da investigação.

Com o corpus adequadamente delimitado, conforme demonstrado no Quadro 1, emerge a oportunidade de se mergulhar mais profundamente nos dados oriundos do material selecionado. Essa imersão, auxiliada pelos dados de identificação presentes no próprio acervo bibliográfico (Tabela 1), propicia um entendimento enriquecido sobre a trajetória do conhecimento no domínio em questão, dentro do intervalo temporal estabelecido para o estudo. Tal entendimento não apenas esclarece o desenvolvimento histórico das pesquisas, mas também projeta luz sobre as tendências, os avanços e as possíveis lacunas existentes no campo analisado.

No contexto da presente investigação, uma análise pormenorizada da Tabela 1 revela padrões significativos na distribuição dos estudos de mestrado ao longo do intervalo temporal de 2013 a 2023. Nota-se que a produção científica, nesse nível de pós-graduação, exibe uma heterogeneidade temporal, com um início lacunar, ausência total de contribuições de doutorado e uma subsequente flutuação na produção de mestrados.

O primeiro trabalho de mestrado surge em 2014, introduzindo a temática no espectro acadêmico. Contudo, essa iniciação é seguida por um hiato, em 2015, retomando-se a atividade em 2016, com um leve incremento. Esse padrão oscilante de produção persiste, com períodos de inatividade, observados nos anos de 2017 a 2018 e em 2020, intercalados por anos de produtividade modesta. A análise sugere um incremento notável, a partir de 2021, atingindo um pico de três trabalhos de mestrado em 2022, e mantendo uma tendência de crescimento com um trabalho já contabilizado em 2023.

Curiosamente, a tabela denota uma completa ausência de teses de doutorado durante o período estudado, um achado que suscita reflexões sobre a maturidade e a profundidade do campo de estudo. Essa ausência pode ser interpretada como uma indicação de que o tema ainda não conseguiu estabelecer-se firmemente no nível

mais avançado de pesquisa acadêmica ou, alternativamente, de que há uma carência de recursos ou interesse na exploração da temática em um nível de doutorado.

Somando um total de dez trabalhos de mestrado ao longo de uma década, a produção acadêmica revela lacunas e períodos de inatividade que poderiam ser explorados para entender as dinâmicas que influenciam a pesquisa no campo. A volatilidade na produção de mestrados e a carência de doutorados podem refletir necessidades estratégicas de investimento em pesquisa, bem como incentivos acadêmicos para atração de pesquisadores no nível de doutorado.

Portanto, há um interesse sustentado no nível de mestrado, embora a variabilidade observada e a ausência de produção doutoral sugiram a necessidade de um olhar crítico para as políticas de fomento à pesquisa e para as estratégias de desenvolvimento intelectual do campo em análise.

Tabela 1 – Distribuição dos estudos componentes em relação ao tipo e ao ano da produção bibliográfica dentro do período analisado

NÍVEL	ANO										
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Mestrado	0	1	0	2	0	1	1	0	1	3	1
Doutorado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	0	1	0	2	0	1	1	0	1	3	1

Fonte: Elaboração própria.

Na terceira etapa, consoante a elaboração da Bibliografia Propositiva, destacamos os achados mais relevantes da revisão bibliográfica, por meio de algumas teses e dissertações, referente ao avanço do conhecimento sobre o tema da pesquisa.

Silva (2014), em seu estudo, intitulado: *Educação: direitos humanos e prática docente no ensino superior do brasil*, analisou, a partir das propostas do PNEDH, de 2007, a Educação em Direitos Humanos como princípio educativo. Para tanto, na análise, o autor utilizou-se dos métodos dedutivo-indutivo e da dialética para abordar estudos relativos à temática Educação em Direitos Humanos, contando com a contribuição de pesquisadores e professores universitários. Nesse estudo, a pedagogia freireana, com base na pedagogia da autonomia, foi uma das bases de abordagem de uma proposta de educação que tivesse por princípio os direitos humanos, como um instrumento para alcançar a grande diversidade multicultural que temos hoje, buscando a formação de um ser humano afeito à tolerância e à convivência pacífica em sociedade. Para tanto, o autor problematizou o anunciado no

PNEDH nos aspectos relativos aos direitos humanos, currículo, multiculturalidade, religião, educação e sociedade, com o objetivo de compreender as razões de expansão dessa tendência, que os vincula à educação, analisando as atuais políticas educacionais voltadas à desigualdade social.

De modo semelhante, Costa (2016), na realização do estudo *Educação em direitos humanos: um desafio global em uma perspectiva local*, propôs que educar em direitos humanos, além de estar entre os princípios e metas da educação no Brasil, tem sua obrigatoriedade fixada na legislação, devendo ser inserida nos projetos, planos e materiais de ensino em todos os níveis e modalidades e abordada numa perspectiva transversal, disciplinar e/ou interdisciplinar. Diante dessa premissa e da necessidade de disseminação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana e promoção de valores como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, paz, sustentabilidade e direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, a pesquisa objetivou uma reflexão sobre as legislações, políticas públicas e práticas de ensino nessa temática. Em termos metodológicos, o estudo, com enfoque qualiquantitativo, subsidiado por fontes bibliográficas, documentais e auto(biográficas), transitou por questionamentos sobre EDH, o papel dos estudantes do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para o Ensino Profissional da Universidade Federal de Santa Maria, que relatam de que forma as normas são entendidas e incorporadas em seu cotidiano e suas práticas docentes.

Dentre outros aspectos, a pesquisa demonstrou que a maioria dos entrevistados entende a educação em suas temáticas nas disciplinas, e narram como isso acontece, e os professores confirmam as respostas dos estudantes e contam suas experiências e percepções. Algumas lacunas foram encontradas, como: dificuldade na compreensão de alguns conceitos da área; alguns temas caros para os direitos humanos foram pouco abordados; e a necessidade de melhoria na comunicação existente sobre a divulgação de novas legislações.

As experiências foram utilizadas para se criarem unidades de estudo, que destacam as possibilidades e desafios enfrentados, a fim de contribuir para a reflexão e melhorias nas políticas públicas, processo educacional e nas condições de vida coletiva, que requerem novas perspectivas na promoção da paz, da preservação do homem e do meio, em que as relações sejam mais humanas.

Silva (2016), em *Currículo em movimento: realidades e perspectivas da educação em e para os direitos humanos*, abordou a educação “em” e “para” os

direitos humanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da implementação do Currículo em Movimento, em uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal. Silva (2016) empreendeu uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos a observação participante e entrevistas semiestruturadas com educadores e demais profissionais da escola. A análise dos resultados foi construída a partir das informações empíricas provenientes das observações, entrevistas e outros dados, oriundos da integração do Currículo em Movimento, PPP e prática docente.

Silva (2016) demonstrou que os primeiros contatos com a literatura têm revelado que a referida modalidade de educação é uma importante estratégia de modernização educacional, alicerçada em princípios democráticos e metodologias ativas e participativas, a demandar uma visão de mundo contextualizada e histórica.

Nessa direção, o currículo foi entendido como documento identitário, cuja prática deve estar atrelada ao conhecimento construído a partir do que se é, do que se faz, sendo a expressão real de uma comunidade escolar. Trata-se de uma temática relativamente recente, principalmente quando abordada transversalmente no currículo dos anos iniciais. Justificou-se, assim, um estudo mais aprofundado para conhecer a concepção de Educação em/para Direitos Humanos, do educador do 4^o ano do Ensino Fundamental de uma Escola Classe de São Sebastião/DF, dos coordenadores pedagógicos, da supervisora pedagógica e dos gestores dessa respectiva instituição, bem como a integração desse currículo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo ele instrumento democrático e de manifestação de uma determinada realidade escolar. Por ser a escola uma organização iminentemente democrática e complexa, inserida em contexto socio-histórico, a fundamentação teórica e metodológica adotada foi pautada na Teoria Crítica.

O estudo de Soares (2018), por sua vez, partiu do pressuposto de que, nas práticas educativas, o ato de ensinar direitos humanos enfrenta sérios desafios para ser trabalhado com os alunos do Ensino Médio. Assim, dinamizar esse ensino implica não só ir além do “conhecer” esses direitos, mas contribuir com a formação humana e crítica dos indivíduos, evidenciando uma sociedade com menos indignidades humanas e mais exposta a críticas, na qual o respeito à vida venha a ser uma constante percebida de modo prático no cotidiano das relações interpessoais.

Metodologicamente, Soares (2018) lançou mão de uma pesquisa de caráter exploratório, tendo como referencial a própria prática docente, em consonância com

as referências e fundamentos que orientam e embasam a “Práxis Educativo-Coletiva”, desenvolvida junto à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Advogado Nobel Vita, localizada no município de Coremas/PB, onde o pesquisador exercia as atribuições de professor e também de pesquisador do Grupo de Pesquisa-Ação “Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva”.

A pesquisa de Lopes (2019), por seu turno, tematizou a inserção dos conteúdos de direitos humanos no ensino básico. As considerações expostas tiveram como destaque as boas práticas de direitos humanos encontradas na escola e a relação dessas práticas com uma postura interdisciplinar do(a) professor(a). De caráter qualitativo, com viés etnográfico, o autor buscou conhecer o fenômeno no seu contexto natural e nas relações cotidianas. Para tanto, fez uso, como procedimentos metodológicos na recolha dos dados, do registro em diário de campo das observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as). A opção por esse tipo de entrevista se deu por sua característica aberta, o que proporciona a liberdade de ir e vir no diálogo com o interlocutor. Para fundamentar o estudo, foram feitas análises de documentos oficiais e literatura especializada sobre educação, direitos humanos e interdisciplinaridade.

Lopes (2019) baseou-se na análise de conteúdo, usando a triangulação como estratégia metodológica para combinar os dados recolhidos nas observações com os dados das entrevistas e analisá-los sob a ótica dos autores que fundamentaram seu estudo: Paulo Freire, Lev Vygotsky, no processo de ensino-aprendizagem pela mediação, socialização e valorização; Edgar Morin, Hilton Japiassu, Olga Pombo, Minayo e Ivani Fazenda, na abordagem sobre interdisciplinaridade e educação; Dalmo Dallari, Solon Viola, Boaventura de Sousa Santos e Vera Candau, sobre direitos humanos e educação, além de leis e documentos que tratam da educação e dos direitos humanos.

Já Freitas (2021) abordou o adoecimento dos estudantes e professores devido à violência nas diversas esferas do desenvolvimento humano: psicológico, social, cultural, conforme teóricos da psicologia histórico-crítica, bem como da educação e da sociologia. Seu objetivo foi a investigação do fenômeno da violência escolar numa perspectiva quadridimensional: bibliográfica, documental, propositiva e avaliativa. Do ponto de vista metodológico, seu trabalho caracterizou-se como sendo de cunho quantitativo, com o uso de recursos gráficos para demonstração dos resultados obtidos no questionário aplicado aos professores; e qualitativo, composto pelos

delineamentos bibliográfico e documental. Ademais, assumiu o autor uma abordagem de pesquisa propositiva e avaliativa, por meio da construção de um produto educacional, como proposta didática, intitulado: *Caderno temático pedagógico sobre a violência escolar*, para professores e alunos que vivenciam situações de conflitos e/ou violência na escola. Por fim, adotou-se a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (1977), considerando as unidades temáticas para fins de categorização e aprofundamento dos dados encontrados nas cartilhas.

Stahnke (2022), por outro lado, abordou o tema da EDH na formação de professores da Educação Básica. A investigação teórica e empírica está fundamentada no método fenomenológico hermenêutico, com abordagem quanti-qualitativa. O levantamento de dados primários ocorreu por meio de entrevista semiestruturada com professores do Ensino Fundamental, de quatro escolas de Palmas, utilizando a técnica metodológica de amostragem Bola de Neve, também chamada de *snowball sampling*. O tratamento dos dados baseou-se na análise hermenêutica do conteúdo, para revelar os entendimentos, concepções e práticas docentes sobre a temática da Educação em Direitos Humanos.

Por conseguinte, Silva (2022), em uma perspectiva decolonial, problematizou as colaborações das duas gerações de professoras(es) veteranas(os) e novatas(os) do povo *Xukuru* do *Ororubá*, no fortalecimento da identidade étnica. Nesse sentido, seu percurso teórico discutiu as categorias colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade da mãe-natureza; consciência histórica e caráter dialógico; lutas epistêmicas; a identidade étnica; a comunidade educativa; marcadores de fortalecimento; de negação à identidade étnica na escola indígena; diálogo intercultural; Forma “Retomada”; Pedagogia “Retomada”; os princípios Compromisso Conscientização, Surgimento de Novas(os) Guerreiras(os), Mãe-Terra e Dom da Natureza e Oralidade da episteme Formação da(o) Guerreira(o) *Xukuru*; etc. Para tanto, de maneira a enfatizar as subjetividades, utilizou-se da pesquisa qualitativa.

As verbalizações dos docentes indicaram colonialidades nas interferências da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, como a desvalorização do Magistério Indígena, a falta de formações continuadas específicas, a imposição de espaços, tempo, livros não-indígenas, etc. Além das internalizações das colonialidades na própria comunidade escolar.

Para a superação de tais desafios, a Formação da(o) Guerreira(o) se fez pensando e reconstruindo o PPP *Xukuru*, pela escuta do seu povo, a escolha de docentes *Xukuru* para essas escolas, composição coletiva de coordenações escolares, autoformação com base nos saberes de seu povo, presença nas escolas do ritual do toré, lideranças e mais velhos. Igualmente, remontaram-se espaços de vivência fora das escolas em momentos e locais sagrados, portanto em um contínuo processo de retomadas territorial-educacionais. Assim, a educação intercultural mediou relações de ensino-aprendizagem entre significados não-indígenas e *Xukuru*, por intermédio de projetos pedagógicos envolventes entre povo e escola. Nesse sentido, a Formação da(o) Guerreira(o) fortaleceu a identidade étnica em estratégias de ensino para o autorreconhecimento dos valores e crenças das(os) educandas(os) *Xukuru*.

Santos (2022), partindo da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica, analisou criticamente o contexto da promulgação da Base Nacional Comum Curricular e as suas implicações, influências e conflitos em relação ao ensino de História. Para tanto, a autora realizou uma pesquisa bibliográfica e documental, cujos resultados apontaram para um debate teórico sobre as políticas educacionais, as quais têm acontecido em meio a conflitos, concessões, embates ideológicos, culturais, sociais, econômicos e lutas de poder. No que se refere à parte técnica, foram desenvolvidos dois produtos, capazes de contribuir com a prática docente, proporcionando a gamificação nas aulas de história. Ambos trazem um rol de perspectivas e oportunidades, de modo flexível, que podem amparar o trabalho em sala de aula.

Por fim, Brandão (2023), em seu estudo *Aprendizagens e bem viver: uma abordagem etnográfica sobre a escolarização de pessoas em situação de rua*, buscou entender como os conhecimentos iniciais desses estudantes, aqueles não escolares, participam do processo de aprendizagem. Para tanto, adotou como metodologia a etnografia, posto que se fazia necessário adentrar o espaço escolar e se relacionar com as pessoas, sujeitos da pesquisa. O trabalho discutiu pontos importantes para a criação da escola e abordou as políticas públicas e movimentos da sociedade civil que legitimam seu trabalho.

Essas proposições demonstram que a prática docente, a Educação em Direitos Humanos e a decolonialidade são componentes interconectados à educação, permitindo-nos pensar a criação de um espaço que não apenas informa, mas forma

sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade a partir de um conhecimento histórico, que é, em si, diverso, inclusivo e justamente representativo.

As pesquisas, do estado do conhecimento construído, indicam que a Educação em Direitos Humanos é uma tendência em expansão (Silva, 2014), concedendo-nos evidência de que é uma temática que merece ser investigada, sobretudo por ser uma perspectiva presente nas políticas educacionais.

Com essa consciência, Costa (2016) ressalta que, por ser uma temática fixada em atos legais, necessita estar inserida nos documentos escolares em uma perspectiva transversal, disciplinar e/ou interdisciplinar. Tal movimento exige, segundo Silva (2016), pensar a Educação em Direitos Humanos por meio do currículo enquanto espaço de luta formativa e pelo seu caráter identitário, onde o conhecimento construído seja o reflexo da comunidade escolar.

Nesse sentido, Santos (2022), ao apoiar-se na pedagogia decolonial e na interculturalidade crítica, fomenta que a Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento orientador dos sistemas educacionais, necessita de análises críticas, considerando suas implicações, influências e conflitos em relação ao ensino dos conteúdos curriculares.

Com esse olhar investigativo, torna-se premente analisar como a Educação em Direitos Humanos transversaliza o currículo escolar, buscando o escrutínio de entendimentos, concepções e práticas docentes sobre a temática (Stahnke, 2022), que, cimentada na perspectiva decolonial, possibilita a problematização das relações de ensino-aprendizagem no espaço escolar, o que colabora para identificar aspectos políticos, culturais e éticos inerentes à política educativa da escola (Silva, 2022).

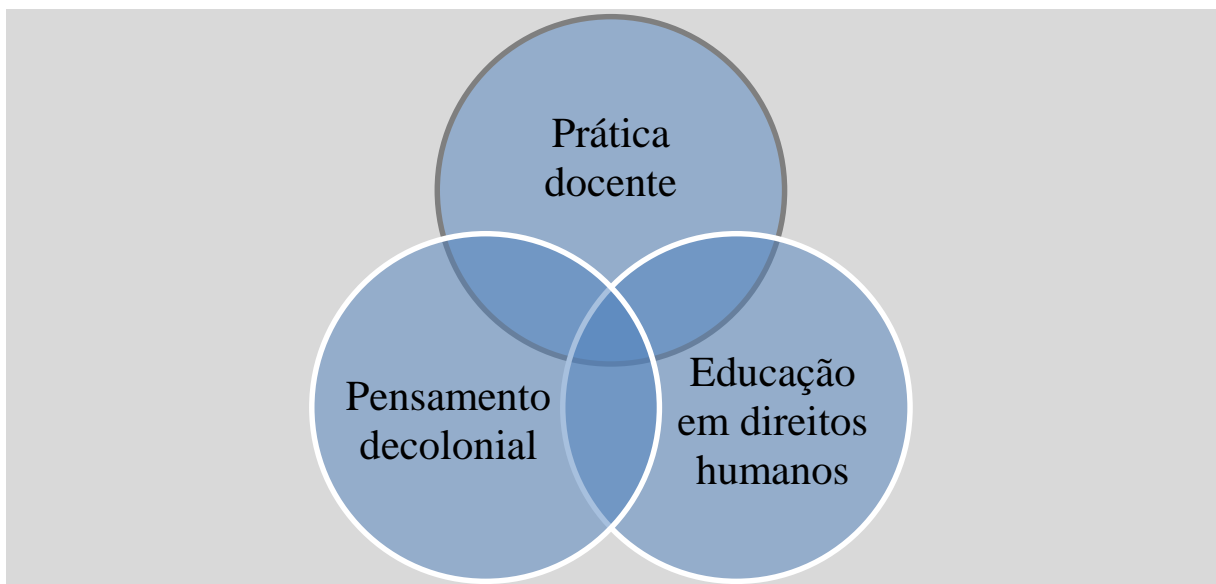
Nessa perspectiva, conforme Soares (2018), o ato de ensinar em Direitos Humanos adquire o sentido educativo de que, mais do que conhecer os direitos do ser humano, importa alimentar a formação humana crítica dos indivíduos, necessária ao enfrentamento das orientações educativas hegemônicas alinhadas aos ditames coloniais.

Assim, observamos que pesquisas, sobre a articulação de práticas docentes, Educação em Direitos Humanos e perspectivas decoloniais, destacam-se com relevância, abrindo espaço para novas indagações, descobertas e contribuições que podem enriquecer consideravelmente o entendimento sobre o papel dos educadores na promoção de uma educação inclusiva, socialmente justa e emancipatória, o que

sublinha a importância do presente estudo, fornecendo uma base sólida para a construção de conhecimento inovador e impactante no campo da educação.

Essa lacuna enaltece o ineditismo da presente tese, mostrando sua relevância científica para o avanço da pesquisa no campo da EDH. A ausência de pesquisas, que articulem práticas docentes, Educação em Direitos Humanos e perspectivas decoloniais, enfatiza a importância e originalidade da pesquisa proposta, abrindo espaço para novas indagações, descobertas e contribuições, que podem enriquecer consideravelmente o entendimento sobre o papel dos educadores na promoção de uma educação inclusiva, socialmente justa e emancipatória. Ademais, o estado do conhecimento demonstra a necessidade de atualização do referido tema, sendo este, também, objetivo da investigação realizada.

Figura 4 – Ineditismo da tese



Fonte: Elaboração própria com base no banco de tese da CAPES.

A Figura 4, portanto, demonstra o ineditismo da tese, relacionado ao estado do conhecimento, apontando de que maneira o tema foi atualizado ao relacionar a prática docente, a Educação em Direitos Humanos e o pensamento decolonial.

A partir dos elementos apresentados, portanto, na sequência apresenta-se a organização da tese em suas seções e conteúdos, para então demonstrarmos de que forma a Educação em Direitos Humanos tem se apresentado em perspectiva decolonial no campo da literatura e no ambiente escolar, a partir das(os) coprodutoras(es) da pesquisa.

1.5 ESTRUTURAÇÃO DA TESE

Com o a intenção de cumprir os objetivos estabelecidos para a realização da pesquisa, esta tese foi organizada em seis seções. A primeira seção, *Ponto de partida: esperar é preciso*, expressa um pouco de minha história de vida pessoal, profissional e acadêmica, fazendo o *link* com a temática pesquisada numa perspectiva decolonial e os elementos constituidores da pesquisa como justificativa, problema, questões “suleadoras⁶” e os objetivos. Ademais, apresenta o levantamento de teses e dissertações, a partir de uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, assim como a relevância do objeto de estudo, a delimitação do tema e o estado do conhecimento com base nos teóricos que discutem sobre o tema.

A segunda seção, *Uma tese como expressão de práxis decolonial ‘outra’: fundamentos epistemológicos e metodológicos*, corresponde à fundamentação epistemológica e ao percurso metodológico, com todos os elementos utilizados na pesquisa de campo e tratamento dos dados, com vistas a favorecer a categorização e análise das informações a partir de um olhar decolonial, no processo de construção e efetivação do trabalho, com destaque para a decolonialidade como práxis à transmodernidade e sobre as narrativas de vida, a caracterização da tese como pesquisa decolonial, assim como o estudo de campo e as(os) coprodutoras(es) da pesquisa.

A terceira seção, *Legislação sobre a Educação em Direitos Humanos e sua interseção com a decolonialidade*, apresenta o debate sobre a legislação internacional e nacional sobre o tema, estabelecendo relações críticas com base na decolonialidade e tecendo reflexões sobre sua interseção com a Educação em Direitos Humanos.

Na quarta seção, *Interfaces: Pedagogia Decolonial, Educação e Direitos Humanos*, o foco principal é a inter-relação crítica e reflexiva entre pedagogia decolonial, educação e direitos humanos, a debater sobre uma EDH de promoção da justiça social, respeito à diversidade e efetivação dos direitos humanos, em vista de uma sociedade transmoderna, destacando a contextualização, origem e história dos

⁶ Contrapõe-se ao termo “norteadora”. Por isso, neste texto, buscamos refletir sobre o verbo Sulear, criado por Marcio D’Oliveira Campos e utilizado por Paulo Freire, como uma “bússola” que aponta para outras perspectivas epistemológicas e metodológicas, que levariam ao pensamento anticolonial e crítico, vinculando-o a outro verbo, esperar. O termo Sulear problematiza e contrapõe-se ao caráter ideológico do termo Nortear (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do Sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante, a partir da qual o Norte é apresentado como referência universal.

direitos humanos, a Educação em Direitos Humanos e o contexto contemporâneo e a prática pedagógica decolonial e os direitos humanos.

Na quinta seção, *Práticas de Educação em Direitos Humanos: um olhar em perspectiva decolonial*, “anunciamos” e “denunciamos” para debate nossas compreensões sobre prática docente de EDH, correlacionando os registros dos coprodutores da pesquisa e contribuições para um debate decolonial sobre essa temática de estudo. Assim, destacamos a compreensão sobre a vida e a prática docente das(os) coprodutoras(es) em direitos humanos, a práxis decolonial em Educação em Direitos Humanos a partir das denúncias e os anúncios sobre essa prática em perspectiva decolonial e a síntese sobre tal relação, com base na compreensão da pesquisadora e os docentes entrevistados.

Por fim, tecemos, na última seção, *Ponto de Chegada: Decolonizar é Preciso!* a síntese do conhecimento produzido e os resultados mais relevantes em relação ao problema e objetivos da pesquisa, além dos limites, possibilidades e os desafios no caminho percorrido. Apresentamos reflexões, a partir de um olhar decolonial para as questões inicialmente postas, como um problema a ser investigado, e, então, após a análise, algumas proposições que emergiram ao longo desta pesquisa.

2 UMA TESE COMO EXPRESSÃO DE PRÁXIS DECOLONIAL “OUTRA”: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

Na presente seção, apresentamos os pontos epistemológicos e metodológicos centrais da tese, considerando seu objeto de estudo: a práticas de Educação em Direitos Humanos (EDH), na perspectiva decolonial, a partir de educadores da rede estadual de educação pública de Belém/PA.

De nossa parte, a escolha pela decolonialidade diz respeito a uma opção ético-política que firmamos como compromisso aos vitimizados do sistema-mundo moderno-colonial (Dussel, 2012). Dessa opção, nesta tese, esforçamo-nos em produzir ciência como uma desobediência epistêmica em relação ao paradigma hegemônico de produção do conhecimento científico (Mignolo, 2014), como ato insurgente de promoção da vida humana, com um foco: a EDH.

Por outro lado, não compreendemos a decolonialidade como uma práxis fundamentalista de rejeição imediata e total ao eurocentrismo ou, mais atualmente, à geopolítica do conhecimento, mas, sim, uma práxis fronteiriça, que leva em conta a dualidade gerada pelo sistema-mundo (Mignolo, 2003).

Esse é um ponto importante de nossa abordagem decolonial, pois o “fronteiriço” é uma qualidade da decolonialidade que, a nosso ver, traduz-se em nossa tese na dualidade anúncio-denúncia, a partir do pensamento educacional freireano (Freire, 1987a; Linhares, 2008).

Não se trata de “misturar” referenciais teóricos: o decolonial e o freireano. De fato, ambos surgem de um mesmo “rio” caudaloso, assim como a luta, a resistência do povo em vista de transformação. Mota Neto (2015, 2016) nos mostrou, quando de sua tese doutoral, que não apenas Paulo Freire, mas também Orlando Fals Borda, oferecem matrizes do pensamento decolonial. Inclusive, o próprio tema do anúncio-denúncia está presente na Seção 4 de sua tese: *A concepção decolonial em Paulo Freire: da denúncia do colonialismo ao anúncio da libertação*. Em síntese, o autor defende a educação popular como uma pedagogia decolonial, ou seja, como uma pedagogia da subversão, insurgente, de resistência, de luta contra as mais distintas formas de opressão provocadas pelo paradigma moderno-colonial (Mota Neto, 2015).

A recente dissertação de Silva (2021, p. 92) aponta que ao “[...] pensar e lutar por uma ‘Pedagogia Decolonial’ há que, necessariamente, visitar Freire e seu arcabouço teórico”, sobretudo ao se ter como horizonte a vítima, o oprimido e seus

protagonismos de luta por um mundo justo e solidário. Nessa mesma direção, Dias (2021, p. 190), ao buscar os fundamentos das pedagogias decoloniais no Brasil, constata “[...] que além de atual, a Educação Popular, no caso da análise, personificada em Paulo Freire, contribui consideravelmente para fazer avançar a luta político-educacional por uma educação libertadora e um mundo transmoderno”.

Por isso, afirmarmos que o anúncio-denúncia é importante para nos auxiliar em desenvolver uma compreensão decolonial sobre práticas de EDH, pois, se têm “raízes” decoloniais, trazem consigo o potencial transgressor da humanização sob a forma de colonialidade.

Nesse sentido, concordamos com Linhares (2008, p. 64), para quem, o par de conceitos anúncio-denúncia freireanos, não apenas elucida relações de poder, mas muitas outras expressões do ser humano, inclusive a possibilidade de transformação:

Nessa expressão transbordam não só relações de poder, forças dialógicas, mas também sinergias, afetuais, amorosas que a saturam e a renovam em incessante devir, enquanto recriam quem as engendra, quem as desdobra, quem as pronuncia e nesse exercício político de diferir, vão reinventando politicamente outro mundo.

Entendemos que essa dualidade, anúncio-denúncia, como expressão decolonial, não é apenas conceitual, abstrata. Antes, faz-se na realidade da mesma maneira que a decolonialidade é primeiramente atitude concreta, que “[...] se traduz em uma postura crítica ante o mundo da morte colonial e em uma busca pela afirmação da vida daqueles que são mais afetados por tal mundo” (Maldonado-Torres, 2008b, p. 66-67, tradução nossa).

Por isso, relacionamos essa perspectiva concreta de decolonialidade, de Maldonado-Torres (2008b), ao nosso contexto de vida e profissão, pois tem a ver com nossa militância a envolver a opção preferencial pelos pobres e marginalizados, a partir de uma caminhada pastoral na Igreja Católica, a formação em Serviço Social, a atuação como professora de Ensino Religioso e a formação em Direitos Humanos. Sendo que, neste caso, o processo emancipador ou decolonial passa a ocorrer quando se constitui ato na história. Ou, em outras palavras: “[...] descobrir-se oprimido só começa a ser processo de libertação quando esse descobrir-se oprimido se transforma em compromisso histórico” (Dussel, 2000, p. 441).

Por esse motivo, defendemos, nesta tese, que a escolha pela epistemologia e a metodologia é uma atitude que exige abertura para ir ao encontro do “outro”, da

alteridade negada, obliterada pelo etnocentrismo do “Norte”, que torna toda matriz de conhecimento, distinta da ciência moderna, um não conhecimento (Santos, 2010).

Nesta tese, não queremos apenas fazer ciência, mas fazer uma ciência “outra”, em que: “O outro se revela realmente como outro, em toda a acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, [...] o pobre, o oprimido” (Dussel, 1980, p. 49). Assim, esta tese se constitui em uma tentativa de contribuir para a crítica à colonialidade e à construção de um mundo transmoderno, a partir da opção ético-política e epistemológica adotada.

Nas próximas subseções, apresentaremos alguns outros desdobramentos epistemológicos da decolonialidade, importantes para esta pesquisa, além de explicitar o itinerário metodológico adotado.

2.1 COLONIALISMO, MODERNIDADE E (DE)COLONIALIDADE

O colonialismo, a modernidade e as colonialidades são conceitos sem os quais não se têm uma visão de totalidade sobre a decolonialidade. Por esse motivo, realizamos uma breve síntese sobre suas compreensões, a partir da Rede Modernidade/Colonialidade (RMC) e de outros autores.

Segundo Ballestrin (2013), a RMC tem como principais representantes: o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o semiólogo argentino Walter Mignolo, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh e o antropólogo colombiano Arturo Escobar.

Em vista de sintetizar uma compreensão sobre a decolonialidade, Dias (2021) realiza uma pesquisa bibliográfica sobre autoras e autores que trabalham sobre a referida temática. Nesse sentido, referenciando-se em Enrique Dussel, aponta que o marco cronológico geopolítico para o surgimento do sistema-mundo moderno colonial, a partir do qual a Europa pela primeira vez se coloca como centro em relação aos demais continentes, foi o ano de 1492.

Nesse caso, o marco material é a invasão do território onde habitavam em abundância milhões de povos originários, cada qual com seu próprio modo de vida, sua própria cultura e matriz de conhecimento (Porto-Gonçalves, 2018).

Apresentamos algumas compreensões sobre o colonialismo. A partir de Dias, (2021), temos a seguinte narrativa: com o marco cronológico (1492) e o marco material (a invasão) se deram de modo efetivo a conquista e o genocídio dos povos originários, a partir da chegada dos espanhóis. Em seguida, algumas outras nações da Europa, como Portugal, França, Inglaterra e Holanda também expandiram seus territórios, por meio da dominação dos povos originários.

Nas palavras precisas de Quijano (2010, p. 84), o colonialismo é:

[...] uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial.

Para Maldonado-Torres (2019), o colonialismo é o modo específico pelo qual os impérios europeus colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”. Isso ainda perdura no tempo, com ranços anacrônicos, como por exemplo o domínio francês sobre a região denominada de Guiana Francesa, situada na América do Sul (Porto-Gonçalves, 2018), mas não mais como estrutura hegemônica de poder.

O colonialismo passou, mas, como instrumentos intersubjetivos de dominação do “outro”, permaneceram sua modernidade e sua colonialidade, carregadas em muitas expressões atuais. A partir daqui, discutiremos sobre a modernidade.

Dias (2021) aponta que Dussel (1993) apresenta duas concepções de modernidade. A primeira delas é a modernidade no sentido de emancipação racional. Em outras palavras, é o seu conteúdo positivo, que, como esforço da razão e de crítica, abre para o gênero humano as portas de um desenvolvimento histórico. A segunda concepção é a modernidade como justificativa para as guerras justas, para as mortes de povos inocentes, em prol do “bem” e do avanço civilizacional. É o seu conteúdo secundário, negativo, necrófilo.

Essa segunda concepção de modernidade dá sustentação para o que Dussel (1993) denominou de “mito da modernidade”, descrito didaticamente por Dias (2021, p. 75-76) por meio de um processo de sete momentos:

(1) sustenta-se uma posição ideologicamente eurocêntrica de que a civilização moderna é mais desenvolvida, superior; (2) sua superioridade a ‘obriga’ – como exigência moral – a desenvolver aos mais primitivos, rudes, bárbaros, isto é, os povos conquistados; (3) a Europa se coloca como paradigma de desenvolvimento (falácia desenvolvimentista); (4) a violência como ‘guerra justa’ se impõe aos povos conquistados que resistem ao

processo civilizador; (5) a civilização moderna eurocêntrica interpreta a violência como ato inevitável no sentido próximo de um ‘sacrifício salvador’; (6) os povos conquistados são culpados pela violência, a guerra justa – a subjetividade moderna eurocêntrica se coloca inocente e como emancipadora da culpa de suas próprias vítimas; (7) por fim, apresenta-se a violência como ‘os custos’ da modernização dos povos ‘atrasados’ (imaturos), das raças escravizadas, do sexo feminino apresentado como frágil etc.

Nesses termos, o ano de 1492 foi o marco a partir do qual surgiu o colonialismo, a modernidade e a (de)colonialidade e a Europa se colocou como centro em relação aos demais quadrantes do planeta, operando violência física e simbólica por meio do mito da modernidade.

A colonialidade ocorre de muitas maneiras. A primeira delas é a colonialidade do poder. Dela se desdobram muitas outras formas de colonialidade, que pode ser definida nestes termos:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2010, p. 84).

A colonialidade do poder “[...] estabeleceu uma hierarquização racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais, linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (Walsh, 2009b, p. 15). Tal colonialidade do poder ajuda a explicar, por exemplo, o salário desproporcional recebido pelas raças tidas como inferiores pelo mesmo trabalho realizado pelos brancos (Quijano, 2005), mas, como dito antes, desta colonialidade, outras se desdobram.

Nessa direção, Quintero, Figueira e Elizalde (2019) indicam que a colonialidade do poder é a base de desdobramento de outros tipos de colonialidade, a partir do desenvolvimento do arcabouço teórico decolonial. Os autores apresentam quatro tipologias principais de colonialidade: a do saber, do ser, da natureza e do gênero.

A colonialidade do saber se torna ato pelo caráter eurocêntrico do conhecimento moderno como forma de poder/dominação e se faz notar nas formas de controle a elas associadas. A colonialidade do saber apresenta uma estrutura epistemológica hegemônica do conhecimento, por meio do qual a Europa afirmou-se

“[...] como centro da produção de conhecimento, são os impactos das estruturas coloniais no campo epistemológico do saber” (Castro-Gómez, 2005, p. 23).

A colonialidade do ser diz respeito ao não reconhecimento da alteridade, que justifica a guerra justa contra os “bárbaros”, “incivilizados” e se faz perdurar na sociedade pela negação ontológica do gênero humano, que não seja propriamente do “Norte”, e pelo construto social de dominação pela distinção racial. Tais meios acusam a presença do *ego conquiro*. Nas palavras de Maldonado-Torres (2007a, p. 150), apresentamos uma caracterização:

[...] invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primeras de la colonialidad del ser. La colonialidad del ser indica esos aspectos que producen una excepción del orden del ser: es como si éste fuera el producto del exceso del ser que, en su gesta por continuar siendo y por evitar la interrupción de lo que reside más allá del ser, produce aquello que lo mantendrá siendo, el no-ser humano y un mundo inhumano. La colonialidad del ser no se refiere, pues, meramente, a la reducción de lo particular a la generalidad del concepto o a un horizonte de sentido específico, sino a la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alte-ego queda transformado en un subalter.

A colonialidade da natureza diz respeito a “[...] uma concepção ambiental normativa, acrítica e instrumental que não compreende a natureza conflitiva da sociedade capitalista e nem respeita o saber e a educação popular” (Costa, 2021, p. 606).

A colonialidade do gênero é a não consideração concreta da historicização das relações de gênero e suas consequências para a invisibilização do gênero nas mais diversas dimensões sociais (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

Mas há muitas outras formas de estabelecimento e manutenção de poder via colonialidade, sendo outra dessas formas a colonialidade pedagógica. Desde o lócus de enunciação amazônico paraense, há alguns apontamentos sobre o que seja e como opera essa colonialidade. Vejamos o que dizem Mota Neto e Lima (2021, p. 60, grifo nosso):

Entendemos que as instituições educacionais cumprem um papel fundamental na reprodução da colonialidade e, por isso, afirmamos que elas operam por meio da **colonialidade pedagógica**, subalternizando os conhecimentos e as experiências de vida de grupos socialmente excluídos pelo sistema mundo moderno/colonial. Mais do que isto, estas instituições, a exemplo das universidades ocidentalizadas, implantam um regime de controle não somente do conhecimento produzido, que só passa a ser considerado válido se estiver de acordo com os princípios epistemometodológicos da ciência moderna eurocêntrica, mas controlam também quem acessa a estes espaços, garantindo que as classes subalternizadas estejam deles excluídas, por uma lógica extremamente elitista, a um só tempo racista, patriarcal, sexista e a serviço do mercado.

Nery (2021) aponta que a colonialidade pedagógica é um processo que perdura, embora tenha alcançado seu marco mais importante no século XIX, quando a Europa monopoliza e expande o *modus operandi* do ensino regular, chegando a recantos distantes das suas metrópoles, como a Amazônia amapaense, auxiliando na subalternização, invisibilização e silenciamento de matrizes de conhecimentos na Comarca de Macapá, nos idos de 1840 a 1889.

A colonialidade pedagógica perdura, aponta Cordeiro (2021), e se constitui em uma eficiente violência de caráter pedagógico, que marginaliza os modos “outros” de aprender e ensinar, induz o modo modelo pedagógico do colonizador como o referencial a ser seguido, introduzindo conhecimentos considerados pertinentes, úteis, necessários. Esses processos de ensinar e aprender abrangem outros ambientes e territórios, como o uso da terra, a relação com a natureza, etc.

Em nossa compreensão, a colonialidade pedagógica se constitui em um meio de dominação a serviço do *status quo* moderno-colonial, que contribui com o amálgama da colonialidade do poder, por isso é elitista, racista, patriarcal, sexista, infra e supraestruturalmente capitalista e se faz presente nas práticas da educação escolar do sistema educacional estatal, comumente este associado como instrumento do poder simbólico do Estado e dissimulado de interesse público (Mainardes, 2018).

Mota Neto e Lima (2021) apontam alguns desafios postos pela colonialidade pedagógica, a serem combatidos: decolonizar a produção do conhecimento; analisar criticamente tanto a reprodução da colonialidade pedagógica por meio dos currículos, metodologias, processos de ensino-aprendizagem, avaliação e materiais didáticos. Isso diz respeito, por exemplo, à constituição de formas de enfrentamento da colonialidade pedagógica no próprio contexto escolar, em que seus sujeitos, usuários ou profissionais manifestam seus modos de ser nas relações intersubjetivas, muitas das quais a perpassar pelo poder.

Para fins de composição da metodologia desta pesquisa, compreendemos que a presença da colonialidade do poder perdura no tempo atual, e se desdobra de muitas maneiras, inclusive como colonialidade pedagógica, a configurar-se em um conceito central à pesquisa, uma vez que, estudar a prática docente, em seu contexto escolar, implica reconhecer as relações de poder envolvidas na construção de um saber, que é produzido na relação entre pessoas e suas subjetividades. Contudo, a colonialidade (inclusive a pedagógica) não ocorreria na história sem um par de contradição e de resistência. Daí se abordar a decolonialidade.

2.1.1 Da decolonialidade como práxis à transmodernidade

Compreendemos o termo decolonialidade a partir de Dias e Abreu (2021), que, ao realizarem uma análise de referenciais sobre a decolonialidade, concluem que esta é uma práxis, que se dá a partir de duas facetas. A primeira, é a da energia de descontentamento – expressa sob a forma de luta e resistência, que surge a partir do século XV, com a invasão do território continental, denominado atualmente de América, em 1492. A segunda faceta é a do giro decolonial, que, do ponto de vista das produções intelectuais, tem como marco cronológico o século XX.

A primeira faceta se fundamenta no sentido de energia de descontentamento de Mignolo (2008) e no sentido de atitude decolonial Maldonado-Torres (2008b). Em ambos os casos, o que se destaca é que, antes de elaborações sistemáticas sobre a decolonialidade, esta já existia, não no sentido de elaboração teórica, mas como desdobramento concreto, real, da colonialidade/decolonialidade. Havia, assim, energias opressoras, surgiam energias de resistência. Porque havia atitudes concretas de morte, surgiam atitudes decoloniais. Essa dinâmica perdura atualmente.

A segunda faceta diz respeito à produção militante, comprometida ético-politicamente com as alteridades negadas e com modelos outros de sociedade e de epistemologia. Esse momento militante-intelectual é recente, se comparado com a decolonialidade como descontentamento e atitude, que remonta ao século XV.

Para Dussel (2020), vivemos um fenômeno denominado por ele de descolonização epistemológica do mundo acadêmico e intelectual, tanto no centro quanto nas periferias mundiais. Esse processo envolve cinco gerações, todas circunscritas ao século XX.

Desta junção – energia de descontentamento e referencialidade teórica comprometida ético-politicamente – tem-se a práxis decolonial, definida por Dias e Abreu (2021, p. 21) da seguinte maneira:

Essa dualidade entre energia de descontentamento e pujança intelectual permite uma melhor compreensão do pensamento decolonial, não apenas como prática, nem tampouco como teoria, mas como práxis, e práxis decolonial, quer quiser: luta, resistência e produção científico-intelectual engajada em favor da construção de um mundo em que as alteridades são respeitadas e devidamente dignificadas como o que são, expressões do gênero humano.

Ao concordar que a decolonialidade seja práxis, então esta tem uma clara intencionalidade transformadora, que Mignolo (2014) destacou como processo para se chegar à transmodernidade. Esta, por sua vez, é a utopia de um modo “outro” de existir, uma nova idade da civilização planetária e pluriversal (Dussel, 2017).

Em consonância com essa perspectiva, Mota Neto e Lima (2021, p. 55) apontam que a decolonialidade consiste em “[...] um projeto de transformação sistemática e global das pressuposições e implicações da modernidade, assumido por uma variedade de sujeitos em diálogo”.

Assim, diante da conjuntura moderno/colonial em que vivemos, desde o século XV, considerando a permanência da colonialidade do poder e seus diversos desdobramentos, entre os quais destacamos a colonialidade pedagógica, que substancia o sistema capitalista, fizemos a opção ético-política e também uma opção epistemológica em favor das vítimas do sistema-mundo. Isso nos motiva a fazer ciência, mas de modo engajado, sem perder de vista o tema a ser desenvolvido.

2.2 UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE AS NARRATIVAS DE VIDA

Nossa opção pelas narrativas de vida se dá pela possibilidade imediata de respeitar os sujeitos da pesquisa como coprodutores do conhecimento, situando-os ontológica, existencial e socioculturalmente desde os seus locais de fala, elemento fundamental para a proposta epistemológica decolonial, em que uma das finalidades é considerar as realidades locais, sem desconsiderar as relações com o global.

Entendemos que as narrativas de vida fazem parte do método autobiográfico de pesquisa. Nele, muitas outras técnicas são utilizadas, como a biografia, a heterobiografia, além de outras mais ligadas à história, como as técnicas inseridas no âmbito da história oral, o ateliê autobiográfico nas pesquisas em educação, etc. (Bragança; Maurício, 2008).

O método da “narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem” (Bertaux, 2010, p. 29).

Um dos exemplos de pesquisa em educação, a relacionar técnicas do método autobiográfico com a decolonialidade, é a tese de Cordeiro (2021), que agregou a história oral à sua pesquisa, de abordagem predominantemente decolonial, sobre

relações entre a educação escolar e a cultura popular, desde a Amazônia brasileira, como locus de enunciação, aplicando, inclusive, como técnica de apreensão de dados, a entrevista de história oral.

A essa característica de agregar – longe de ser estereotipada como ecletismo –, Enrique Dussel dá uma denominação própria: a subsunção, que é a capacidade de filtrar o que precisa ser filtrado para se criar o novo, o pluriverso, em favor das vítimas do sistema-mundo (Dias, 2021).

A respeito da subsunção de aportes científicos, para favorecer as pesquisas decoloniais, Dias (2021, p. 64, grifo do autor) afirma:

A subsunção de aportes se faz necessária, sobretudo quando os fundamentos epistemológicos e metodológicos e demais categorias analíticas não são suficientes para abordar determinado objeto de estudo em perspectiva decolonial. Nesse sentido, é pertinente identificar, ainda que aprioristicamente, as categorias mais amplas e as categorias que podem servir de mediação, a compor o *corpus* de uma dada pesquisa decolonial.

A esse respeito, aponta uma direção científica a ser seguida, a partir do exemplo de Enrique Dussel:

Claro que os instrumentos teóricos devem ir se aperfeiçoando, e para isso o aporte pós-moderno deve ser subsumido. **Mas a Filosofia da Libertação igualmente subsumiu as categorias de Marx, de Freud, da hermenêutica de Ricoeur, da Ética Discursiva, e todos os movimentos de pensamento que possam contribuir com categorias que são necessárias ainda que não suficientes para um discurso que justifique a práxis da libertação** (Dussel, 2017, p. 35 *apud* Dias, 2021, p. 65, grifo nosso).

Esse é o ponto pelo qual ousamos relacionar o olhar epistemológico decolonial à narrativa de vida, ou seja, construir uma metodologia que dê conta da alteridade negada no contexto das práticas docentes em EDH, e ouvir, registrar a fala, o ponto de vista de quem está sendo vitimizado pelo discurso do fracasso escolar.

Na verdade, as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 91).

É nesse sentido que optamos pela narrativa, elemento que nos parece suficiente para trazer o olhar decolonial agregando a narrativa de vida, pois esta se: “[...] constitui [em] uma descrição próxima da história realmente vivida (objetiva e subjetivamente)” (Bertaux, 2010, p. 15). Nesse sentido, compreendemos que é possível fazer, da narrativa de vida, narrativas de vidas “outras”, isto é, como forma de proceder cientificamente, pautada em diálogos sobre práticas docentes em Direitos Humanos e a decolonialidade.

A partir de um outro exemplo, destacamos que Bertaux (2020) afirma que não é difícil registrar um relato de vida, que inclusive não tem nenhuma necessidade de ser completo. De fato, a dificuldade: “É fazer de maneira que seja cumulativo; que a partir disso algo se construa, e, no que me concerne, algo de sociológico” (Bertaux, 2020, p. 338).

Em outras palavras, por meio do processo de subsunção decolonial, a técnica da narrativa de vida filtrada é utilizada para gerar conhecimento decolonial. Os relatos dos sujeitos são gravados, transcritos, sistematizados e analisados, resultando em um conhecimento científico “outro”, baseado em suas enunciações. Desde o início, esses sujeitos são considerados coprodutores da pesquisa, e não meros “entrevistados” de quem se extrai algo que nem sabem que possuem.

Nesse contexto, afirmamos que esta pesquisa se configura como uma pesquisa decolonial, enquadrando-se na seguinte definição:

Pesquisas decoloniais, sem pretender uma definição unívoca, são uma tipologia de pesquisas que têm na transmodernidade o seu fim. Por isso mesmo são capazes de subsumir distintos aportes teóricos e metodológicos, criando o novo e o pluriversal na produção do conhecimento para responder às demandas do objeto de estudo, fundamentalmente relacionado à luta em favor das alteridades vitimizadas pelo paradigma moderno-colonial (Dias, 2021, p. 63).

Nessa perspectiva, a presente tese se constitui em uma pesquisa decolonial que se referencia ético-politicamente em favor das vítimas do sistema-mundo, opção que assumimos, meu orientador e eu, como pesquisadora, por exemplo, desde memórias de minha vida, seja na dimensão pessoal, pastoral e profissional, como dito na Introdução, mas também é uma opção epistemológica, realizada a partir da relação entre o referencial decolonial e a narrativa de vida como forma de pesquisa.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA TESE COMO PESQUISA DECOLONIAL

Nesta pesquisa, fazemos opção pela pesquisa decolonial, a partir da subsunção da técnica da narrativa de vida. Além de toda compreensão epistemológica, desenvolvida anteriormente, destacamos que, o conceito de anúncio-denúncia de Paulo Freire (1987c) e a colonialidade pedagógica, foram importantes para redigirmos a Seção 5, sobre a prática docente em EDH.

Como procedimento inicial da investigação, realizamos um levantamento bibliográfico, que é um importante momento do processo de pesquisa, pois, de acordo com Severino (2007, p. 122) os textos “[...] tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O [A] pesquisador[a] trabalha a partir das contribuições dos autores [e autoras] dos estudos analíticos constantes”.

Nesse sentido, o levantamento, realizado desde o projeto inicial, envolveu livros, artigos, dissertações e teses, cuja finalidade metodológica foi no intuito de compor uma compreensão científica sobre o objeto do estudo e conceitos centrais, como a decolonialidade, a prática de docentes e a Educação em Direitos Humanos. Além disso, esse levantamento possibilitou compor um “retrato” inicial do que vem sendo pesquisado sobre o tema, além de nos oportunizar definir os conceitos para compor nossa compreensão dos anúncios e denúncias acerca da prática docente em EDH.

Em seguida, realizamos um levantamento documental, cuja análise nos permitiu identificar e caracterizar documentos referentes ao tema em estudo, assim como seus moldes teóricos subjacentes, suas significações explícitas e ocultas (André, 2005), relacionados à prática de educadores da rede estadual de educação pública de Belém/PA e a EDH. Os principais documentos, objetos de análise, são: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394/1996; Diretrizes Nacional para Educação em Direitos Humanos (DNEDH); e Programa nacional de direitos humanos PNDH 3.

Na pesquisa de campo, interagimos com as(os) coprodutoras(es) da pesquisa, por meio da entrevista narrativa, em que os dados sociodemográficos (gênero, idade, formação) e dados profissionais (tempo de formação, tempo que desenvolve o trabalho) foram sistematizados a partir de dois eixos estruturantes: atuação do docente; Educação em Direitos Humanos e decolonialidade.

A entrevista narrativa substitui o esquema das perguntas-resposta, oportunizando às(aos) coprodutoras(es) narrar desvinculadas(os) de uma pré-estruturação, engessada e amarrada de entrevista. O objetivo é “[...] reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 93).

2.3.1 Caracterização da pesquisa de campo

2.3.1.1 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa foi a Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc/PA), que foi criada pela Lei nº 400/1951, órgão da administração direta, responsável pelo planejamento, implementação, controle e avaliação da política educacional do Estado (Decreto nº 1.078/2004, art. 2º). Em 1998, foi criado o Sistema Estadual de Educação do Pará, pela Lei 6.170, sendo constituído pelas instituições de educação básica e superior mantidas pelo Poder Público Estadual, pelo Conselho Estadual de Educação, criado pela Lei 2.840/1963, com suas competências redefinidas pela Lei 6.170/1998.

A Seduc/PA tem como finalidade desenvolver a política estadual de educação básica no Estado do Pará – nos níveis de Ensino Fundamental e Médio e nas modalidades de ensino do sistema escolar nacional, tanto regular quanto em tempo integral. A estrutura organizacional conta com o apoio das 22 Unidades Regionais de Educação (URE) e 19 Unidades Seduc na Escola (USE), que fazem a gestão de 881 estabelecimentos de ensino, sendo 259 só com o Ensino Fundamental, 345 apenas com Ensino Médio e 277 Fundamental e Médio, que, segundo o Censo Escolar de 2021, ofereceram educação escolar para 558.215 alunos. Desse total, a Seduc/PA garante a educação infantil para 60 alunos na pré-escola, 172.684 no Ensino Fundamental, com 48.433 nos anos iniciais e 124.251 nos anos finais. No Ensino Médio, o atendimento foi de 319.626 alunos.

Para atendimento e cobertura, a Seduc/PA está organizada em 12 regiões de integração. São regiões definidas segundo a geografia que compõe os municípios próximos, conforme apresentada na Figura 5:

Figura 5 – Regiões de Integração/Escolas/Seduc-PA



Fonte: Relatório de Gestão da Seduc/PA (2020).

As regiões de integração foram criadas mediante constatação de que as regionalizações estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Mesorregião e Microrregião – não mais refletiam a realidade estadual. Foram identificadas 12 regiões de Integração, processo que levou em consideração as características de concentração populacional, acessibilidade, complementaridade e interdependência econômica. Ao todo, foram utilizados 12 critérios, os quais permitiram uma versão preliminar para a regionalização do Estado.

Figura 6 – Regiões de Integração do Estado do Pará



Fonte: Relatório de Gestão da Seduc/PA (2020).

As regiões de integração são organizadas em USE e URE, com as escolas a elas jurisdicionada, conforme o Quadro 6 detalha:

Quadro 6 – Identificação das regiões de Integração

Região de Integração	Município	USE/URE	N. de escolas
Guajará	Belém	USE: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 14, 16 e 17	226
	Ananindeua	USE: 07, 12, 13, 14, 15 e 16	79
	Benevides	USE 18	13
	Marituba		18
	Santa Bárbara	USE 17	05
Rio Caeté	Augusto Correa	1ª URE	04
	Bragança		26
	Cachoeira do Piriá		02
	Tracuateua		02
	Viseu		04
	Bonito	14ª URE	03
	Capanema		14
	Nova Timboteua		01
	Peixe Boi		01
	Primavera		02
	Quatipuru		03
	Salinópolis		08
	Santa Luzia do Pará		01
	Santarém novo		01
	São João de Pirabas		01
Tocantins	Baião	2ª URE	01
	Cametá		08
	Limoeiro do Ajuru		02
	Mocajuba		02
	Oeiras do Pará		01
	Abaetetuba	3ª URE	20
	Acará		02
	Barcarena		09
	Igarapé-Miri		03
	Moju		04
	Tailândia		04
Carajás	Bom Jesus do Tocantins	4ª URE	12
	Brejo Grande do Araguaia		01
	Marabá		21
	Palestina do Pará		01
	Piçarra		01
	São Domingos do Araguaia		01
	São Geraldo do Araguaia		03

	São João do Araguaia		01	
	Canaã dos Carajás	21ª URE	02	
	Curionópolis		03	
	Eldorado dos Carajás		02	
	Parauapebas		13	
Baixo Amazonas	Belterra		5ª URE	01
	Santarém	36		
	Mojuí dos Campos	01		
	Alenquer	6ª URE	06	
	Almeirim		02	
	Monte alegre		04	
	Prainha		01	
		Curuá	7ª URE	01
		Faro		03
		Juruti		05
		Óbidos		02
		Oriximiná		03
		Terra santa		01
	Guamá	Castanhal	8ª URE	19
Curuçá		07		
Inhangapi		02		
Marapanim		02		
Santa Maria		07		
São Domingos do Capim		03		
São Francisco do Pará		01		
São João da Ponta		01		
São Miguel do Guamá		02		
Terra Alta		02		
		Igarapé-Açu	9ª URE	11
		Magalhães Barata		03
		Maracanã		02
		Colares	11ª URE	06
		Santa Izabel		7
		Santo Antônio do Tauá		03
		São Caetano de Odivelas		02
		Tomé-Açu		02
	Vigia	11		
Xingú	Altamira	10ª URE	06	
	Anapu		02	
	Brasil Novo		01	
	Medicilândia		01	
	Porto de Moz 01		02	
	Senador José Porfírio		01	
	Uruará		01	
	Vitória do Xingu		01	
		Placas	12ª URE	01
		Pacajá	16ª URE	02

Tapajós	Aveiro	5ª URE	01
	Itaituba	12ª URE	08
	Jacareacanga		01
	Novo progresso		01
	Rurópolis		01
	Trairão		01
Marajó	Afuá	13ª URE	01
	Anajás		01
	Bagre		01
	Breve		04
	Chaves		01
	Curralinho		02
	Gurupá		01
	Melgaço		01
	Portel	02	
	Cachoeira do Arari	20ª URE	07
	Muaná		01
	Ponta de Pedras		03
	Salvaterra		03
	Santa Cruz do Arari		02
	São Sebastião da Boa Vista		01
	Soure		04
Lago Tucuruí	Itupiranga		4ª URE
	Jacundá	02	
	Nova Ipixuna	01	
	Breu Branco	16ª URE	02
	Goianésia do Pará		02
	Tucuruí		04
	Novo Repartimento		02
Araguaia	Conceição do Araguaia	15ª URE	05
	Cumarú do Norte		02
	Floresta do Araguaia		01
	Pau D'Arco		01
	Redenção		03
	Santana do Araguaia		01
	Santa Maria das Barreiras		01
	Água Azul do Norte	22ª URE	01
	Bannach		01
	Ourilândia do Norte		01
	Rio Maria		01
	São Felix do Xingu		01
	Sapucaia		01
	Tucumã		02
Xinguara	01		
Rio Capim	Abel Figueiredo	4ª URE	01
	Rondon do Pará	11ª URE	01

	Bujaru		02
	Concordia do Pará		02
	Tomé-Açu		02
	Ourém	14ª URE	04
	Capitão Poço	17ª URE	12
	Garrafão do Norte		03
Mãe do Rio	Nova Esperança do Piriá	18ª URE	01
	Aurora do Pará		03
	Dom Eliseu		02
	Ipixina do Pará		01
	Irituia		07
	Mãe do Rio		02
	Paragominas		04
	Ulianópolis		01

Fonte: Portal eletrônico da Seduc/PA. Acesso em: 30 jan. 2023.

No caso desta pesquisa, apesar de ocorrer no âmbito da Seduc/PA, há um recorte para a região integradora Guajará, de modo específico a envolver as práticas de docentes de EDH que foram desenvolvidas no município de Belém, o mais populoso do Pará. A escolha por esse recorte territorial se deu pelo fato de residirmos nessa cidade, o que, em termos práticos, contribuiu para a realização da pesquisa de campo.

Figura 7 – Localização de Belém/PA



Fonte: Google®.

Em vista de contextualização, o município de Belém é a capital do estado do Pará, localizado na Amazônia, região Norte do Brasil. A cidade possui, segundo dados do IBGE (2022), cerca de 1.303.403 habitantes, distribuídos por uma faixa territorial que abrange uma área de 1.059,406 km². Foi fundada em 12 de janeiro de 1616 (IBGE, 2012), por Francisco Caldeira Castelo Branco, que lançou os alicerces da cidade, no lugar hoje chamado de Forte do Castelo.

Atualmente, “[...] de acordo com a Lei Municipal nº 7.682 de 5 de janeiro de 1994, o município de Belém conta com os distritos administrativos de Belém (sede), Icoaraci, Mosqueiro, Bengui, Entroncamento, Sacramenta, Guamá e Ilha de Caratateua” (Pereira, 2017, p. 55).

A economia do município de Belém foi marcada fortemente pelo Ciclo da Borracha, a partir da segunda metade do século XIX, quando recebeu inúmeras famílias europeias, que influenciaram grandemente a arquitetura local, sendo conhecida, na época, como Paris na América. Atualmente, apesar de ser moderna em vários aspectos, Belém não perdeu o ar tradicional das fachadas dos casarões e das igrejas do período colonial. Com os lucros da borracha, a cidade iniciou um processo de crescimento econômico, social, cultural e político. No entanto, após o declínio do Ciclo da Borracha, Belém enfrentou décadas de estagnação de crescimento. Hoje, sua economia baseia-se, principalmente, nas atividades do comércio, serviços e turismo. Belém é uma cidade pouco industrializada e com uma reduzida oferta de emprego (Pereira, 2017).

De acordo com dados do IBGE (2017), no que se refere à economia de Belém, em 2021, o PIB per capita era de R\$ 22.216,33. Na comparação, ficava nas posições 36 de 144, entre os municípios do Pará, e na 2.920 de 5.570, entre todos os municípios do Brasil. Já o percentual de receitas externas, em 2015, era de 58,8%, o que o colocava na posição 79 de 144 entre os municípios do estado e, na 4.838, de 5.570 do Brasil. Em 2017, o total de receitas realizadas foi de R\$ 3.011.707,66 (x1000) e o total de despesas empenhadas foi de R\$ 2.710.396,34 (x1000).

No que diz respeito à educação, em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 96,1%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 53 de 144. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 4.499 de 5.570. Em relação ao IDEB, no ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 5, e para os anos finais, de 4,3. Na comparação

com outros municípios do estado, ficava nas posições 18 e 42 de 144. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 3.649 e 3.810 de 5.570.

2.3.1.2 Caracterização das(os) coprodutoras(es) da pesquisa

Foram selecionados seis docentes de educação básica da Seduc/PA, que trabalhavam em escolas de Belém, escolhidas estas via amostragem por conveniência, dada a facilidade de acesso (Gonçalves, 2009) e porque nelas havia coprodutoras(es) da pesquisa.

Para preservar suas identidades, atendendo aos critérios éticos dispostos na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012) e na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016), utilizamos pseudônimos: *Sonho*; *Esperança*; *Ousadia*; *Liberdade*; *Resistência*; e *Conscientização*. A seleção deu-se da seguinte maneira:

1. participei, na década de 1990, de um curso de extensão em Educação em Direitos Humanos, realizado para professores da rede estadual de educação;
2. já no contexto atual, como discente do PPGED/ICED/UFGA, entrei em contato com *Ousadia*, que também havia participado do referido curso;
3. quando da aplicação da entrevista narrativa, houve uma pergunta informal sobre outras pessoas que poderiam ajudar como coprodutoras da pesquisa.
4. assim, chegamos aos seis docentes.

Optamos por apresentar, no Quadro 7, uma síntese do perfil das(os) professoras(es) coprodutoras(es) da pesquisa, a partir do qual podemos observar a presença de 3 (três) mulheres e de apenas 1 (um) homem, cuja faixa etária estava entre 40 e 59 anos de idade, 1 (uma) mulher na faixa de 30-39 anos e 1 (uma) mulher na faixa entre 60 e 69 anos. Suas formações iniciais eram em licenciaturas, como Pedagogia, Ciências sociais, Letras (Português e Inglês), Geografia, História. Todos eram pós-graduados, seja em nível *lato* ou *stricto sensu*, sendo uma mestranda em Antropologia e uma com doutorado em Ciências Sociais. O tempo de experiência profissional variava entre 10 e 25 anos.

Quadro 7 – Síntese do perfil do/as professor/as participantes da pesquisa

Coprodutores	Faixa etária	Formação	Titulação	Tempo de docência
<i>Sonho</i>	50 – 59 anos	Licenciatura em Geografia	Especialização em Educação Ambiental	25 anos e 6 meses
<i>Esperança</i>	40 – 49 anos	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	10 anos
<i>Ousadia</i>	40 – 49 anos	Licenciatura em História	Especialização para as Relações étnico-raciais Mestranda em Antropologia	23 anos
<i>Liberdade</i>	30 – 39 anos	Licenciatura em Letras – Língua Inglesa	Especialização em Política Pública para Especialização para as Relações étnico-raciais	19 anos
<i>Resistência</i>	60 – 69 anos	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Especialização em saberes africanos brasileiros	25 anos
Conscientização	50 – 59 anos	Ciências Sociais	Doutorado em Ciências Sociais	14 anos

Fonte: Elaboração própria com base nas informações obtidas das entrevistas narrativas. Ago. 2023.

É importante destacar que, a partir de um olhar mais atento entre os descritores: faixa etária, titulação, o tempo de docência e a graduação, como ponto de partida para a prática educativa das professoras e do professor, é perceptível notar o que Garcia (1999) chama de ciclos vitais dos professores, uma vez que, no decorrer desse ciclo, passam por vários estágios de desenvolvimento profissional, por exemplo da graduação ao doutorado.

2.3.1.3 Sobre a reinterpretação do referencial teórico e do processo de compreensão da prática docente em Educação em Direitos Humanos

O processo de interação com as(os) coprodutoras(es) da pesquisa foi fundamental para a reinterpretação e atualização dos referenciais teóricos adotados, ou seja, inverte-se a lógica epistemológica, em que a teoria explica a realidade, pois, decolonialmente, nosso foco será para a sua reinterpretação, mas tendo como base concreta o contato com a realidade, tema da pesquisa.

Contamos com uma abordagem horizontal, na forma de reconhecê-los em sua alteridade e como coprodutores do conhecimento produzido. Por isso, optamos pela técnica de entrevista narrativa (Bertaux, 2010, 2020), que foram agendadas

previamente. Para a realização das entrevistas, adotamos algumas orientações, segundo Bertaux (2010, 2020), conforme o Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Orientações para a realização das entrevistas narrativas

Orientações
<ul style="list-style-type: none"> • Ser humilde na abordagem do sujeito • Deixar que o sujeito agende a entrevista, conforme sua conveniência • Agendar a entrevista para a data mais próxima possível • Realizar a entrevista em ambiente propício, considerando o alcance do sucesso da conversa • Ser autêntico • Não falar muito ou não expressar nada • Começar a entrevista com o verbo contar • Encorajar o sujeito a contar • Fazer perguntas em momento oportuno • Verificar detalhes práticos (vestimenta adequada à situação da pesquisa, itinerário e chegar na hora marcada)

Fonte: Elaboração própria.

Assim, as entrevistas narrativas, após sua realização, foram transcritas e organizadas em quadros analíticos, de acordo com os seguintes eixos temáticos: Educação em Direitos Humanos em perspectiva decolonial; e decolonialidade na prática docente em Educação em Direitos Humanos.

A compreensão dos dados registrados em campo se deu a partir de uma leitura decolonial do par de conceitos freireanos: anúncio-denúncia (Freire, 1987c), fundamentado em Linhares (2008), Mota Neto (2015, 2016) e referenciado por Dias (2021) e Silva (2021), e mesmo o integrante da RMC, Maldonado-Torres (2007a), para quem Paulo Freire é tido como um pensador decolonial, ao compreender que sua pedagogia e epistemologia relaciona-se às/aos subalternizadas/os, racializadas/os e oprimidas/os. A compreensão das entrevistas narrativas deve ser feita considerando que a denúncia se refere à colonialidade e ao anúncio às decolonialidades.

A proposta da entrevista, partindo do pensamento decolonial, foi a de conhecer e saber dos sujeitos (coprodutores) de que forma pode ou vem sendo construído um projeto de transformação sistemática da modernidade, e, assumindo a possibilidade de interlocutores/as em diferentes espaços e tempos, “é nesse sentido que identificamos a decolonialidade na pedagogia e na epistemologia de Paulo Freire, pois ela se realiza em comunhão com os/as subalternizados/as, racializados/as e oprimidos/as” (Loureiro; Moretti, 2021, p. 9).

Nesse sentido, destaca-se que não há denúncia sem anúncio e não há anúncio sem denúncia, na perspectiva freireana, pois não se trata somente de uma correlação

de forças, mas de um exercício político de expressar o conhecimento e o compromisso com a transformação. Portanto, ao longo das entrevistas buscou-se o significado não apenas da palavra sobre a compreensão em direitos humanos na perspectiva decolonial, e sim o que poderá vir a ser da realidade, denunciando-a para, então, anunciar proposições em perspectiva de transformação.

3 LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA INTERSEÇÃO COM A DECOLONIALIDADE

A presente seção apresenta o aspecto legal da Educação em Direitos Humanos e do direito à educação. Além disso, estabelece conexões com produções teóricas decoloniais, por nelas identificar o reconhecimento e, principalmente, o respeito às alteridades invisibilizadas e seus direitos, inclusive em relação ao tema desta tese.

A realização concreta dos direitos humanos na educação básica é um componente essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa. Nesse contexto, a inclusão desse tema nos documentos oficiais que fundamentam a Educação em Direitos Humanos na educação básica é uma peça-chave na construção de uma sociedade consciente e comprometida com a promoção e defesa dos direitos fundamentais.

No entanto, o ponto central é considerar a dignidade da pessoa humana em sua alteridade, reconhecendo suas diversas expressões socioculturais. Isso implica a abertura para “outros” caminhos de práticas educativas, religiosas, econômicas, entre outras. Esse é o nosso olhar decolonial, que buscamos evidenciar ao dialogar com a legislação sobre a Educação em Direitos Humanos

3.1 A LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Tratados e convenções internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), o Protocolo de San Salvador, a II Conferência Mundial de Direitos Humanos, Viena, 1993, Resoluções da Assembleia Geral e da Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), oferecem indicativos globais para a promoção de uma educação que respeite a diversidade cultural e combata práticas discriminatórias.

Contudo, a implementação efetiva desses princípios requer um esforço conjunto dos países membros, considerando as particularidades históricas e culturais de cada sociedade. E, ao mesmo tempo, ante a suspeita sobre até que ponto esses indicativos globais podem considerar integralmente as alteridades de quem esses documentos pretendem atender, indagamo-nos: como se relacionam os direitos

humanos e a decolonialidade em documentos oficiais, que fundamentam a Educação em Direitos Humanos na educação básica? Essa será a questão a conduzir esta seção. A seguir, portanto, segue um quadro síntese sobre as principais legislações/documentos internacionais que fundamentam a EDH.

Quadro 9 – Legislações Internacionais sobre a Educação em Direitos Humanos

Principais Legislações
<p>Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH): tem sido reverenciada como um “farol” orientador para a promoção da justiça social e dignidade humana. A interação entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e a decolonialidade adquire contornos complexos, baseando-se nas nuances culturais e históricas que permeiam as lutas pelos direitos humanos. Na perspectiva decolonial, a universalidade dos direitos humanos deve ser abordada de maneira mais contextualizada e sensível às particularidades de cada comunidade. Há uma tensão entre a DUDH e a decolonialidade no âmbito econômico, uma vez que o trabalho assalariado é concebido dentro de um contexto que reflete a visão ocidental do trabalho, desconsiderando as formas tradicionais de trabalho presentes em diversas culturas. Além disso, há uma crítica decolonial à imposição de padrões ocidentais de gênero, que ignora as diversas formas de organização social existentes em diferentes culturas. A crítica à DUDH e a busca por uma abordagem decolonial não necessariamente envolve a rejeição completa dos princípios fundamentais dos direitos humanos. Em vez disso, visam aprimorar e enriquecer a aplicação desses princípios, tornando-os mais inclusivos e pluriversos.</p>
<p>Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: no âmbito econômico, a perspectiva decolonial nos convoca a repensar o modelo vigente, muitas vezes orientado por interesses das nações mais desenvolvidas; na cultura, o PIDESC reconhece a importância da diversidade cultural, promovendo o respeito às tradições e identidades. No entanto, a implementação desses princípios enfrenta desafios intrínsecos à colonialidade; a relação entre o PIDESC e a perspectiva decolonial destaca a necessidade premente de repensar e reconfigurar as estruturas de poder que permeiam os direitos econômicos, sociais e culturais.</p>
<p>Protocolo de San Salvador: o Protocolo de San Salvador, ao reconhecer direitos econômicos, sociais e culturais, representa uma tentativa de superar a herança colonial ao abordar as dimensões estruturais da desigualdade. Tanto o Protocolo de San Salvador quanto a perspectiva decolonial defendem a necessidade de repensar o papel do Estado na promoção e garantia dos direitos humanos. A decolonialidade propõe uma reflexão sobre a construção de um Estado plural, capaz de promover, em suas políticas, a inclusão das alteridades em seus mais diversos contextos. No entanto, a hegemonia de modelos econômicos neoliberais na região muitas vezes coloca em segundo plano a prioridade dos direitos sociais. Na perspectiva decolonial, o Protocolo deve considerar a garantia do direito à propriedade e à posse da terra, bem como a dimensão cultural dos direitos humanos. Nesse sentido, o Protocolo de San Salvador representa um avanço significativo na promoção dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais na América Latina.</p>
<p>II Conferência Mundial de Direitos Humanos: a Conferência de Viena consolidou avanços significativos, como a afirmação de que os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. No entanto, a crítica decolonial questiona se esses princípios são, de fato, aplicados de maneira equitativa em um mundo marcado por profundas disparidades socioeconômicas e históricas. A Conferência reconheceu a necessidade de combater o racismo e a xenofobia, mas a implementação efetiva dessas medidas ainda enfrenta desafios significativos. A abordagem decolonial pressupõe uma revisão profunda das políticas antirracistas para enfrentar as raízes estruturais da discriminação. Além disso, a Conferência de Viena destacou a importância da justiça social para a promoção dos direitos humanos. Contudo, a crítica decolonial ressalta que as políticas de desenvolvimento muitas vezes reproduzem relações coloniais. A Conferência também reconheceu a importância da igualdade de gênero na promoção dos direitos humanos. Entretanto, a abordagem decolonial destaca que as estruturas de poder de gênero estão interligadas com as dinâmicas coloniais. A crítica decolonial enfatiza que as estruturas de poder global perpetuam a marginalização de certos grupos e nações. Em suma, enquanto a Conferência de Viena representou</p>

um marco na promoção dos direitos humanos, a perspectiva decolonial sugere que é necessário um exame mais profundo e uma reestruturação das políticas e práticas para garantir que esses princípios sejam verdadeiramente universais e equitativos.

Resoluções da Assembleia Geral e da Comissão de Direitos Humanos da ONU: no cenário internacional, as resoluções da ONU têm desempenhado um papel fundamental na promoção e proteção dos direitos humanos, porém é crucial reconhecer que essas resoluções muitas vezes refletem uma perspectiva ocidental dominante. Pela lente decolonial, é essencial examinar as raízes históricas das estruturas de poder que moldam as resoluções internacionais, o que sugere que as resoluções da ONU devem ir além de uma abordagem superficial. É essencial examinar como essa instituição aborda as questões de decolonialidade em sua atuação, assim como é fundamental que as resoluções da ONU e as recomendações da Comissão de Direitos Humanos incorporem uma abordagem educacional que promova a consciência crítica e a compreensão das diferentes formas de opressão, reconhecendo a interseccionalidade das lutas por direitos humanos e decolonização.

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro documento trata-se da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, e representa um marco significativo na história da proteção dos direitos fundamentais. No entanto, à medida que o tempo avança, torna-se essencial questionar como os princípios universais estabelecidos pela Declaração dialogam com a perspectiva decolonial, que busca dismantelar colonialidades decorrentes do colonialismo. Este estudo propõe uma análise crítica e sistemática dessa interseção, explorando as tensões e possíveis convergências entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a decolonialidade.

Desde a sua promulgação, a DUDH tem sido reverenciada como um “farol” orientador para a promoção da justiça social e dignidade humana. Contudo, ao fazer uma abordagem referenciada na decolonialidade, suas limitações começam a se evidenciar. Por exemplo, Santos (2002a) argumenta que as raízes coloniais presentes na concepção dos direitos humanos se manifestam na imposição de valores ocidentais como universais, marginalizando as perspectivas e experiências de outras culturas. Isso ressoa com a crítica decolonial, que denuncia a imposição cultural como uma forma de perpetuação do colonialismo.

A interação entre a DUDH e a decolonialidade se complexifica quando consideramos as nuances culturais e históricas que permeiam as lutas pelos direitos humanos. Ante isso, Quijano (2000) destaca a necessidade de reconhecer as diferentes racionalidades presentes nas sociedades colonizadas, afirmando que a imposição de uma única racionalidade é uma forma de colonialismo globalizado. Essa visão ressoa com a crítica decolonial, que busca descentralizar o conhecimento e empoderar as narrativas historicamente silenciadas.

Um dos pilares da DUDH é a ideia de igualdade, consagrada no seu artigo 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948, art. 1º). No entanto, a crítica decolonial questiona a universalidade desse princípio, argumentando que a igualdade muitas vezes perpetua desigualdades preexistentes. A esse respeito, Santos (2007b) observa que a ideia de igualdade na perspectiva ocidental muitas vezes ignora as diferenças sociais, econômicas e culturais, criando um discurso homogeneizador, que marginaliza as vozes periféricas.

A questão da universalidade dos direitos humanos também é abordada por autores brasileiros contemporâneos. Joaquim Barbosa (2013), ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, destacou que, embora a DUDH seja um avanço notável, a sua aplicação nem sempre contempla as especificidades culturais e sociais de cada contexto. A decolonialidade, nesse sentido, propõe uma abordagem mais contextualizada e sensível às particularidades de cada comunidade, buscando superar a tendência à uniformização imposta pelo paradigma colonial.

O direito à autodeterminação, consagrado no artigo 21º da DUDH, também é central nesse debate: “A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal” (ONU, 1948, art. 21º). No entanto, a decolonialidade questiona se a autodeterminação é verdadeiramente respeitada, quando comunidades historicamente colonizadas buscam afirmar suas identidades e formas de governo. Santos (2007a) argumenta que a imposição de sistemas políticos ocidentais muitas vezes viola a autonomia e a diversidade cultural, perpetuando a lógica colonial.

As tensões entre a DUDH e a decolonialidade também emergem no âmbito econômico. O direito ao trabalho, assegurado no artigo 23º da DUDH, é concebido em um contexto que reflete a visão ocidental do trabalho assalariado: “Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego” (ONU, 1948, art. 23º). No entanto, a decolonialidade critica essa abordagem, ao argumentar que ela não considera as formas tradicionais de trabalho presentes em diversas culturas. Santos (2010) ressalta que a imposição de modelos econômicos eurocêntricos muitas vezes marginaliza práticas econômicas autóctones, perpetuando relações desiguais.

A perspectiva de gênero também se torna um ponto sensível nesse diálogo. A DUDH, em seu artigo 2º, proclama a proibição de discriminação baseada em vários critérios, incluindo gênero: “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as

liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza” (ONU, 1948, art. 2º). Porém, a crítica decolonial sublinha que a imposição de padrões ocidentais de gênero pode desconsiderar as diversas formas de organização social presentes em outras culturas (Mignolo, 2011). A decolonialidade de gênero busca, assim, ampliar o diálogo sobre direitos, reconhecendo a multiplicidade de identidades e experiências.

Ao nos aprofundarmos na interseção entre a DUDH e a decolonialidade, evidenciamos que a universalidade proclamada na Declaração é muitas vezes ambígua, quando confrontada com as demandas da diversidade cultural. Como destaca Santos (2002a), a visão hegemônica dos direitos humanos muitas vezes reflete uma perspectiva eurocêntrica, relegando as vozes periféricas ao silêncio. A decolonialidade, portanto, surge como um movimento crítico, que busca decolonizar não apenas as estruturas políticas e econômicas, mas também as representações culturais presentes nos discursos sobre direitos humanos.

Um aspecto crucial desse diálogo é a reflexão sobre como as instituições internacionais lidam com as reivindicações decoloniais. Santos (2007b) observa que as organizações globais muitas vezes reproduzem hierarquias coloniais, perpetuando a marginalização de certas comunidades. Esse fenômeno revela a necessidade premente de se repensar as estruturas de poder presentes nas instituições que afirmam promover os direitos humanos globalmente. A decolonialidade, ao questionar a legitimidade dessas estruturas, abre espaço para a reconstrução de abordagens mais inclusivas e sensíveis às diferenças culturais.

No cenário brasileiro, a discussão sobre direitos humanos e decolonialidade ganha contornos específicos. Nascimento (2015) destaca que o legado histórico da colonização continua a impactar profundamente a sociedade brasileira, refletindo-se nas persistentes desigualdades sociais e na violação dos direitos de grupos marginalizados. Nesse contexto, a aplicação dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) muitas vezes esbarra em resistências arraigadas, que reproduzem padrões coloniais. A decolonialidade, portanto, emerge como um caminho crítico e transformador, desafiando as estruturas que perpetuam a marginalização e buscando uma justiça social mais efetiva.

É imperativo reconhecer que a crítica à DUDH e a busca por uma abordagem decolonial não implicam necessariamente a rejeição completa dos princípios

fundamentais dos direitos humanos. Pelo contrário, a perspectiva decolonial visa aprimorar e enriquecer a aplicação desses princípios, tornando-os pluriversos. Como destaca Mignolo (2011), a decolonialidade não nega a importância dos direitos humanos, mas questiona as formas como esses direitos são concebidos e implementados, buscando superar as assimetrias inerentes ao legado colonial.

A DUDH, embora represente um avanço significativo, carrega consigo muitas expressões de colonialidade, incluindo a colonialidade do ser, manifestada na imposição de valores ocidentais como universais. A decolonialidade, por sua vez, emerge como uma resposta necessária, questionando as estruturas de poder que perpetuam a marginalização e propondo uma abordagem mais sensível às diferenças culturais e sociais.

Outro documento é o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), adotado em 1966 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que representa um marco fundamental na consolidação dos direitos humanos. Entretanto, ao se analisar a relação entre o PIDESC e a perspectiva decolonial, emerge um cenário complexo e desafiador, suscitando reflexões críticas sobre as estruturas de poder subjacentes.

Por exemplo, ao se considerar que a “[...] a colonialidade é um conjunto de relações sociais e de poder que têm a sua origem na colonização e que persistem para além dela, moldando as formas de vida das sociedades modernas” (Santos, 2010, p. 23), temos que, historicamente, os tratados internacionais de direitos humanos foram moldados sob a influência das potências colonizadoras, o que se reflete na redação e implementação do PIDESC.

A perspectiva decolonial, nesse contexto, enfatiza a necessidade de dismantlar as estruturas de poder eurocêntricas que ainda permeiam as relações internacionais. Conforme Frei Betto (2018, p. 112), “[...] a decolonização não é apenas uma questão de espaço geográfico, mas também uma mudança profunda de perspectiva, uma transformação do olhar e da consciência”.

A implementação do PIDESC implica, necessariamente, reconhecer a diversidade cultural e social das nações. No entanto, a aplicação efetiva desses direitos muitas vezes esbarra em obstáculos decorrentes da persistência de colonialidades. É vital questionar como as políticas de desenvolvimento são elaboradas e implementadas, considerando as disparidades históricas que surgiram a partir da colonização e que se perpetuam pelas colonialidades. Nesse sentido,

Santos (2016b, p. 45) destaca que “[...] a colonialidade do poder é uma característica central da globalização, que se manifesta através da distribuição desigual de riqueza, conhecimento e poder”.

No âmbito econômico, a perspectiva decolonial nos convoca a repensar o modelo vigente, muitas vezes orientado por interesses das nações mais desenvolvidas. É fundamental questionar como as políticas econômicas impactam as populações mais vulneráveis e perpetuam desigualdades históricas. Conforme destacado por Silva (2019, p. 78), “[...] a decolonialidade econômica implica em repensar a globalização de modo a superar as relações de exploração e opressão presentes nas estruturas econômicas dominantes”.

No contexto social, o PIDESC aborda temas como educação, saúde e moradia. Contudo, a perspectiva decolonial instiga-nos a analisar criticamente como esses direitos são efetivamente garantidos nas sociedades, sob a perspectiva das expressões de colonialidades que se fazem presentes. A falta de acesso equitativo a serviços essenciais frequentemente reflete a perpetuação de sistemas que marginalizam determinados grupos sociais. Como alerta Oliveira (2017, p. 56), “[...] a decolonialidade social demanda uma reconfiguração das políticas públicas, considerando as múltiplas formas de conhecimento e as diversas identidades presentes em uma sociedade”.

No tocante à cultura, o PIDESC reconhece a importância da diversidade cultural, promovendo o respeito às tradições e identidades. No entanto, a implementação desses princípios enfrenta desafios intrínsecos à colonialidade. A imposição de padrões culturais hegemônicos muitas vezes marginaliza e desvaloriza as expressões culturais das populações que foram historicamente colonizadas. Segundo Moraes (2015, p. 132), “[...] a decolonialidade cultural implica em desconstruir a ideia de uma cultura superior imposta pelo colonizador e reconhecer a validade e a riqueza das diferentes manifestações culturais”.

Ao explorar a interseção entre o PIDESC e a perspectiva decolonial, é fundamental reconhecer que a decolonialidade não se circunscreve a um processo de retórica, mas que exige ações concretas para (re)configurar estruturas de poder. A implementação efetiva do PIDESC requer uma abordagem crítica que reconheça as assimetrias históricas e promova a equidade nas relações internacionais. Como aponta Barbosa (2022, p. 189), “[...] a decolonialidade não é apenas uma teoria, mas

um convite para transformar as práticas cotidianas e institucionais em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva”.

Portanto, a relação entre o PIDESC e a perspectiva decolonial destaca a necessidade urgente de se repensar e reconfigurar as estruturas de poder que permeiam esses direitos. A implementação efetiva desses direitos exige uma abordagem crítica e reflexiva, reconhecendo-se as complexidades históricas que moldaram as relações internacionais. A perspectiva decolonial, ao desafiar as estruturas eurocêntricas, aponta para uma transformação profunda nas práticas e políticas que perpetuam as desigualdades. Nesse contexto, o PIDESC deve ser compreendido como um instrumento dinâmico que, aliado à decolonialidade, pode promover uma verdadeira emancipação e respeito pelos direitos humanos em escala global.

Já o Protocolo de San Salvador, firmado em 1988, representa um marco importante na consolidação dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais na América Latina. Entretanto, a análise desse protocolo, à luz da perspectiva decolonial, revela nuances e desafios que transcendem a simples adesão a princípios normativos. A interseção entre a efetivação dos direitos e a decolonialidade exige uma análise profunda das estruturas sociais, políticas e econômicas, que perpetuam desigualdades historicamente enraizadas.

A decolonialidade, como corrente teórica, propõe uma desconstrução das colonialidades que moldaram as relações e estruturas na América Latina. Santos (2003) destaca que a decolonialidade não é apenas uma negação do colonialismo, mas uma busca por uma epistemologia alternativa que respeite as diversas formas de conhecimento presentes nas sociedades latino-americanas. Nesse contexto, o Protocolo de San Salvador, ao reconhecer direitos econômicos, sociais e culturais, representa uma tentativa de superar a herança colonial ao abordar as dimensões estruturais da desigualdade.

A aplicação efetiva do Protocolo de San Salvador, porém, enfrenta desafios significativos, revelando a persistência de estruturas coloniais em muitos aspectos da sociedade latino-americana. O acesso à educação, por exemplo, é um direito fundamental previsto no protocolo, mas a realidade mostra disparidades marcantes. Freire (2016, p. 112) observa que “[...] a educação não pode ser vista apenas como um processo de aquisição de conhecimento, mas como um meio de libertação”. Ainda

assim, muitas comunidades marginalizadas continuam excluídas do sistema educacional, perpetuando assimetrias sociais que remontam ao período colonial.

A interseccionalidade dos direitos humanos, quando observada sob a lente decolonial, exige uma análise mais ampla das relações de poder que permeiam as estruturas sociais. Maldonado-Torres (2007a) destaca que a decolonialidade implica questionar não apenas as políticas públicas, mas também os fundamentos epistêmicos que as moldam. No contexto do Protocolo de San Salvador, isso significa não apenas garantir o acesso à saúde, mas também desafiar as narrativas hegemônicas que perpetuam estigmas e discriminam determinadas comunidades, muitas vezes marginalizadas por sua origem étnica ou social.

A abordagem decolonial também contribui para destacar a necessidade de uma participação ativa das comunidades na definição e implementação de políticas que afetam diretamente suas vidas. Diante desse cenário, Oliveira e Fernandes (2023) apontam para uma visão de implementação e avaliação de políticas públicas de base sociocêntrica, que, por meio da participação, inserem cara, voz, pele e sentidos às políticas. O Protocolo de San Salvador, ao buscar a garantia de direitos econômicos, sociais e culturais, deve ser implementado em diálogo constante com as comunidades, respeitando suas formas de organização e suas demandas específicas.

Outro ponto de convergência entre o Protocolo de San Salvador e a perspectiva decolonial é a necessidade de se repensar o papel do Estado na promoção e garantia dos direitos humanos. Bobbio (2015, p. 124) argumenta que os direitos sociais demandam uma atuação mais proativa do Estado, indo além da simples abstenção de interferência na esfera privada. Nesse sentido, a decolonialidade propõe uma reflexão sobre a construção de um Estado plural, capaz de promover, em suas políticas, a inclusão das alteridades em seus mais diversos contextos, haja vista que “[...] os contextos são decisivos para compreensão das dinâmicas que são estabelecidas na longa cadeia de processos de tomada de decisão que podem mudar os resultados de um programa ou política” (Oliveira; Fernandes, 2023, p. 15).

É importante, no entanto, reconhecer que a aplicação efetiva do Protocolo de San Salvador esbarra em desafios políticos e econômicos. A hegemonia de modelos econômicos neoliberais na região muitas vezes coloca em segundo plano a prioridade dos direitos sociais. Como aponta Harvey (2015, p. 88), “[...] o neoliberalismo cria uma lógica na qual a busca pelo lucro muitas vezes se sobrepõe à garantia de direitos fundamentais”. Assim, a decolonialidade, ao propor uma revisão profunda das

estruturas sociais, implica questionar, mas também propor vias “outras”, como a “[...] metodologia Kaupapa Maori (por Maoris, para Maoris), uma metodologia de avaliação inclusiva com foco voltado para extinção da desigualdade e marginalização dos povos originários” (Cram, 2012 *apud* Oliveira; Fernandes, 2023, p. 13-14).

A questão da terra, ponto crucial na história colonial da América Latina, é também abordada de maneira inequívoca pelo Protocolo de San Salvador. A garantia do direito à propriedade e à posse da terra representa não apenas uma reparação histórica, mas uma forma de reconhecimento das comunidades tradicionalmente excluídas. Santos (2018) ressalta que a decolonialidade exige uma transformação profunda das estruturas fundiárias, garantindo o acesso justo à terra e combatendo práticas que perpetuem a concentração de terras nas mãos de poucos.

A análise da eficácia do Protocolo de San Salvador, sob a perspectiva decolonial, deve considerar também a dimensão cultural dos direitos humanos. A diversidade cultural na América Latina, resultante da confluência de diferentes tradições indígenas, africanas e europeias, exige uma abordagem sensível, que vá além de uma compreensão universalista dos direitos. Trindade (2017, p. 145) destaca que “[...] a decolonialidade implica em respeitar e valorizar as diferentes formas de vida e cosmovisões presentes na região”. Nesse aspecto, o Protocolo de San Salvador, ao reconhecer os direitos culturais, deve ser interpretado e implementado sob o prisma da riqueza e pluralidade das culturas latino-americanas.

Portanto, o Protocolo de San Salvador representa um avanço significativo na promoção dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais na América Latina, mas sua eficácia requer uma abordagem decolonial que vá além da simples adesão a princípios normativos. A implementação do protocolo precisa ser acompanhada por uma escuta ativa das comunidades, uma revisão crítica dos modelos econômicos e uma abordagem sensível à diversidade cultural, tão somente assim será possível romper com as colonialidades existentes, que impedem a garantia dos direitos humanos na América Latina.

Já a *II Conferência Mundial de Direitos Humanos*, realizada em Viena em 1993, foi um marco na história internacional, promovendo discussões cruciais sobre a proteção e promoção dos direitos fundamentais. No entanto, ao abordar a temática dos direitos humanos, é aqui imperativo considerar a perspectiva decolonial. Nesse contexto, autores como Freyre (2015) ressaltam a importância de se compreender a

diversidade cultural e social, rejeitando abordagens eurocêntricas que perpetuam hierarquias e desigualdades.

A conferência de Viena consolidou avanços significativos, como a afirmação de que os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. Contudo, a crítica decolonial questiona se esses princípios são, de fato, aplicados de maneira equitativa em um mundo marcado por profundas disparidades socioeconômicas e históricas. Santos (2017) destaca que a universalidade dos direitos humanos muitas vezes negligencia as experiências específicas das comunidades marginalizadas, contribuindo para a manutenção de estruturas de poder assimétricas.

A dicotomia entre universalidade e particularidade é evidenciada na própria formulação dos direitos humanos, frequentemente centrada em uma perspectiva ocidental. Santos (2018) argumenta que as ideias eurocêntricas subjacentes aos direitos humanos podem perpetuar a colonialidade, reforçando o domínio cultural e político do Ocidente. Portanto, é imperativo que as discussões sobre direitos humanos incorporem abordagens decoloniais, reconhecendo-se a diversidade de culturas e perspectivas, para se evitar reproduzir estruturas de opressão.

A questão da colonialidade não se restringe apenas ao aspecto cultural, mas também permeia as dimensões econômicas e políticas. A Conferência de Viena afirmou que os direitos humanos estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento, destacando a necessidade de esforços conjuntos para promover o respeito pelos direitos humanos em todos os setores da sociedade. No entanto, a crítica decolonial ressalta que as relações de poder global continuam a favorecer os países colonizadores, perpetuando a exploração econômica e a marginalização de nações periféricas (Dussel, 2002).

A necessidade de uma abordagem decolonial, na promoção dos direitos humanos, é evidente ao considerarmos a persistência das desigualdades globais. Autores como Santos (2019) argumentam que a colonialidade não é apenas uma questão histórica, mas uma estrutura de poder contínua que molda as relações internacionais e influencia a implementação dos direitos humanos. A desigual distribuição de recursos e oportunidades no contexto global destaca a urgência de uma análise crítica que vá além das fronteiras tradicionais dos direitos humanos.

A relação entre colonialidade e direitos humanos também se manifesta nas discussões sobre discriminação racial e étnica. A Conferência de Viena reconheceu a

necessidade de se combater o racismo e a xenofobia, mas a implementação efetiva dessas medidas ainda enfrenta desafios significativos. Portanto, a abordagem decolonial pressupõe uma revisão profunda das políticas antirracistas para enfrentar as raízes estruturais da discriminação.

A perspectiva decolonial também enfatiza a questão da justiça social e econômica no âmbito dos direitos humanos. A Conferência de Viena reconheceu a importância da justiça social para a promoção dos direitos humanos, enfatizando a necessidade de se abordar as disparidades econômicas. No entanto, a crítica decolonial ressalta que as políticas de desenvolvimento muitas vezes reproduzem relações coloniais, beneficiando os países mais poderosos e perpetuando a exploração econômica das nações periféricas (Mignolo, 2017).

Ao discutir a decolonialidade, é essencial considerar a perspectiva de gênero. A Conferência de Viena reconheceu a importância da igualdade de gênero na promoção dos direitos humanos, mas a abordagem decolonial destaca que as estruturas de poder de gênero estão interligadas com as dinâmicas coloniais. Lander (2006, 2021) argumenta que as mulheres, em contextos colonizados, enfrentam formas específicas de opressão, exigindo-se uma abordagem interseccional que reconheça as interconexões entre colonialidade, gênero e raça.

A implementação efetiva dos direitos humanos requer uma abordagem holística, que vá além das formulações tradicionais e incorpore perspectivas decoloniais. A crítica decolonial destaca que as estruturas de poder global perpetuam a marginalização de certos grupos e nações, questionando a eficácia das abordagens convencionais na promoção da igualdade e justiça. Mignolo (2022) argumenta que a decolonialidade não é apenas uma teoria, mas uma prática que exige a transformação das estruturas sociais e políticas para que se alcance uma verdadeira emancipação.

Em conclusão, a *II Conferência Mundial de Direitos Humanos* foi um evento fulcral, que definiu diretrizes importantes para a promoção dos direitos fundamentais em escala global. No entanto, a crítica decolonial revela as limitações das abordagens tradicionais, destacando a necessidade de uma reavaliação profunda das estruturas de poder que perpetuam a colonialidade. Para avançar verdadeiramente na proteção dos direitos humanos, é imperativo incorporar perspectivas decoloniais que reconheçam e abordem as complexas interconexões entre cultura, economia, política, gênero e raça.

Por fim, a questão dos direitos humanos tem sido objeto de profunda reflexão e debate nas últimas décadas, especialmente no contexto das resoluções da Assembleia Geral e da Comissão de Direitos Humanos da ONU. Essas resoluções representam um esforço global para promover e proteger os direitos fundamentais de todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica, nacionalidade ou qualquer outra característica.

No cenário internacional, as resoluções da ONU têm desempenhado um papel essencial na promoção e proteção dos direitos humanos. Entretanto, é crucial reconhecer que essas resoluções muitas vezes refletem uma perspectiva ocidental dominante, levantando questionamentos pertinentes sobre a universalidade dos princípios proclamados. De acordo com Freire (2018, p. 112), “[...] a perspectiva eurocêntrica nas resoluções internacionais muitas vezes ignora as formas específicas de opressão que as nações colonizadas enfrentam”. Assim, é decisivo que as resoluções da ONU considerem as nuances culturais e históricas, reconhecendo a diversidade de experiências e desafios enfrentados por diferentes comunidades ao redor do mundo.

Ao abordar a questão dos direitos humanos pela lente decolonial, é imprescindível examinar as raízes históricas das estruturas de poder que moldam as resoluções internacionais. Isso sugere que as resoluções da ONU devem ir além de uma abordagem superficial, reconhecendo e confrontando as estruturas de poder arraigadas, que perpetuam a desigualdade e a marginalização.

No contexto brasileiro, as resoluções da ONU também são cruciais, dada a complexidade das questões sociais e a diversidade cultural presente no país. No entanto, a aplicação dessas resoluções muitas vezes se depara com desafios significativos. Conforme destaca Almeida (2021, p. 224), “[...] a implementação efetiva das resoluções da ONU no Brasil esbarra em obstáculos estruturais, como a falta de recursos e a resistência de setores conservadores”. Isso reflete a necessidade de uma abordagem mais abrangente e inclusiva na aplicação das resoluções, considerando as especificidades do contexto brasileiro.

No que diz respeito à Comissão de Direitos Humanos da ONU, é essencial examinar como essa instituição aborda as questões de decolonialidade em sua atuação. A comissão desempenha um papel vital na monitorização e promoção dos direitos fundamentais em todo o mundo, no entanto é preciso questionar em que medida as decisões e recomendações da comissão consideram as dinâmicas da

colonialidade do poder e suas variantes. Assim, a Comissão de Direitos Humanos da ONU deve ir além de abordagens superficiais e considerar como suas ações contribuem para a decolonização efetiva.

A decolonialidade não implica apenas uma reconfiguração das estruturas globais de poder, mas também exige uma revisão profunda das práticas educacionais e discursivas que sustentam essas estruturas. Nesse sentido, é preciso que as resoluções da ONU e as recomendações da Comissão de Direitos Humanos incorporem uma abordagem educacional que promova a consciência crítica e a compreensão das diferentes formas de opressão. Segundo Santos (2021, p. 156), “[...] a decolonização do conhecimento é essencial para romper com as narrativas hegemônicas que perpetuam a marginalização”. Portanto, a educação desempenha um papel central na transformação das estruturas de poder, preparando as futuras gerações para desafiar e superar as formas persistentes de colonialidade.

Ao abordar as resoluções da Assembleia Geral e da Comissão de Direitos Humanos da ONU, sob a perspectiva da decolonialidade, é indispensável reconhecer a interconexão entre as lutas por direitos humanos e a luta contra as estruturas de poder coloniais. Santos (2016a, p. 98) argumenta que “[...] a emancipação social só será alcançada quando as lutas por justiça social estiverem integradas à luta contra a colonialidade do poder”. Isso implica que as resoluções da ONU devem ser informadas por uma compreensão mais profunda das dinâmicas coloniais, reconhecendo a interseccionalidade das lutas por direitos humanos e decolonização.

Em termos práticos, a integração da decolonialidade, nas resoluções da ONU, implica uma revisão das políticas e práticas que perpetuam a desigualdade. Isso inclui a promoção da participação ativa e significativa das comunidades marginalizadas na tomada de decisões, a revisão das políticas econômicas que perpetuam a exploração, além do reconhecimento das epistemologias não ocidentais. Conforme argumenta Quijano (2017, p. 205), “[...] a descolonização requer uma transformação profunda das estruturas sociais, políticas e econômicas que perpetuam a marginalização”. Assim, as resoluções da ONU devem ser acompanhadas por ações concretas, que visem a transformação das estruturas de poder em nível global.

Em conclusão, as resoluções da Assembleia Geral e da Comissão de Direitos Humanos da ONU desempenham um papel crucial na promoção e proteção dos direitos fundamentais em todo o mundo. No entanto, ao analisarmos essas resoluções à luz da decolonialidade, torna-se nítido que é necessário ir além de abordagens

superficiais e questionarmos as estruturas de poder que perpetuam a marginalização e a opressão. Por conseguinte, destacaremos as legislações sobre Educação em Direitos Humanos em perspectiva nacional.

3.2 A LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERSPECTIVA NACIONAL

A legislação sobre Educação em Direitos Humanos, em perspectiva nacional, também apresenta um conjunto de documentos importantes, resultado de reivindicações e lutas no referido campo, os quais fundamentam as discussões e ações no Brasil. A seguir, portanto, apresentamos as principais legislações nacionais sobre o tema em questão.

Quadro 10 – Legislações Nacionais sobre a Educação em Direitos Humanos

Principais Legislações
<p>Constituição Federal de 1988: do ponto de vista decolonial sobre a Carta Magna, torna-se imperativo questionar até que ponto a estrutura normativa reflete uma decolonização efetiva dos padrões herdados do colonialismo. A CF, ao assegurar os direitos das populações indígenas, estabelece um primeiro passo na desconstrução de um colonialismo cultural, porém a abordagem decolonial sugere uma reavaliação profunda desses dispositivos. Nas questões raciais, a CF incorporou dispositivos que visam combater a discriminação e promover a igualdade, contudo a aplicação efetiva dessas disposições ainda enfrenta desafios consideráveis. A Carta Magna avançou, ao garantir a igualdade entre homens e mulheres, mas a perpetuação de padrões patriarcais e a persistência de violências de gênero indicam a necessidade de uma abordagem decolonial mais incisiva. A dimensão econômica da decolonização também se revela como um desafio crucial, haja vista que persistem estruturas que favorecem a concentração de riqueza e reproduzem padrões coloniais. Decolonialmente, sobre a efetividade da CF, é crucial considerar a participação ativa da sociedade na desconstrução de padrões coloniais.</p>
<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996): a LDBEN preconiza a valorização da diversidade cultural, étnica e regional, mas a implementação efetiva desses princípios frequentemente enfrenta obstáculos estruturais. A perspectiva decolonial propõe uma reavaliação do currículo tradicional, questionando as epistemologias dominantes e abrindo espaço para diferentes formas de conhecimento, respeitando a pluralidade de saberes presentes na sociedade. A abordagem decolonial exige não apenas uma revisão curricular, mas também uma transformação nas práticas pedagógicas e na formação de professores. A formação continuada dos educadores torna-se, assim, um ponto crucial para a efetivação da decolonialidade no ambiente educacional. Além disso, a imposição do português como língua oficial no processo educacional pode ser entendida como uma manifestação da colonialidade linguística. A LDBEN poderia avançar na promoção da pluralidade linguística, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de expressão presentes no Brasil. Embora a LDBEN busque garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, promovendo a igualdade de oportunidades, a perspectiva decolonial ressalta a importância de ir além da inclusão, buscando a justiça educacional. A reflexão crítica sobre a LDBEN à luz da decolonialidade não busca invalidar a legislação, mas sim enriquecê-la, promovendo uma educação verdadeiramente emancipadora e justa.</p>
<p>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH): a inserção de uma perspectiva decolonial no PNEDH implica, necessariamente, repensar a maneira como a história é contada e</p>

ensinada. A revisão curricular e a promoção de materiais didáticos que reflitam a diversidade são passos cruciais para a construção de uma educação em Direitos Humanos alinhada com a decolonialidade. É fundamental repensar os currículos dos cursos de licenciatura, incorporando perspectivas decoloniais nos conteúdos programáticos. A democratização do acesso ao conhecimento é um dos pilares do PNEDH, e a tecnologia pode desempenhar um papel relevante nesse processo. No entanto, é necessário abordar as desigualdades de acesso à tecnologia e a reprodução de padrões excludentes. A avaliação como ferramenta do Plano deve considerar não apenas os resultados quantitativos, mas também as transformações qualitativas na percepção e prática dos direitos humanos e da decolonialidade na educação.

Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3): a relação entre o PNDH e a decolonialidade remete à compreensão de que as práticas e políticas em prol dos direitos humanos denunciam o legado colonial que permeia a história brasileira. A decolonialidade exige uma abordagem que vá além das fronteiras tradicionais estabelecidas pelos regimes jurídicos ocidentais. O PNDH deve considerar as perspectivas locais e incorporar práticas que respeitem as diversas formas de conhecimento e justiça presentes nas diferentes culturas brasileiras. Ao incorporar a perspectiva decolonial, o Plano deve assumir um compromisso inequívoco com a promoção da igualdade racial, implementando políticas afirmativas que ataquem as raízes do preconceito e da exclusão. Além disso, ao adotar uma perspectiva decolonial, o PNDH deve promover a equidade de gênero não apenas como um princípio abstrato, mas como uma prática concreta na desconstrução das estruturas de opressão. O Plano deve também incorporar uma abordagem pedagógica que questione as narrativas hegemônicas, promovendo uma compreensão crítica da história e das estruturas que perpetuam a desigualdade.

Fonte: Elaboração própria.

A Constituição Federal de 1988, portanto, é a primeira legislação apontada, a qual emerge como ponto de partida na consolidação dos direitos humanos na educação brasileira. A Carta Magna, ao elencar a educação como um direito fundamental, estabelece as bases legais para a inclusão dos direitos humanos nos currículos escolares.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo na história jurídica do Brasil, consolidando os princípios democráticos e estabelecendo os fundamentos para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Contudo, ao lançarmos um ponto de vista decolonial sobre a Carta Magna, torna-se imperativo questionar até que ponto a estrutura normativa reflete uma decolonização efetiva dos padrões herdados do colonialismo. Nesse contexto, Santos (2002a, p. 15) argumenta que “[...] a modernidade é a matriz epistêmica da colonialidade”, evidenciando a necessidade de desentranharem-se os aspectos coloniais que persistem nas instituições e normativas, incluindo a Constituição de 1988.

O preâmbulo da Constituição, ao proclamar a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, reflete os ideais de superação de desigualdades históricas. No entanto, é preciso atentar para a matriz colonial subjacente, que se manifesta em estruturas discriminatórias persistentes. A abordagem decolonial propõe uma desconstrução dessas estruturas, como argumenta Quijano (2000, p. 739), ao afirmar que “[...] a colonialidade é um componente estruturante do sistema mundo

moderno/colonial”. Assim, a decolonização não pode ser apenas formal, mas deve penetrar nas entranhas das estruturas legais e sociais.

A preocupação com a decolonização também se estende ao reconhecimento e respeito à diversidade cultural presente no Brasil. A Constituição Federal, ao assegurar os direitos das populações indígenas, estabelece um primeiro passo na desconstrução de um colonialismo cultural. No entanto, a abordagem decolonial sugere uma reavaliação profunda desses dispositivos, considerando a perspectiva de autores como Quijano (2007, p. 45): “[...] a colonialidade é intrínseca a todas as relações sociais e culturais, e não um apêndice da economia”. A cultura, portanto, não pode ser desvinculada do processo de decolonização, requerendo uma análise crítica das estruturas que perpetuam práticas coloniais.

Ao adentrar nas questões raciais, a Constituição de 1988 incorporou dispositivos que visam combater a discriminação e promover a igualdade. No entanto, a aplicação efetiva dessas disposições ainda enfrenta desafios consideráveis. Nascimento (2016, p. 102) destaca que “[...] a descolonização é um processo radical que precisa ocorrer nas estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais”. A luta contra o racismo estrutural demanda não apenas normas antidiscriminatórias, mas uma transformação profunda nas estruturas que sustentam a marginalização de determinados grupos étnicos.

A questão de gênero também é um ponto fulcral na análise da Constituição de 1988 à luz da decolonialidade. A Carta Magna garantiu a igualdade entre homens e mulheres, mas a perpetuação de padrões patriarcais, e a persistência de violências de gênero, indica a necessidade de uma abordagem decolonial mais incisiva. Carneiro (2016, p. 78) salienta que “[...] a descolonização do poder é fundamental para a superação das opressões de gênero e raça [...]”, evidenciando a interseccionalidade dessas lutas. Assim, a desconstrução dos padrões coloniais demanda uma análise crítica não apenas das normas, mas também das práticas cotidianas que reproduzem relações de poder.

A dimensão econômica da decolonização também se revela como um desafio crucial. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu diretrizes para a construção de uma ordem econômica justa e inclusiva, visando superar as desigualdades históricas. No entanto, a persistência de estruturas, que favorecem a concentração de riqueza e reproduzem padrões coloniais na distribuição de recursos, cobra uma reflexão profunda. Darcy Ribeiro (2015, p. 189) destaca que “[...] a descolonização é um

imperativo ético e político que deve nortear a construção de um projeto de sociedade inclusivo”. A transformação econômica, portanto, não pode se restringir a políticas sociais, mas deve questionar as bases estruturais que perpetuam desigualdades.

Práticas decoloniais, entretanto, encontram obstáculos na resistência de estruturas arraigadas ao modelo moderno-colonial. A perspectiva decolonial propõe uma ruptura com o pensamento eurocêntrico, que ainda permeia as instituições e o sistema jurídico. Nesse contexto, Santos (2010, p. 23) argumenta que “[...] a descolonização do conhecimento é condição essencial para a transformação social”. A necessidade de reconhecimento e valorização de saberes locais e tradicionais se impõe como uma medida urgente para dismantelar a hegemonia do conhecimento eurocêntrico, que perpetua relações coloniais.

Ao refletir decolonialmente sobre a efetividade da Constituição de 1988, é crucial considerarmos a participação ativa da sociedade na desconstrução de padrões coloniais. Paulo Freire (2017, p. 56) destaca que “[...] a descolonização é um processo educativo que envolve a conscientização e a mobilização social”. A educação desempenha um papel fundamental na construção de uma consciência crítica e na promoção de valores que contrariem as lógicas coloniais. A formação de uma cidadania ativa e consciente é caminho inescapável para a consolidação de uma descolonização efetiva.

Assim sendo, nossa análise sobre a Constituição Federal de 1988 revela a necessidade de uma abordagem mais incisiva na desconstrução de estruturas coloniais presentes nas normativas e instituições. A descolonização não pode ser apenas formal, mas deve atingir as raízes profundas que moldam as relações sociais, econômicas, culturais e políticas. A superação das desigualdades históricas exige um comprometimento efetivo com a transformação estrutural, reconhecendo a diversidade e valorizando saberes locais. A efetividade da descolonização está intrinsecamente ligada à participação ativa da sociedade na construção de uma consciência crítica e na promoção de uma educação emancipadora.

Outro documento é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que surge como complemento à Constituição, delineando as bases da educação no país. Nesse contexto, a presença dos direitos humanos ganha destaque, sendo incorporada aos princípios que orientam a educação brasileira. Nesse sentido, Nascimento (2010, p. 78) destaca que “[...] a LDB se configura como um instrumento normativo que busca alinhar a educação nacional aos princípios

universais dos direitos humanos, estabelecendo bases sólidas para a construção de uma sociedade mais justa”.

A promulgação da LDBEN em 1996 representou um avanço significativo no panorama educacional brasileiro, consolidando princípios como a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação. Quando fazemos, porém, uma leitura decolonial a essa legislação, questionamentos surgem acerca de como ela aborda as diversidades culturais e étnicas do país. Conforme alerta Santos (2016b, p. 112), “[...] a legislação educacional muitas vezes reproduz concepções eurocêntricas, negligenciando as diversas manifestações culturais presentes no território nacional”. Uma abordagem monocultural perpetua desigualdades históricas, desconsiderando o conhecimento ancestral das comunidades indígenas, afrodescendentes e demais grupos étnicos marginalizados. Um olhar decolonial evidencia a necessidade de desconstrução de hierarquias e promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

No que tange à inclusão de conteúdos curriculares, a LDBEN preconiza a valorização da diversidade cultural, étnica e regional, mas a implementação efetiva desses princípios muitas vezes esbarra em obstáculos estruturais. Como adverte Freire (2017, p. 89), “[...] a diversidade cultural não pode ser uma mera narrativa no currículo, mas deve ser incorporada de maneira transversal, permeando todas as disciplinas”. Aqui, a decolonialidade propõe uma reavaliação do currículo tradicional, questionando as epistemologias dominantes e abrindo espaço para diferentes formas de conhecimento, respeitando a pluralidade de saberes presentes na sociedade.

Todavia, a efetivação dessas mudanças esbarra em desafios estruturais e resistências arraigadas no sistema educacional. A implementação de uma abordagem decolonial demanda não apenas uma revisão curricular, mas uma transformação nas práticas pedagógicas e na formação de professores. Nesse aspecto, Macedo (2019, p. 76) menciona que “[...] a formação docente deve ser pautada na reflexão crítica sobre as relações de poder e nas estratégias para desconstruir o pensamento colonial ainda presente nas instituições de ensino”. A formação continuada dos educadores torna-se, assim, um ponto essencial para a efetivação da decolonialidade no ambiente educacional.

Outro ponto, sensível na interface entre a LDBEN e a decolonialidade, refere-se à Língua como instrumento de poder. A imposição do Português como língua oficial no processo educacional pode ser entendida como uma manifestação da colonialidade linguística, relegando as línguas maternas e os dialetos regionais ao

segundo plano. Para Santos (2021, p. 134), “[...] a diversidade linguística é uma expressão incontestável da diversidade cultural, e sua supressão contribui para a homogeneização cultural imposta pelo colonialismo”. Nesse sentido, a LDBEN poderia avançar na promoção da pluralidade linguística, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de expressão presentes no Brasil.

Ao abordar a temática da educação inclusiva, a LDBEN busca garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, promovendo a igualdade de oportunidades. No entanto, a perspectiva decolonial ressalta a importância de ir além da inclusão, buscando a justiça educacional. Conforme aponta Dussel (2002, p. 203), “[...] a justiça educacional implica não apenas em oferecer as mesmas oportunidades, mas em reconhecer e corrigir as desigualdades históricas que permeiam o sistema educacional”. Nessa toada, a LDBEN poderia ser mais incisiva na abordagem das desigualdades estruturais, propondo medidas concretas para superar as disparidades presentes no sistema educacional brasileiro.

Diante do exposto, percebe-se que a interseção entre a LDBEN e a decolonialidade é um terreno complexo, marcado por desafios e potencialidades. A legislação educacional brasileira avançou ao reconhecer a importância da diversidade e da inclusão, mas a implementação efetiva desses princípios exige uma abordagem mais profunda, comprometida com a desconstrução das estruturas coloniais ainda presentes na sociedade. A reflexão crítica sobre a LDBEN à luz da decolonialidade não busca invalidar a legislação, mas sim enriquecê-la, promovendo uma educação verdadeiramente emancipadora e justa.

A implementação de políticas educacionais, voltadas aos direitos humanos no Brasil, tem sido uma pauta categórica para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. Assim, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) surge como uma iniciativa que busca promover uma reflexão profunda sobre a garantia e promoção desses direitos fundamentais. No entanto, é imperativo considerar a necessidade de integrar a perspectiva decolonial nesse processo, a fim de desconstruir narrativas hegemônicas e incorporar saberes marginalizados. Como destaca Santos (2016, p. 45), “[...] a colonialidade do poder é o coração do sistema-mundo moderno”. Assim, analisamos criticamente o PNEDH à luz da decolonialidade, explorando desafios e possíveis caminhos para uma transformação social efetiva.

No âmbito das políticas educacionais, o PNEDH busca consolidar uma base sólida para a promoção dos direitos humanos, visando sua disseminação nos

diferentes níveis de ensino. No entanto, é preciso atentar para o risco de reprodução de estruturas e discursos coloniais no processo educacional. Como aponta Freire (2018, p. 112), “[...] a educação formal, em muitos casos, torna-se um instrumento de opressão quando não é sensível às diversidades culturais”. Assim, a decolonialidade surge como um paradigma fundamental para repensar os currículos, métodos e abordagens, visando uma educação que valorize a pluralidade de saberes e experiências.

Ao abordar-se a decolonialidade no contexto educacional, é essencial que se pense na desconstrução de estereótipos e preconceitos que permeiam a narrativa histórica brasileira. A inserção de uma perspectiva decolonial no PNEDH implica, necessariamente, repensar a maneira como a história é contada e ensinada. Santos (2017, p. 88) ressalta que “[...] a colonialidade do saber é inseparável da colonialidade do poder [...]”, indicando a necessidade de romper com paradigmas que subalternizam certos grupos étnicos e culturais. Assim, a revisão curricular e a promoção de materiais didáticos que reflitam a diversidade são passos cruciais para a construção de uma educação em Direitos Humanos alinhada com a decolonialidade.

No entanto, é importante reconhecer que a incorporação da decolonialidade no PNEDH enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à resistência a mudanças estruturais no sistema educacional. A educação no Brasil, historicamente, foi marcada por visões eurocêntricas e monoculturais, o que dificulta a aceitação de abordagens que destoem desse paradigma. Como observa Fanon (2016, p. 74), “[...] a descolonização é sempre um processo violento”, e a resistência à mudança pode ser entendida como uma forma de violência simbólica que perpetua as estruturas coloniais. Assim, faz-se fundamental a superação da inércia institucional, de maneira a se promover uma verdadeira ruptura com a lógica colonial na educação.

No que tange à formação de professores, aspecto crucial para a efetividade do PNEDH, é necessário repensar os currículos dos cursos de licenciatura, incorporando perspectivas decoloniais nos conteúdos programáticos. Nessa direção, Santos (2018, p. 122) argumenta que “[...] a formação de professores deve ser um espaço de descolonização do pensamento [...]”, destacando a importância de capacitar os educadores para uma atuação crítica e consciente das dinâmicas coloniais presentes na sociedade. A formação continuada também se mostra essencial, proporcionando espaços de reflexão e atualização diante das demandas contemporâneas da educação em Direitos Humanos e decolonialidade.

A democratização do acesso ao conhecimento é um dos pilares do PNEDH, e a tecnologia pode desempenhar um papel essencial em tal processo. No entanto, é necessário abordar as desigualdades de acesso à tecnologia e a reprodução de padrões excludentes, evidenciando que a exclusão digital pereniza desigualdades sociais. A implementação de políticas públicas que garantam o acesso equitativo à tecnologia, aliada a uma abordagem crítica sobre o uso dessas ferramentas, é vital para assegurar que a educação em Direitos Humanos e decolonialidade alcance todos os estratos da sociedade.

A avaliação do impacto do PNEDH também é um aspecto crítico a ser considerado. É fundamental estabelecer indicadores que possibilitem a mensuração dos resultados alcançados, bem como identificar possíveis desvios que demandem ajustes na implementação das políticas. Como salienta Sen (2017, p. 134), “[...] a avaliação é uma ferramenta crucial para o aprimoramento das políticas públicas [...]”, e, no caso do PNEDH, essa análise deve considerar não apenas os resultados quantitativos, mas também as transformações qualitativas na percepção e prática dos direitos humanos e da decolonialidade na educação.

Dessa forma, o PNEDH representa uma oportunidade significativa para a concretização de uma educação mais inclusiva e consciente dos desafios contemporâneos. A efetividade desse plano, porém, depende da incorporação da perspectiva decolonial em todas as suas dimensões. A colonialidade, seja ela do poder, do saber ou do ser, não pode ser negligenciada, sob o risco de reproduzir dinâmicas opressoras. Portanto, é imperativo que as políticas educacionais no Brasil sejam pensadas e implementadas de maneira a romper com os paradigmas coloniais, proporcionando uma verdadeira transformação social.

Já o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) representa um marco importante na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, pautada nos princípios fundamentais que regem os direitos humanos. Todavia, ao analisarmos o PNDH à luz do conceito de decolonialidade, percebemos a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre as raízes históricas e estruturais que moldam as políticas públicas no Brasil.

A relação entre o PNDH e a decolonialidade remete à compreensão de que as práticas e políticas em prol dos direitos humanos denunciam o legado colonial que permeia a história brasileira. Conforme Santos (2018, p. 45), “[...] a colonialidade persiste nas estruturas sociais, econômicas e culturais, moldando as relações de

poder e perpetuando formas de exclusão”. Assim, faz-se imperativo que o PNDH busque não apenas mitigar as violações de direitos, mas também desmantelar as estruturas coloniais que perpetuam a injustiça.

No âmbito dos direitos humanos, a decolonialidade exige uma abordagem que vá além das fronteiras tradicionais estabelecidas pelos regimes jurídicos ocidentais. Para Maldonado-Torres (2016, p. 78), “[...] a colonialidade do poder se manifesta na imposição de sistemas jurídicos eurocêntricos, muitas vezes inadequados para lidar com as complexidades das realidades não europeias”. Nesse sentido, o PNDH deve considerar as perspectivas locais e incorporar práticas que respeitem as diversas formas de conhecimento e justiça presentes nas diferentes culturas brasileiras.

Entretanto, ao analisarmos a implementação prática do PNDH, observamos desafios significativos. A falta de efetividade nas políticas públicas e a persistência de desigualdades estruturais indicam a necessidade de uma abordagem mais crítica e transformadora. Segundo Bobbio (2015, p. 209), “[...] a efetividade dos direitos humanos está diretamente ligada à capacidade do Estado em promover políticas que ataquem as causas profundas da injustiça”. Assim, o PNDH precisa ir além de medidas paliativas, enfrentando as raízes históricas que alimentam a desigualdade e a violação de direitos.

Ao abordarmos a dimensão racial no contexto dos direitos humanos, a decolonialidade ressalta a importância de superarmos a herança do racismo estrutural. Segundo Sousa (2022, p. 134), “[...] a colonialidade do poder se manifesta de maneira evidente na discriminação racial, que persiste como um obstáculo à construção de uma sociedade justa e igualitária”. O PNDH, ao incorporar a perspectiva decolonial, deve assumir um compromisso inequívoco com a promoção da igualdade racial, implementando políticas afirmativas que ataquem as raízes do preconceito e da exclusão.

Outro aspecto fundamental na interseção entre PNDH e decolonialidade é a questão de gênero. A colonialidade do gênero se manifesta nas estruturas patriarcais que perpetuam a desigualdade entre homens e mulheres. Nesse contexto, Scott (2020, p. 76) salienta que “[...] os direitos humanos só podem ser efetivos se incorporarem uma abordagem de gênero, reconhecendo as especificidades das experiências das mulheres e buscando a transformação das relações de poder [...]”. O PNDH, ao adotar uma perspectiva decolonial, deve promover a equidade de gênero

não apenas como um princípio abstrato, mas como uma prática concreta na desconstrução das estruturas de opressão.

A implementação efetiva de uma abordagem decolonial no PNDH, contudo, enfrenta resistências. Ainda permeados por uma mentalidade colonial, setores conservadores resistem a mudanças profundas nas estruturas de poder. Conforme Oliveira (2017, p. 98) ressalta, “[...] a colonialidade opera não apenas nas estruturas, mas também nas mentalidades, criando resistências à transformação”. Assim, a superação dessas resistências demanda um esforço conjunto da sociedade civil, academia e instituições governamentais comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação emerge como um vetor essencial na concretização da decolonialidade no contexto do PNDH. Freire (2016, p. 63) enfatiza que “[...] a educação é um ato político e, como tal, pode ser uma ferramenta de transformação social”. O PNDH deve incorporar uma abordagem pedagógica que questione as narrativas hegemônicas, promovendo uma compreensão crítica da história e das estruturas que perpetuam a desigualdade. A educação decolonial não se limita ao currículo escolar, mas permeia toda a sociedade, desafiando preconceitos e promovendo uma consciência social mais ampla.

Entretanto, a concretização de uma abordagem decolonial na educação enfrenta desafios significativos, especialmente diante da resistência de setores conservadores que veem a mudança de narrativas como uma ameaça à ordem estabelecida. Conforme Macedo (2021, p. 122), “[...] a luta por uma educação decolonial envolve a desconstrução de ideias arraigadas, o que muitas vezes gera resistência e conflito”. O PNDH, ao abraçar a decolonialidade, deve enfrentar esses desafios de maneira estratégica, promovendo o diálogo e sensibilizando a sociedade para a necessidade de uma educação que rompa com as amarras coloniais.

Portanto, a articulação entre o PNDH e a decolonialidade representa um desafio crucial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A reflexão crítica sobre as estruturas coloniais presentes nas políticas públicas é fundamental para a superação das desigualdades e violações de direitos.

3.3 UMA REFLEXÃO DECOLONIAL SOBRE A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A perspectiva da decolonialidade na educação, ao problematizar as estruturas coloniais presentes nos sistemas educacionais, dialoga diretamente com a crítica às hierarquias de poder e dominação. Santos (2016, p. 45) destaca que “[...] a decolonialidade implica em pensar para além do eurocentrismo, reconhecendo a pluralidade de saberes e epistemologias”. Essa abordagem desafia a visão hegemônica, que historicamente marginalizou e silenciou diferentes formas de conhecimento, propondo uma reconfiguração do cânone educacional de modo a incluir múltiplas vozes e perspectivas.

Contudo, é preciso reconhecer que a legislação, por si só, não garante a efetiva transformação das práticas pedagógicas. A implementação de políticas inclusivas demanda um comprometimento real por parte dos educadores e gestores escolares. Nesse sentido, a formação docente surge como elemento-chave na promoção da decolonialidade na educação. Autores como Freire (1986, p. 78) ressaltam que “[...] a formação crítica do educador é um processo contínuo de reflexão sobre a prática”. Isso implica não apenas na atualização constante dos conhecimentos, mas na reflexão sobre as próprias práticas e na disposição para a desconstrução de paradigmas que reproduzem relações de opressão.

A relação entre a legislação sobre Educação em Direitos Humanos e a decolonialidade destaca a importância de uma abordagem interdisciplinar na formação dos profissionais da educação. A inclusão de disciplinas que abordem temas relacionados aos direitos humanos, à diversidade cultural e à decolonialidade nos cursos de licenciatura representa um passo significativo na construção de uma base teórica sólida para os futuros educadores. Essa formação, não obstante, deve ir além do aspecto teórico, envolvendo experiências práticas que permitam aos futuros profissionais vivenciar na prática os desafios e as possibilidades de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A legislação, ao estabelecer diretrizes e princípios, oferece um arcabouço jurídico para a promoção da Educação em Direitos Humanos e da decolonialidade. No entanto, sua efetivação depende do comprometimento político e social, da sensibilidade dos educadores e da vontade coletiva de transformação. Como destaca Laval (2016, p. 112), “[...] a educação é um campo de lutas, no qual se travam batalhas

por diferentes projetos de sociedade”. Nesse sentido, a legislação assume o papel de balizador dessas lutas, indicando os caminhos para uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com a promoção dos direitos humanos.

A legislação sobre Educação em Direitos Humanos exerce uma influência significativa sobre a perspectiva da decolonialidade na educação. Ao estabelecer princípios e diretrizes, cria-se um ambiente propício para a desconstrução de estruturas de colonialidades presentes na sociedade e no sistema educacional. Porém, a efetiva transformação demanda não apenas a inclusão de conteúdos nos currículos, mas uma mudança profunda nas práticas pedagógicas, na formação dos educadores e na construção de uma consciência crítica por parte dos estudantes. A interseção entre a legislação e a decolonialidade representa, assim, um desafio e uma oportunidade para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora e inclusiva.

A relação entre legislação educacional e decolonialidade, embora promissora, enfrenta desafios substanciais no que diz respeito à implementação efetiva das políticas propostas. A própria estrutura do sistema educacional, muitas vezes arraigada em paradigmas eurocêntricos, perpetua a reprodução de uma visão única e dominante do conhecimento. Como assinala Santos (2016, p. 78), “[...] a colonialidade do saber é um desafio que transcende os muros da escola, permeando as estruturas sociais e culturais”. Nesse contexto, é essencial questionar não apenas o que é ensinado, mas também quem são os agentes do processo educativo, buscando a diversificação do corpo docente e a promoção da equidade de gênero e raça.

A formação continuada dos educadores emerge como uma peça-chave na transformação efetiva da Educação em Direitos Humanos e na incorporação da perspectiva decolonial. A capacitação constante dos profissionais da educação, aliada a espaços de diálogo e reflexão, possibilita a desconstrução de preconceitos e estereótipos presentes nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, é pertinente recordar Freire (1986, p. 112), quando afirma que “[...] a formação do educador não se dá apenas nos bancos acadêmicos, mas na prática cotidiana, na relação dialógica com o mundo e com os educandos”. Portanto, promover a formação crítica do educador implica criarem-se condições para a construção de saberes emancipatórios e decolonizados.

A avaliação do impacto das políticas educacionais voltadas para os direitos humanos e a decolonialidade é aspecto essencial para medir o progresso e identificar

áreas de melhoria. Essa avaliação deve além de meros indicadores quantitativos, exigindo uma abordagem qualitativa que considere a transformação efetiva das práticas e a construção de uma consciência crítica nos estudantes. Como salienta Laval (2016, p. 89), “[...] a avaliação deve ir além das notas e considerar a formação de sujeitos autônomos e conscientes de sua realidade”. Dessa maneira, é preciso desenvolver instrumentos de avaliação que capturem não apenas o conhecimento adquirido, mas também a capacidade dos estudantes de aplicar esse conhecimento de maneira crítica e reflexiva.

A democratização do acesso ao conhecimento é pilar estruturante para a promoção da decolonialidade na educação. A legislação, ao estabelecer diretrizes para a inclusão de diferentes perspectivas nos currículos, busca superar barreiras históricas que marginalizaram determinados grupos sociais. No entanto, a realidade do acesso desigual às tecnologias da comunicação e da informação representa um desafio considerável. Assim, é imperativo desenvolver políticas públicas que garantam não apenas a inclusão formal, mas a efetiva participação de todos os grupos sociais no processo educativo.

A mediação de experiências e boas práticas entre países pode enriquecer o debate sobre a decolonialidade na educação. Contudo, é crucial evitar uma abordagem homogeneizante que desconsidere as especificidades culturais e históricas de cada contexto. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos não deve ser um processo de imposição de modelos, mas sim uma construção coletiva, por isso, de participação social garantida, em que se valorize e respeite a diversidade.

O diálogo entre a legislação sobre direitos humanos e a decolonialidade suscita reflexões sobre a autonomia das instituições de ensino. Embora a legislação forneça diretrizes gerais, é indispensável que as escolas e universidades tenham liberdade para adaptar os currículos às realidades locais e às necessidades específicas de suas comunidades. A autonomia pedagógica, quando bem orientada, permite uma maior flexibilidade na abordagem de temas sensíveis à diversidade cultural. Contudo, é necessário estabelecer limites claros para evitar a reprodução de práticas discriminatórias ou excludentes.

A participação ativa dos diversos sujeitos que compõem a sociedade no processo educacional é um fator determinante para o sucesso das políticas de direitos humanos e decolonialidade. A legislação, ao reconhecer a educação como um direito fundamental, abre espaço para a atuação de movimentos sociais, organizações não

governamentais e comunidades locais na defesa de uma educação mais inclusiva e emancipadora. Dessa maneira, a participação e o diálogo, para a produção e monitoramento das políticas educacionais, convertem-se em procedimentos imprescindíveis.

Assim, consideramos que a legislação sobre EDH, em diálogo com a decolonialidade, constitui um campo vasto e complexo, que exige a convergência de esforços de diversos setores da sociedade. A legislação oferece algum arcabouço, mas sua efetividade depende da transformação profunda das práticas pedagógicas, da formação crítica dos educadores e da promoção de uma educação inclusiva e emancipadora. A busca pela decolonialidade na educação é um compromisso ético e político que desafia as estruturas de poder e propõe um caminho para a construção de uma sociedade justa, solidária e respeitosa com as diversas expressões socioculturais.

4 INTERFACES: PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Nesta seção, apresentaremos que a interseção entre pedagogia decolonial e EDH representa uma busca de transcender as barreiras tradicionais do ensino, questionando e desmantelando estruturas de poder historicamente arraigadas. No contexto da pedagogia decolonial, emerge a necessidade premente de decolonizar os currículos educacionais, inclusive os da educação básica, rompendo, por subsunção, com perspectivas eurocêtricas dominantes e reconhecendo/valorizando saberes ancestrais e epistemologias marginalizadas.

Esse movimento propõe uma reflexão crítica sobre as relações de poder presentes na educação, almejando uma transformação no sistema social mais amplo, que é majoritariamente capitalista neoliberal, para promover a equidade e a inclusão.

A relação entre pedagogias decoloniais e direitos humanos reside no fato de garantir que a educação seja um instrumento de promoção dos direitos fundamentais da diversidade de sujeitos, em todo o mundo. Ao decolonizar os processos educativos, busca-se criar ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade cultural, reconhecendo e valorizando as diferentes identidades. Assim, a pedagogia decolonial se configura como uma ferramenta essencial para a construção de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também fortaleça a consciência crítica e a defesa dos direitos humanos como parte integrante do processo educacional.

Nesse sentido, a inter-relação entre pedagogia decolonial, educação e direitos humanos não apenas desafia estruturas estabelecidas, mas também propõe a construção de um modelo educacional emancipatório. Ao reconhecer e confrontar as hierarquias de poder que permeiam o ambiente educacional, abre-se espaço para uma abordagem pedagógica que promova a justiça social, o respeito à diversidade e a efetivação dos direitos humanos como pilares fundamentais na formação de cidadãos críticos e comprometidos com uma sociedade justa e igualitária, obviamente de encontro ao eurocentrismo, colonialismo e colonialidade – uma sociedade transmoderna⁷.

⁷ O conceito de transmodernidade, formulado por Dussel (2005), refere-se à proposta, na perspectiva de uma filosofia da liberação, de realização de um processo de integração, que inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial (Dussel, 2005, p. 66).

4.1 DIREITOS HUMANOS: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DE SUA ORIGEM E HISTÓRIA

Nosso ponto de partida é a compreensão de que a história dos direitos humanos é um relato complexo e multifacetado, que se estende ao longo dos séculos. Desde suas raízes na filosofia antiga até a consolidação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e os desafios contemporâneos, a busca pela proteção dos direitos fundamentais é um processo dinâmico que reflete a evolução da sociedade. A luta por direitos humanos não é apenas uma jornada histórica, mas um compromisso que exige a participação ativa de governos, organizações internacionais, movimentos sociais e cidadãos para garantir a efetivação desses direitos em todas as esferas da vida.

A partir desse direcionamento, os direitos humanos representam uma conquista civilizatória que remonta à antiguidade, refletindo a historicidade das sociedades e a busca pela promoção da dignidade humana. A partir dessa compreensão, Ferreira (2008, p. 22) corrobora que: “É preciso compreender que a noção de direitos fundamentais não é fruto apenas de um momento histórico específico, mas sim de um processo contínuo de reflexão e luta por valores fundamentais”. Nesse sentido, a história dos direitos humanos é dotada de complexidade, marcada por avanços e retrocessos, mas que, no conjunto, revela a busca pela proteção e garantia dos direitos inalienáveis do ser humano.

A concepção de direitos humanos encontra suas raízes na filosofia política e na tradição jurídica. Aristóteles (2009), em sua obra *Ética a Nicômaco*, já discutia sobre a importância de uma vida digna e justa para todos os seres humanos, destacando a relevância da virtude para a construção de uma sociedade ética. Contudo, foi na modernidade que os fundamentos dos direitos humanos ganharam maior proeminência, influenciados pelo Iluminismo. O filósofo John Locke (2014), em sua obra *Segundo Tratado sobre o Governo Civil*, defendeu a ideia de direitos naturais, como vida, liberdade e propriedade, que deveriam ser preservados pelo Estado.

No entanto, uma maior aderência formal dos direitos humanos ocorreu apenas no contexto de pós-Segunda Guerra Mundial, que envolveu os horrores do holocausto. Em vista de prevenir a repetição de atrocidades semelhantes, houve a elaboração da DUDH, em 1948. A esse respeito, Pereira (2005, p. 56) acrescenta que

declaração envolve uma noção de consenso sobre valores fundamentais à vida humana: “A DUDH representa um marco histórico, refletindo o consenso internacional sobre os valores fundamentais que devem orientar a convivência humana”.

Apesar de a DUDH explicitar princípios universais que transcendem fronteiras e culturas, tornando-se referência no campo dos direitos humanos, sua elaboração não foi isenta de contradições e desafios. Mesmo após sua promulgação, muitas nações enfrentaram dificuldades na implementação efetiva desses direitos em suas realidades internas.

Sobre isso, Silva (2012, p. 78) nos diz que: “A consolidação dos direitos humanos demanda não apenas a elaboração de normas, mas também a construção de instituições e uma cultura que promova a efetividade desses direitos”. Não sem motivo, por falta de vontade do aparelho do Estado, via intencionalidade política ou mesmo por falta concreta de infraestrutura, diversas violações persistem, evidenciando a necessidade de um comprometimento contínuo na defesa e promoção dos direitos fundamentais.

A contextualização histórica dos direitos humanos não pode ignorar o papel da Organização das Nações Unidas (ONU), que desempenhou um papel crucial nesse processo, conforme nos diz Soares (2001, p. 112): “A ONU se tornou um espaço de diálogo e cooperação internacional, estabelecendo padrões e mecanismos para a proteção dos direitos humanos em escala global”.

A partir desse contexto, foi criada a Comissão de Direitos Humanos da ONU, posteriormente substituída pelo Conselho de Direitos Humanos, que se tornou o fórum central para a discussão e monitoramento das práticas dos Estados em relação aos direitos humanos.

Contudo, a eficácia desses mecanismos internacionais muitas vezes esbarra em questões políticas e interesses nacionais, haja vista que: “A soberania dos Estados ainda é um obstáculo para a plena realização dos direitos humanos, pois alguns governos resistem a interferências externas em nome da autodeterminação” (Machado, 2015, p. 203). De modo que a realidade geopolítica gera uma tensão entre a universalidade dos direitos humanos e o respeito à soberania nacional, que desafia a comunidade internacional, evidenciando a complexidade inerente à consolidação desses direitos em escala global.

Além das dimensões internacionais, a história dos direitos humanos também revela a importância dos movimentos sociais e das lutas populares na promoção da

justiça e igualdade. É o que nos afirma Santos (1999, p. 45): “Os direitos humanos não são apenas uma construção teórica, mas uma conquista prática, muitas vezes alcançada através de mobilizações e resistências populares”. Exemplos, como o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, a luta contra o *apartheid* na África do Sul e os movimentos feministas em várias partes do mundo, ilustram como a pressão social desempenha um papel crucial na transformação das normas e práticas em prol dos direitos humanos.

A perspectiva dos direitos humanos também evoluiu ao longo do tempo, incorporando novas demandas e reconhecendo a interdependência entre diferentes direitos, atualmente: “A visão contemporânea dos direitos humanos não pode prescindir da compreensão da interconexão entre direitos civis, políticos, econômicos, sociais, e culturais” (Moreira, 2018, p. 167). Essa abordagem holística reflete a compreensão de que a realização plena dos direitos humanos requer uma abordagem integrada, que leve em consideração as diversas dimensões da existência humana.

Entretanto, a trajetória dos direitos humanos também é permeada por desafios e críticas. Algumas correntes filosóficas e culturais questionam a universalidade desses direitos, argumentando que há diferenças culturais que devem ser respeitadas. Nessa perspectiva, Gomes (2003, p. 124) nos aponta uma reflexão pertinente: “O relativismo cultural levanta a questão de até que ponto podemos impor padrões universais a sociedades com tradições e valores diversos”. Essa perspectiva destaca a importância do diálogo intercultural, na busca por um consenso global que respeite a diversidade, sem comprometer a essência dos direitos humanos.

Outra crítica relevante diz respeito à seletividade na aplicação dos direitos humanos, evidenciada por vezes nas relações internacionais, ou seja, uns direitos, sim; outros, não, dando a noção falsa de uma gradação, cujo parâmetro é a economia capitalista. Esse utilitarismo sobre os direitos humanos compromete sua credibilidade, efetividade, legitimidade – inclusive do sistema econômico atual imposto pelo “Norte” global –, levantando questões sobre a consistência e imparcialidade na sua promoção, que em tese são integrais e a todos (Rodrigues, 2016).

Ademais, o desenvolvimento tecnológico apresenta novos desafios à proteção dos direitos humanos. Por exemplo, com o advento da inteligência artificial, que traz consigo questões éticas relacionadas à privacidade e à autonomia individual. Por isso, compreendemos que a adaptação das normas internacionais aos desafios contemporâneos é crucial para assegurar a relevância e a eficácia dos direitos

humanos no século XXI. A esse respeito, concordamos com Lima (2020, p. 178), ao dizer que: “A integração de tecnologias avançadas demanda uma revisão constante das normas e instrumentos de proteção dos direitos humanos para garantir que esses não sejam comprometidos em nome do progresso tecnológico”.

Outra dificuldade, já no âmbito nacional, são estruturas tradicionalistas – muitas dessas repletas de colonialidades –, que resistem à implementação efetiva dos direitos humanos. Ao nosso ponto de vista, compreendemos que a construção de uma cultura que internalize os valores dos direitos humanos é um desafio constante, envolvendo a superação de preconceitos e a promoção de uma consciência coletiva voltada para a justiça e a igualdade. Por isso, diante de visões e práticas tradicionalistas, concordamos com Costa (2014, p. 210), segundo quem: “A transformação das práticas e instituições para se adequarem aos princípios dos direitos humanos requer um esforço contínuo de conscientização e educação”.

Juridicamente, os direitos humanos também têm suas “luzes” e “sombras”. Sobre esse tema, endossamos o posicionamento de Rocha (2019, p. 145), para quem: “Os sistemas judiciais nacionais são peças-chave na proteção dos direitos humanos, traduzindo as normas internacionais em decisões que impactam diretamente a vida dos cidadãos”.

Não que deixemos de lado o uso ideológico que o Estado tende a fazer de seus aparelhos, mas apenas admitimos que, apesar dessas limitações, há positivities, como, por exemplo, ao destacarmos a importância de jurisprudências nacionais na efetivação desses direitos. Ainda que nem sempre como o esperado em vista, os tribunais e sistemas judiciais desempenham um papel indispensável na interpretação e aplicação das normas internacionais, muitas vezes adaptando-as ao contexto específico de cada país, fato que contribui, em algum grau, para o fortalecimento do Estado de Direito e para a consolidação dos direitos humanos no plano nacional, ao promover-se a justiça social e a responsabilização por violações à DUDH.

Destacamos com ênfase que o acesso à justiça e a eficácia dos sistemas judiciais nem sempre são garantidos de maneira uniforme. Desigualdades socioeconômicas, falta de representatividade e corrupção podem comprometer a capacidade dos tribunais de servirem como instrumentos efetivos na proteção dos direitos humanos. Sobre o acesso ao sistema judiciário, concordamos com Fonseca (2017, p. 201): “A justiça deve ser acessível a todos, independentemente de sua posição social, econômica ou étnica”. Afinal, sem acesso, fica concretamente

comprometida a promoção de uma justiça inclusiva e imparcial, logo, o usufruto dos direitos humanos, sobretudo para as vítimas, os oprimidos.

A globalização também desempenha um papel significativo na atual configuração dos direitos humanos. A interconexão entre as nações, impulsionada por avanços tecnológicos e econômicos, destaca a necessidade de uma abordagem internacional coordenada na promoção e proteção desses direitos. A construção de mecanismos efetivos de cooperação internacional é crucial para lidar com questões que impactam diretamente a vida e os direitos de milhões de pessoas em todo o mundo. A propósito, concordando com Almeida (2021, p. 189), compreendemos que: “A interdependência entre os Estados requer uma cooperação global para enfrentar desafios que transcendem fronteiras, como a mudança climática, os fluxos migratórios e as pandemias”.

No entanto, a globalização apresenta desafios, especialmente no que diz respeito à proteção dos direitos econômicos e sociais. O aumento da desigualdade global, a exploração laboral em cadeias de suprimentos internacionais e a concentração de poder econômico em grandes corporações levantam questões críticas sobre a efetividade dos direitos humanos no contexto econômico globalizado.

Essa é a crítica central sobre o sistema capitalista, pois é o lucro, o dinheiro, o mercado financeiro seu “carro-chefe”, de maneira que, todas as demais dimensões da vida social, seguem “a reboque”. Por isso, sublinhamos que a proteção dos direitos humanos no âmbito econômico requer uma abordagem coordenada e transnacional para enfrentar desafios que ultrapassam as fronteiras nacionais, tal como afirma Cunha (2018, p. 156): “A busca por lucro muitas vezes se sobrepõe aos direitos dos trabalhadores e às preocupações ambientais, evidenciando a necessidade de regulamentações internacionais mais eficazes”.

Outro ponto relevante, de nossa contextualização histórica sobre os direitos humanos, é a necessidade de adaptar as normas às mudanças culturais e sociais. A dinâmica das sociedades contemporâneas, marcada por avanços tecnológicos, diversidade cultural e novas formas de comunicação, demanda uma constante reflexão sobre a adequação das normas existentes. A capacidade de resposta às transformações sociais é imprescindível para assegurar que os direitos humanos continuem a proteger as liberdades de seus sujeitos, inclusive os sujeitos coletivos, em um mundo em constante mutação. A esse respeito, concordamos com Sousa (2022, p. 120): “A evolução social exige uma abordagem flexível e adaptativa dos

direitos humanos para garantir que esses permaneçam relevantes e eficazes ao longo do tempo”.

A promoção da igualdade de gênero emerge como um aspecto vital na luta pelos direitos humanos, sobretudo considerando a longa história de discriminação e violência contra mulheres, uma barreira a superar, tendo em vista a edificação de uma sociedade equitativa (Lopes, 2016). Por isso, compreendemos que é necessária a implementação de políticas que combatam a desigualdade de gênero, aliada a uma mudança cultural profunda, como fator indutor de um projeto “outro” de sociedade.

Em relação a uma perspectiva ecológica, compreendemos que a proteção dos direitos humanos também se estende ao ambiente, à medida que a crise climática coloca em risco não apenas ecossistemas, mas também o bem-estar e os direitos das gerações presentes e futuras. A convergência entre direitos humanos e sustentabilidade ambiental torna-se cada vez mais evidente, demandando uma abordagem integrada para enfrentar os desafios interligados da justiça social e ambiental. Por isso, concordamos com Oliveira (2019, p. 223), ao dizer que: “A degradação ambiental e as mudanças climáticas representam uma ameaça direta à vida e aos direitos humanos, exigindo uma ação urgente e coordenada em níveis global e local”.

No Brasil, a história dos direitos humanos abrange uma variedade de momentos históricos, desafios e avanços significativos. Durante o período colonial, o Brasil foi marcado pela escravidão, na qual milhões de africanos foram trazidos à força para trabalhar nas plantações. A independência do Brasil, em 1822, e a Lei Áurea, de 1888, aboliram a escravidão, mas a discriminação racial persistiu. A ditadura militar, que durou de 1964 a 1985, foi marcada por violações generalizadas dos direitos humanos.

No entanto, a redemocratização, na década de 1980, trouxe a promulgação de uma nova Constituição em 1988, estabelecendo um marco legal importante para a proteção dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. O Brasil também viu o crescimento de movimentos pelos direitos civis e pela igualdade, e, a luta pelos direitos dos povos indígenas, tornou-se uma questão crucial. Apesar dos desafios contínuos, o país fez avanços significativos na promoção dos direitos humanos, incluindo programas de assistência social, políticas de inclusão social e a participação em tratados internacionais de direitos humanos.

Assim, nesta contextualização, vemos a história dos direitos humanos, ao mesmo tempo, como um progresso importante – enquanto iniciativas de governos de Estado – e como uma chamada à ação constante, em vista de torná-lo concreto a todas os sujeitos. A garantia da dignidade humana, da liberdade e da justiça demanda não apenas a criação de normas, mas a construção de uma mentalidade global comprometida com a proteção dos direitos fundamentais. A trajetória até aqui é um testemunho do potencial transformador das ideias humanistas, mas também um lembrete de que a concretização plena dos direitos humanos requer esforços contínuos em todos os níveis da sociedade, desde os sujeitos individuais, coletivos e as instituições globais.

4.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A EDH é um processo de ensino e aprendizado que tem como objetivo promover o entendimento, o respeito, a proteção e a promoção dos direitos humanos. Essa forma de educação busca formar sujeitos com conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para reconhecer, valorizar e defender os princípios fundamentais dos direitos humanos.

Os direitos humanos são os direitos inerentes a todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica, religião, nacionalidade, gênero, orientação sexual, *status* social, ou qualquer outra característica. Eles incluem direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à educação, à saúde e muito mais.

A EDH desempenha um papel crucial na construção de sociedades mais justas e na prevenção de violações dos direitos humanos. Ela enfatiza a importância do diálogo, da empatia e da responsabilidade, e ajuda a criar cidadãos informados e engajados, que possam trabalhar para a proteção e promoção dos direitos humanos em todo o mundo. A EDH tem como objetivo promover o entendimento, o respeito, a proteção e a promoção dos direitos humanos. Essa forma de educação busca equipar as pessoas com o conhecimento, as habilidades e as atitudes necessárias para reconhecer, valorizar e defender os princípios fundamentais dos direitos humanos

A EDH se fundamenta “[...] nos princípios de liberdade, igualdade, respeito à dignidade do ser humano, na tolerância, nas bases dos valores democráticos”. Por intermédio da EDH, é possível intervir na forma de sentir e de agir das pessoas, ou

seja, promove-se a autonomia e uma atuação voltada à exigibilidade dos direitos. Sua finalidade principal é:

[...] a afirmação dos princípios e valores fundamentais à construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos entendendo-se que as pessoas precisam atuar compartilhando as responsabilidades para garantir a promoção dos direitos Humanos (Krueger, 2017, p. 41).

Como a Educação em Direitos Humanos ocorre de maneira contínua e permanente, a responsabilidade compartilhada entre a sociedade, o Estado e a comunidade internacional se constitui como peça fundamental para o processo educativo. Em virtude do histórico de uma recente Educação em Direitos Humanos, seu conceito vem sendo construído ao longo deste tempo e várias são as citações sobre a temática. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos define a Educação em Direitos Humanos como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2007, p. 25).

A criação e a implementação de Planos Nacionais da Educação em Direitos Humanos são passos significativos em direção a sociedades mais justas, inclusivas e respeitadas. Esses planos desempenham um protagônico papel na construção de cidadãos informados e engajados, que podem contribuir para um mundo no qual os direitos humanos sejam valorizados e protegidos.

Os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, voltados à educação básica, geralmente incluem uma série de elementos específicos, que visam a integrar eficazmente a Educação em Direitos Humanos nas escolas e currículos de Ensino Fundamental e Médio. No Quadro 11 estão elencados os principais elementos.

Quadro 11 – Elementos que integram a Educação em Direitos Humanos e os Currículos

Principais Elementos
<p>1. Objetivos e Metas Específicos: Estabelecem objetivos claros e mensuráveis para a integração dos direitos humanos na educação básica. Esses objetivos podem incluir o desenvolvimento de competências em direitos humanos, a promoção de valores democráticos e a conscientização sobre as questões de direitos humanos.</p> <p>2. Currículo Inclusivo: Integra os princípios dos direitos humanos em todos os aspectos do currículo escolar, abrangendo disciplinas como Ciências Sociais, História, Literatura, Ciências Naturais e Matemática. Isso ajuda a garantir que a Educação em Direitos Humanos não seja tratada de forma isolada, mas faça parte integrante da experiência educacional.</p> <p>3. Formação de Professores: Reconhecem a importância da formação de professores em direitos humanos. Oferecem programas de desenvolvimento profissional que capacitam os educadores a transmitir eficazmente conceitos de direitos humanos e a criar ambientes de aprendizado inclusivos.</p> <p>4. Materiais Didáticos e Recursos: Fornecem materiais educativos, recursos didáticos e orientações para auxiliar os professores na implementação de atividades relacionadas aos direitos humanos em sala de aula.</p> <p>5. Participação Ativa dos Alunos: Incentivam a participação ativa dos alunos, permitindo que expressem suas opiniões, debatam questões de direitos humanos e realizem projetos práticos que promovam a conscientização e a ação.</p> <p>6. Contextualização Local e Cultural: Reconhecem a diversidade cultural e as realidades locais e incentivam a contextualização dos temas de direitos humanos para atender às necessidades específicas das comunidades e regiões.</p> <p>7. Avaliação e Monitoramento: Estabelecem mecanismos de avaliação para medir o progresso na integração da Educação em Direitos Humanos. Isso pode incluir indicadores de desempenho, pesquisas de avaliação e relatórios regulares.</p> <p>8. Promoção de Valores e Ética: Enfatizam a promoção de valores fundamentais, como justiça, igualdade, dignidade e respeito, promovendo o desenvolvimento ético dos alunos.</p> <p>9. Colaboração com a Comunidade: Incentivam a colaboração com organizações da sociedade civil, pais, responsáveis e a comunidade local para promover a conscientização sobre os direitos humanos.</p> <p>10. Prevenção de Violência e Discriminação: Abordam questões de violência, discriminação e <i>bullying</i> nas escolas, promovendo um ambiente seguro e inclusivo.</p> <p>11. Promoção da Igualdade de Gênero e Não Discriminação: Destacam a importância de abordar questões de igualdade de gênero e de não discriminação em todo o currículo.</p> <p>12. Enfoque Multidisciplinar: Incentivam a abordagem de questões de direitos humanos em diferentes disciplinas, adaptando os métodos de ensino e aprendizado para tornar a Educação em Direitos Humanos relevante em todas as áreas de estudo.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, a integração eficaz desses elementos nos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos é fundamental para garantir que a educação básica promova valores de respeito pelos direitos humanos, igualdade e justiça desde as primeiras etapas da educação, preparando os estudantes para serem cidadãos informados e engajados.

Para Benevides (2000), a Educação em Direitos Humanos é uma educação permanente, continuada e global, voltada a uma mudança cultural, pautada em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, que deve abranger, igualmente, educadores e educandos, como sempre afirmou Paulo Freire (1986), sendo que é imprescindível:

[...] a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (Benevides, 2000, p. 1).

Desse modo, a Educação em Direitos Humanos como prática educativa deve se fundamentar no reconhecimento e, principalmente, na defesa, no respeito e na promoção dos direitos humanos, de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Diante disso, a Educação em Direitos Humanos requer uma prática pedagógica que tenha como objetivo principal:

[...] compreender e transformar a realidade de defesa dos direitos humanos. Isso significa que os conhecimentos e a realidade concreta devem ser abordados de forma conjunta integrando todos os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas (Krueger, 2017, p. 70).

Segundo Tavares (2015), há que se considerar que a Educação em Direitos Humanos busca, como princípio, incentivar a participação ativa na promoção e defesa dos direitos humanos, nos níveis individual e comunitário, de forma a contribuir para transformar as atitudes e condutas através da participação e da vivência dos direitos. Para essa autora, para afirmação de uma cultura de direitos humanos, dois valores são essenciais: primeiramente, é necessário a compreensão da educação como formação integral do ser humano e não apenas sinônimo de transmissão de conteúdo; e, a seguir, uma prática pedagógica em direitos humanos que contribua ao empoderamento individual e coletivo. Nesse sentido, é necessário chamar a atenção para o fato de que:

[...] a prática pedagógica não se restringe às atividades didáticas ou ao fazer docente que ocorre na sala de aula. Ela é mais ampla, envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula, o currículo, abrangendo o conjunto das atividades da escola, as relações entre os diversos atores, os diferentes aspectos do projeto pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade. Portanto, é uma prática que deve ser conceituada como práxis pedagógica, de forma a atingir a finalidade da educação compatível com a EDH (Tavares, 2015. p. 708).

Nesse contexto, encontra-se a importância da formação continuada como instrumento de ampliação de conhecimentos, motivação profissional, crescimento pessoal e principalmente fundante de uma ação transformadora na prática docente, com “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção

coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados” (Brasil, 2007, p. 25). De acordo com Tavares (2007, p. 491):

A formação dos educadores em direitos humanos deve privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma 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. É a realidade – a educativa e a social – que deve pautar todas as ações de construção desse processo cujo objetivo maior é a afirmação de uma cultura de direitos humano.

Para Candau (2013), um componente fundamental da formação de professores, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, supõe oferecer situações em que se explicitem os modelos educativos por eles vivenciados, por meio de relatos de histórias de vida e experiências escolares, e sua análise crítica à luz da perspectiva histórico-crítica dos direitos humanos. Somente assim poderão questionar o vivido e configurar suas práticas educativas de modo consciente, reflexivo e coerente.

Esse conjunto de ideias, sobre a formação inicial de professores e formação de professores, para a Educação em Direitos Humanos, “[...] tem como ponto comum o reconhecimento de que se trata de uma complexa tarefa que envolve vários aspectos, cuja transformação deve começar pelo próprio docente” (Krueger, 2017, p. 70).

Para tal, a formação do educador em direitos humanos deve focar em uma educação que trabalhe e articule adequadamente a interdisciplinaridade e as múltiplas dimensões da Educação em Direitos Humanos, numa prática pedagógica condizente com o respeito ao ser humano.

Vale salientar que o conhecimento, no que concerne à EDH, deve partir da leitura dos principais documentos que a norteiam. Nesse sentido, entendendo a EDH como um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação do sujeito de direitos, o PNEDH propõe a articulação entre as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais

que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2007, p. 23).

Considera-se que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos deve promover ações que garantam aprendizagem de valores, ideias e atitudes voltadas para a construção de práticas solidárias a fim de evidenciar a capacidade do sujeito de se relacionar com o seu semelhante sem a supremacia do poder ou do ter. Os padrões coloniais de poder sugerem uma perspectiva de inferioridade aos não europeus, sendo que uma “[...] nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo do seu lugar na história da produção cultural da humanidade” (Quijano, 2005, p. 116).

Dessa forma, as ações educativas, ao serem orientadas pela perspectiva decolonial, podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico do educador, possibilitando-lhe a releitura do mundo. Inclui-se, ainda, a oportunidade de reexame das relações sociais de dominação, próprias do modo de produção capitalista.

A partir da reflexão sobre a realidade concreta, é possível desenvolver-se uma prática educativa destinada à emancipação humana. Nesse sentido, a formação do professor deve priorizar a dimensão humana, ética, social, em permanente diálogo com o mundo. Dessa feita, ser e estar no mundo significam aspectos relevantes para o homem entender as contradições e apontar possibilidades de ruptura com o sistema opressor.

Consoante a perspectiva crítica, Candau e Sacavino (2013) elucidam que a EDH “[...] parece enfatizar a promoção de práticas que permitam às pessoas aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática e ao fortalecimento do Estado de direito”. Ou seja, tem-se a educação como elemento instrumentalizador de direitos.

No contexto da EDH, o educando deve ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos de maneira globalizada, de modo a subsidiá-lo na busca por valores, atitudes e práticas sociais que evidenciem os direitos humanos em todos os âmbitos da sociedade, isso por meio de práticas pedagógicas cujo objetivo seja impulsionar a consciência crítica desse educando, no que tange aos direitos humanos.

Para Contreras (2012), a educação deve possibilitar aos sujeitos construir formas de pensar autônomas, uma vez que o ser humano se constrói em constante diálogo com a realidade. Portanto, a prática educativa autônoma leva à reflexão sobre o ser humano como sujeito construtor da sua história, mediado por relações dialéticas que possibilitam o crescimento, tanto do educador, como do educando. Desse modo, a perspectiva crítica fundamenta o ato educativo, possibilitando a construção de uma proposta autônoma, visando a adequação da prática à realidade existente em cada contexto social.

Assim, na EDH é preciso ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão assumida, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos. Trata-se de educar em Direitos Humanos, propiciando experiências de Direitos Humanos (Candau 2013).

4.3 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

De nosso ponto de vista, ao considerar a atualidade da colonialidade – como afirma Santos (2007b, p. 39), “[...] a colonialidade do poder é o reverso não reconhecido da modernidade, que faz parte da sua própria configuração e que persiste sob várias formas na contemporaneidade” –, vemos a decolonialidade e a EDH como um campo de estudo crítico e transformador, visando desmantelar (super)estruturas de poder que perpetuam desigualdades e injustiças. Nesse contexto, é pertinente compreender como as teorias decoloniais contribuem com práticas educacionais que promovam uma consciência crítica, emancipatória e em vista da construção de uma sociedade justa, solidária e inclusiva. Esse é o ponto central de abordagem desta seção.

A educação, ao longo da história, tem sido uma ferramenta poderosa na legitimação de estruturas sistêmicas e de colonialidades, como a visão eurocêntrica do conhecimento. Diante disso, Paulo Freire (1987c) alerta para a necessidade de uma pedagogia libertadora, fundada na amorosidade, no diálogo e na fé ao ser humano, que vá além da mera transmissão de conhecimentos. Tais pressupostos vão ao encontro da educação em perspectiva decolonial, sobretudo quando propõe uma ruptura com modelos educacionais que reproduzem hierarquias e marginalizam saberes não ocidentais, promovendo um diálogo intercultural que reconheça a diversidade de perspectivas.

No entanto, decolonizar a educação não é simples, requer uma desestruturação profunda das instituições educacionais tradicionais. Não sem motivo, Mignolo (2011, p. 56) argumenta que “[...] a descolonização do pensamento e das instituições passa pela desconstrução de categorias eurocêntricas”. Isso implica repensar currículos, métodos de ensino e avaliação, considerando as contribuições de diferentes culturas e tradições. A resistência a essa transformação muitas vezes reflete a persistência da colonialidade do poder e suas derivações, como a colonialidade do saber, a pedagógica, etc., que marginalizam conhecimentos não alinhados com o paradigma moderno-colonial.

Santos (2009, p. 45) destaca que “[...] a colonialidade do poder produz formas particulares de desumanização que tornam inaudíveis certos discursos”. Assim, a luta por direitos humanos deve incluir a decolonização do próprio conceito de humanidade, reconhecendo a igualdade de dignidade para além de fronteiras geográficas e culturais.

Um aspecto fundamental da decolonialidade é a ênfase na pluralidade de epistemologias e na valorização de saberes locais. Santos (2014, p. 112) destaca que “[...] a epistemologia do Sul propõe uma redefinição do sentido do conhecimento e da ciência”. Nesse sentido, integrar diferentes formas de conhecimento na educação não apenas enriquece a experiência dos alunos, mas também desafia a hegemonia do conhecimento eurocêntrico, como um meio para se alcançar o projeto do mundo transmoderno. Isso envolve reconhecer e respeitar os saberes indígenas, afrodescendentes e de outras comunidades marginalizadas, contribuindo para a construção de uma epistemologia global, justa e inclusiva.

No contexto da Educação em Direitos Humanos, a abordagem decolonial é crucial para se superar a visão limitada de direitos, que muitas vezes prevalece. A relação entre decolonialidade e Educação em Direitos Humanos também se manifesta na crítica à universalização homogeneizante dos direitos.

Maldonado-Torres (2008a, p. 208) argumenta que “[...] o problema da universalidade dos direitos humanos reside na sua tradução cultural específica”. Isso implica considerar as diferentes concepções de justiça e dignidade presentes em diversas culturas, evitando imposições culturais que reflitam apenas uma visão particular do que significa ser humano.

Contudo, a implementação da decolonialidade na Educação em Direitos Humanos enfrenta resistências significativas, muitas vezes enraizadas em estruturas

políticas e sociais. Santos (2007b, p. 42) observa que “[...] a colonialidade do poder é também a colonialidade do saber e da comunicação”. O controle sobre o conhecimento e a comunicação é central para a manutenção do poder colonial, tornando essencial desafiar expressões de colonialidades que perpetuam desigualdades no acesso à educação e à informação.

Além disso, a incorporação da decolonialidade na Educação em Direitos Humanos demanda uma revisão profunda dos materiais didáticos utilizados, sobretudo porque, como nos lembra Freire (1987b, p. 53), a educação é um ato político. Assim, a seleção de textos, imagens e recursos pedagógicos deve ser cuidadosamente examinada para evitar a reprodução de estereótipos e preconceitos que perpetuem a colonialidade do poder e suas derivações. Defendemos que, em vista de EDH decolonial, faz-se necessária a diversificação dos materiais didáticos como meio de para garantir que “mundos outros” sejam representados de maneira justa e respeitosa.

Outra categoria de luta, importante à abordagem decolonial da Educação em Direitos Humanos, é a interseccionalidade. Collins (1990, p. 209) salienta que “[...] o pensamento interseccional nos lembra de que as estruturas de poder são interconectadas e reforçam umas às outras”. Isso exige reconhecer as complexas interações entre raça, gênero, classe social e outras formas de opressão, garantindo que a Educação em Direitos Humanos seja sensível a essas interconexões. Ignorar a interseccionalidade pode resultar em uma abordagem superficial e parcial, a sustentar as múltiplas formas de discriminação.

Ademais, a abordagem decolonial da Educação em Direitos Humanos não se restringe apenas ao âmbito curricular, mas também se estende à governança das instituições educacionais. Santos (2002b, p. 74) destaca que “[...] a transformação da universidade é uma condição indispensável para a transformação da sociedade”. Isso implica repensar as hierarquias existentes nas instituições de ensino, promovendo uma participação democrática e inclusiva de diferentes grupos sociais. Nesse sentido, vemos que a governança participativa é fundamental para garantir que as decisões educacionais reflitam as necessidades e perspectivas diversas da comunidade acadêmica.

Em nossa compreensão, essa questão de poder institucional é um grande desafio para a implementação prática da decolonialidade na EDH. Por isso, decolonizar é preciso! A esse respeito, Freire (1996a, p. 31) observa que “[...] a prática

da liberdade requer a consciência de que a educação é uma forma cultural de intervenção no mundo”. Por isso, transformar as práticas educacionais demanda não apenas uma mudança de paradigma, mas também o comprometimento efetivo de recursos financeiros e humanos para viabilizar essa transformação.

Outro desafio crucial é a necessidade de superar a tendência de cooptação e diluição das propostas decoloniais. Mignolo (2011, p. 89) adverte que “[...] a decolonialidade não é uma panaceia”. A apropriação seletiva de ideias decoloniais, sem um compromisso real com a transformação estrutural e superestrutural, pode resultar em práticas superficiais, que não abordem as raízes profundas da colonialidade, a girar em torno de um reformismo sistêmico do capitalismo. É imperativo resistir à cooptação de ideias decoloniais para servir a agendas que não buscam verdadeiramente a justiça social e a equidade.

Além disso, é fundamental reconhecer a diversidade de contextos e realidades que compõem a EDH. Santos (2002a, p. 50) ressalta que “[...] a epistemologia do Sul não é uma imposição do Sul ao Norte, mas um diálogo entre os saberes do Norte e do Sul”. A aplicação da decolonialidade na educação deve considerar as especificidades culturais, históricas e sociais de cada comunidade, evitando abordagens homogeneizantes, que desconsideram a multiplicidade de experiências.

A resistência à decolonialidade na Educação em Direitos Humanos muitas vezes reflete a manutenção de estruturas de poder que se beneficiam da colonialidade e tem seu fundamento na preservação de privilégios que a transformação proposta ameaça desestabilizar.

A esse respeito, Santos (2007a, p. 45) argumenta que “[...] a lógica da colonialidade do poder implica a naturalização das hierarquias sociais”. Desafiar essa naturalização exige não apenas uma transformação nas práticas educacionais, mas também uma conscientização crítica que questione as estruturas sociais que perpetuam desigualdades.

Em suma, a interseção entre decolonialidade e EDH oferece uma abordagem crítica e transformadora para enfrentar as profundas desigualdades enraizadas na colonialidade do poder e suas derivações. Reconhecer a diversidade de saberes, desafiar estruturas institucionais e promover a interseccionalidade são passos essenciais para construir práticas educacionais que contribuam para a construção de uma sociedade justa, solidária e pluriversa.

4.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação, como vetor de transformação social, desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade transmoderna. Nesse contexto, a prática pedagógica decolonial surge como paradigma que questiona as estruturas de poder historicamente enraizadas no processo educacional, propondo uma abordagem que reconheça e enfrente as influências coloniais presentes no ensino. Torna-se premente explorar a interseção entre a prática pedagógica decolonial e a Educação em Direitos Humanos, identificando como essas abordagens convergem para a concretização de uma educação inclusiva e emancipatória.

No âmago da pedagogia decolonial, encontra-se a crítica às narrativas hegemônicas que moldam a compreensão histórica e cultural. Como Freire (1970, p. 36) destaca, “[...] a história, a cultura, a política e a economia são quatro dimensões fundamentais para a compreensão da sociedade”.

A pedagogia decolonial desafia a dominação epistêmica imposta por perspectivas eurocêntricas, reconhecendo a diversidade de conhecimentos e valorizando as diferentes formas de aprender e ensinar. Assim, ao incorporar essa abordagem, a prática pedagógica se torna um terreno fértil para a construção de uma consciência crítica e emancipatória.

A interseção entre a pedagogia decolonial e a Educação em Direitos Humanos é evidenciada na busca por uma abordagem inclusiva, que transcenda fronteiras culturais e em vista de um mundo “outro”. Santos (2002a, p. 35) pondera que “[...] a ideia de universalidade dos direitos humanos não deve ser confundida com uniformidade cultural”. A Educação em Direitos Humanos, quando imbuída da perspectiva decolonial, reconhece e respeita as particularidades culturais, promovendo um diálogo intercultural que enriquece a formação dos indivíduos. Nesse sentido, a prática pedagógica decolonial contribui para decolonizar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as estruturas e metodologias educacionais.

No contexto da pedagogia decolonial, essa transformação perpassa a superação de perspectivas monoculturais, incorporando saberes locais e marginalizados. A diversidade de vozes e experiências passa a ser reconhecida como um ativo pedagógico, capaz de enriquecer a aprendizagem e fortalecer a consciência crítica dos estudantes.

Ao adotar uma abordagem crítica, a prática pedagógica decolonial contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, fundamentais na construção de uma Educação em Direitos Humanos efetiva. Por isso, “[...] a Educação em Direitos Humanos deve ser uma educação contra os preconceitos” (Santos, 2007a, p. 72).

Decolonizar o ensino não se restringe apenas à inclusão de diferentes perspectivas culturais, mas também à análise das relações de poder presentes no processo educacional. A pedagogia decolonial propõe uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, visando identificar e confrontar as hierarquias que perpetuam a exclusão e a marginalização.

A prática pedagógica decolonial, ao centrar-se na desconstrução de colonialidades epistemológicas, propõe uma revisão profunda das relações de poder no ambiente educacional. Um exemplo disso é Freire (1970, p. 65), ao nos propor a compreensão de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa direção, a EDH torna-se um espaço dinâmico de construção coletiva de conhecimento, em que as diferentes vozes são valorizadas e os estudantes são sujeitos ativos de sua vida e formação.

A pedagogia decolonial, ao questionar as estruturas de poder presentes na educação, também propõe uma reflexão sobre a linguagem e a comunicação no processo educacional. Mignolo (2011, p. 112) argumenta que “[...] a linguagem é uma das principais maneiras de controlar, subjugar e colonizar”. A prática pedagógica decolonial busca, portanto, uma linguagem emancipatória que respeite e valorize as diversas formas de expressão cultural. A EDH, ao adotar essa perspectiva, promove não apenas a compreensão teórica dos direitos, mas também a capacidade de expressão e diálogo entre diferentes comunidades e culturas.

Entretanto, é fundamental reconhecer os desafios enfrentados na implementação efetiva da prática pedagógica decolonial e da Educação em Direitos Humanos. A resistência às mudanças, por parte de setores conservadores, e a falta de recursos são obstáculos que demandam estratégias de enfrentamento. Giroux (1997, p. 118) alerta para a necessidade de “[...] resistir às forças que buscam despolitizar a educação”. A prática pedagógica decolonial exige uma transformação profunda nas estruturas educacionais, o que implica superar resistências políticas e culturais.

A prática pedagógica decolonial e a EDH convergem na busca por uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória. Ao desafiar as estruturas de poder e promover a diversidade de saberes, essas abordagens contribuem para a construção de uma sociedade transmoderna. Contudo, é preciso superar os desafios enfrentados na implementação prática dessas propostas, garantindo que a transformação educacional seja efetiva e duradoura.

A implementação efetiva da pedagogia decolonial e da Educação em Direitos Humanos demanda uma reflexão contínua sobre as estratégias e desafios que permeiam esse processo. Em primeiro lugar, é imperativo reconhecer que a desconstrução de estruturas coloniais no ensino não ocorre de maneira homogênea. Como aponta Mignolo (2011, p. 125), “[...] a descolonização é um processo complexo que exige um compromisso constante”. Nesse sentido, é vital promover a formação continuada de educadores, capacitando-os a adotar abordagens pedagógicas mais inclusivas e alinhadas com os princípios da pedagogia decolonial.

Além disso, a criação de parcerias entre instituições educacionais, organizações da sociedade civil e comunidades locais é fundamental. A EDH, quando sustentada pela pedagogia decolonial, exige uma abordagem colaborativa e participativa. A incorporação de diferentes perspectivas e a promoção de um ambiente de aprendizagem democrático contribuem para a construção de uma consciência crítica e emancipatória nos estudantes.

É preciso, porém, lidar com a resistência que pode emergir no processo de implementação. A abordagem decolonial, ao questionar estruturas historicamente enraizadas, pode encontrar resistência por parte de setores conservadores que resistem a mudanças substanciais. Giroux (1997, p. 122) adverte que “[...] a despolitização da educação é uma ameaça à formação de cidadãos críticos”. A conscientização sobre a importância dessas mudanças, aliada a estratégias de comunicação eficazes, é crucial no caminho de superação da resistência e promoção da aceitação mais ampla dessas abordagens.

Ademais, é essencial fomentar a pesquisa e a produção de conhecimento que respaldem a prática pedagógica decolonial e a EDH. A ausência de uma base teórica sólida pode comprometer a implementação dessas abordagens, tornando-as suscetíveis a interpretações distorcidas ou superficiais. A produção de conhecimento acadêmico e a disseminação de boas práticas são elementos-chave para fortalecer a credibilidade e a eficácia dessas propostas pedagógicas.

Nesse contexto, a avaliação constante das práticas implementadas é crucial para ajustes e aprimoramentos. A educação, como processo dinâmico, exige adaptações contínuas. A coleta de dados sobre o impacto das práticas pedagógicas decoloniais e da EDH pode proporcionar “pontos de criação” e fissuras de colonialidades, valiosos para refinamento e expansão dessas abordagens.

Em síntese, a implementação da pedagogia decolonial e da Educação em Direitos Humanos é um desafio complexo, mas indispensável para a construção de uma sociedade reconhecidamente justa, solidária e diversa. A convergência dessas abordagens oferece um caminho promissor, no qual a educação se torna não apenas um instrumento de transmissão de conhecimento, mas um espaço de transformação social e emancipação. É por meio desse compromisso coletivo e de estratégias eficazes que se pode avançar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com a promoção dos direitos humanos.

Nesse sentido, ao inserirmos o debate da EDH, vemos que os dizeres de Arroyo (2012) ganham mais potência ao considerar que, para decolonizar a escola pública, é preciso que esta dialogue com os movimentos sociais no que diz respeito, entre outros aspectos, à ruptura dos olhares coloniais sobre os sujeitos a que se destina, em vista de cumprir sua função emancipatória, por meio de práticas pedagógicas que se sobressaíam às práticas de colonialidades, sejam do poder, do saber ou pedagógicas.

Para tal, a escola pública deve buscar referência na práxis das pedagogias decoloniais, por meio da qual trabalhe temáticas como ancestralidade, identidade, conhecimentos, práticas culturais de reconhecimento e valorização de civilizações excluídas pelo eurocentrismo, posto que as pedagogias decoloniais exigem em si “novas” produções com narrativas que confrontem, de fato, os resquícios deixados pela colonialidade, ainda enraizados na sociedade.

Transformar a escola pública nesse instrumento facilita o processo de abordagem de uma EDH decolonial, que somente se fará decolonial se fundamentada a partir das realidades dos sujeitos a quem servem. Desse ponto, desdobra-se outro, que a escola pública possa debater criticamente as condições que determinam a opressão dos sujeitos historicamente excluídos para a sua, então, superação. Ou seja, estes devem buscar meios para superar a situação de opressão ora vivenciadas. “[...] Isto implica no reconhecimento crítico, na ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (Freire, 1987c, p. 22).

Esse é o ponto emancipador e libertador da pedagogia decolonial e de uma EDH decolonial, na qual os sujeitos excluídos rompem com as posições de vítimas, de oprimidos, de inferiores, a eles imposta, reivindicando-se e ressignificando-se sem perder sua humanidade, impondo-se às estruturas infligidas pelo patriarcado, racismo e preconceito, que se configuram como base de opressão e exploração de classe detentora do capital. Deixam, assim, seu lugar de silenciamento para assumir seu lugar de fala.

Desse modo, a plena emancipação dos sujeitos sociais só ocorrerá por meio da aquisição da consciência crítica sobre a situação de opressão que sofreu e ainda sofre na sociedade. Sobre isso, Freire (1987c, p. 115) enfatiza que será por meio da consciência crítica, das formas de opressão vivenciadas, que os sujeitos concretos poderão superar a dominação em que vivem e poderão humanizar-se, buscando assim sua transformação de maneira colaborativa, de modo a “[...] inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para humanizar-se, humanizar os homens [...]”. Assim, a consciência crítica, nesse viés, constitui-se como ferramenta para o processo de libertação dos determinismos aos quais esses sujeitos sociais estão subordinados.

Para que essas ações venham a se concretizar, de fato, as práticas pedagógicas decoloniais devem ressaltar, em suas narrativas, objetivos que viabilizem mais que reflexões críticas da realidade; sim, possibilitem caminhos para mudanças sociais das mais diversas para a educação. Nesse contexto, o referido conjunto supracitado deve ser composto por pedagogias que animem o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias que incitem possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de ‘outro modo’, pedagogias que encaminhem para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial (Walsh, 2013).

Como assinala Walsh (2013, p. 28), uma pedagogia decolonial implica:

[...] práticas que abrem caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles.

A prática docente é uma peça-chave na construção do conhecimento e na formação dos indivíduos, desempenhando um papel fundamental na sociedade. No

entanto, a reflexão sobre a prática docente não pode se dissociar das influências históricas e culturais que permeiam o ambiente educacional. A pedagogia decolonial emerge como um campo teórico e prático que busca desvelar e desafiar as estruturas coloniais presentes na educação. Nesse contexto, torna-se imperativo analisar criticamente a interseção entre a prática docente e a pedagogia decolonial, explorando suas potencialidades e limitações, inclusive no contexto da EDH.

Ao considerarmos a prática docente, sob a perspectiva decolonial, é necessário considerar o papel do professor como sujeito transformador. Nesse sentido, Santos (2002a, p. 32) destaca que “[...] a função social da educação é formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de questionar as estruturas de poder”. Portanto, a prática docente na pedagogia decolonial engloba a promoção de uma consciência crítica que questione as relações de poder presentes na construção do conhecimento.

Contudo, a implementação da pedagogia decolonial na prática docente não é isenta de desafios. A resistência a mudanças estruturais, muitas vezes arraigadas nas instituições educacionais, pode criar obstáculos significativos. Mignolo (2009, p. 15) ressalta que “[...] a descolonização não é apenas um processo cognitivo, mas uma transformação prática e política que requer uma reconfiguração das instituições”. Portanto, é necessário repensar não apenas as metodologias de ensino, mas também as estruturas burocráticas e administrativas que sustentam o sistema educacional.

A abordagem decolonial também levanta questões sobre a produção e legitimação do conhecimento. A perspectiva eurocêntrica muitas vezes marginaliza e silencia saberes locais e tradicionais. Nesse sentido, a pedagogia decolonial busca descentralizar o conhecimento, reconhecendo a validade das epistemologias diversas. Por conseguinte, a prática docente implica mediatizar diferentes formas de conhecimento, respeitando e valorizando a pluralidade de saberes.

A implementação efetiva da pedagogia decolonial, porém, não pode se dar de forma superficial. É crucial que os educadores estejam engajados em um processo contínuo de reflexão e formação. Santos (2016b, p. 78) destaca que “[...] a formação do professor na perspectiva decolonial não é apenas técnica, mas implica uma formação ética e política”. Isso exige reconhecer e confrontar os próprios preconceitos e vieses, bem como desenvolver uma sensibilidade cultural que permita uma interação autêntica com a diversidade presente nas salas de aula.

A avaliação também se torna um aspecto crítico na prática docente orientada pela pedagogia decolonial. A tradicional aplicação de provas e avaliações

padronizadas pode reproduzir desigualdades, privilegiando determinados grupos e formas de conhecimento. Maldonado-Torres (2007b, p. 112) argumenta que “[...] a avaliação decolonial busca superar as hierarquias de conhecimento e reconhecer múltiplas formas de inteligência”. Assim, a prática avaliativa deve ser sensível às diversas maneiras de aprender e expressar o conhecimento, evitando reproduzir padrões discriminatórios.

A interseccionalidade também se revela como um elemento essencial na relação entre prática docente e pedagogia decolonial. A articulação entre questões de gênero, raça, classe e outras formas de opressão é central para uma abordagem verdadeiramente emancipatória. Grosfoguel (2008, p. 92) destaca que “[...] a colonialidade é atravessada por diferentes relações de poder”. Dessa maneira, a prática docente na pedagogia decolonial deve ser sensível às interseções de opressões, promovendo uma educação que reconheça e combata as múltiplas formas de discriminação.

É fundamental considerar que a pedagogia decolonial não é uma abordagem homogênea, havendo diferentes perspectivas e enfoques dentro desse campo. A diversidade de contextos culturais e históricos demanda adaptações e contextualizações locais na prática docente. Assim, os educadores devem estar atentos às especificidades de suas realidades, integrando as contribuições da pedagogia decolonial de maneira sensível e contextualizada.

A língua também desempenha um papel central na perpetuação de estruturas coloniais. A imposição de uma única língua como norma acadêmica pode marginalizar as vozes e saberes que não se encaixam nesse padrão. Grosfoguel (2008) argumenta que a linguagem é uma ferramenta de poder. Portanto, a prática docente decolonial deve reconhecer e valorizar as diversas línguas presentes na sala de aula, promovendo uma comunicação inclusiva que respeite a diversidade linguística dos estudantes.

Outro desafio inerente à pedagogia decolonial é a necessidade de repensar as relações entre os educadores e a comunidade escolar. A abordagem tradicional muitas vezes coloca o professor como detentor único do conhecimento, desconsiderando as experiências e saberes comunitários. Freire (1970, p. 31) enfatiza que “[...] a educação não pode ser um ato de depositar conhecimento nos educandos, mas uma prática de busca do saber em conjunto”. Portanto, a prática docente

decolonial implica estabelecer parcerias colaborativas com as comunidades, reconhecendo a *expertise* local e incorporando-a ao processo educativo.

A formação inicial e continuada dos professores também emerge como uma peça fundamental na concretização da pedagogia decolonial. Santos (2016b, p. 89) destaca que “o professor decolonial deve ser um intelectual orgânico, capaz de articular teoria e prática na transformação social”. Isso envolve repensar os currículos de formação de professores, integrando elementos da pedagogia decolonial e proporcionando oportunidades para uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder presentes na educação.

A tecnologia, quando inserida de maneira reflexiva e crítica, pode se tornar uma aliada na prática docente decolonial. A utilização de recursos digitais diversificados pode ampliar o acesso a diferentes perspectivas culturais e promover interações globais entre os estudantes. Dussel (2002, p. 78) argumenta que “a tecnologia pode ser um meio para a democratização do conhecimento, desde que utilizada de forma consciente e ética”. Portanto, a prática docente decolonial deve explorar as potencialidades da tecnologia como uma ferramenta para descentralizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

A interdisciplinaridade se mostra como uma abordagem relevante para a prática docente orientada pela pedagogia decolonial. A fragmentação do conhecimento, típica da abordagem tradicional, muitas vezes oculta as interconexões entre diferentes disciplinas e saberes. Freire (1970, p. 56) salienta que “[...] a interdisciplinaridade é essencial para uma compreensão holística do mundo”. Portanto, a prática docente decolonial deve promover a integração de diferentes disciplinas, fomentando uma compreensão mais ampla e contextualizada do conhecimento.

A inclusão de perspectivas de gênero e sexualidade também é um aspecto central na prática docente decolonial. A colonialidade do gênero, assim como a colonialidade do conhecimento, permeia as estruturas educacionais. Mignolo (2009, p. 32) destaca que “[...] a Pedagogia Decolonial deve reconhecer e desafiar as normas de gênero que reproduzem desigualdades”. Dessa forma, a prática docente decolonial deve criar um ambiente inclusivo que respeite e celebre a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais.

Em conclusão, a desconstrução das estruturas coloniais na educação exige uma abordagem crítica e reflexiva por parte dos educadores. A transformação da prática docente em direção à pedagogia decolonial não é apenas uma mudança

metodológica, mas sim uma reconfiguração profunda dos paradigmas educacionais. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de saberes, promover a inclusão e repensar as relações de poder na educação, os educadores podem contribuir significativamente para a construção de um ambiente educacional justo, solidário e emancipatório.

Na seguinte seção, ainda sob uma abordagem epistemológica decolonial, registraremos nossas compreensões sobre práticas de Educação em Direitos Humanos (EDH).

5 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR EM PERSPECTIVA DECOLONIAL

Na presente seção, propomo-nos a registrar nossas leituras sobre práticas de Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir de uma abordagem epistemológica decolonial, e considerando entrevistas narrativas de vida de seis educadores de escolas da rede estadual de educação pública, situados em Belém/PA.

Iniciamos com uma descrição do contexto da prática docente em EDH em escolas públicas no município de Belém, tendo por baliza a perspectiva decolonial, referenciada nos documentos oficiais que a regulamentam.

Posteriormente, apresentamos nossas compreensões, alcançadas a partir das narrativas dos educadores, considerando o binômio freireano denúncia-anúncio, mas de modo separado, apenas para fim didático, uma vez que, como nos ensina Paulo Freire (1987c, p. 37): “[...] não há denúncia sem anúncio e não há anúncio sem denúncia”. Em geral, consideramos que esse binômio aponta para uma realidade de contradições de políticas e de práticas na escola, que envolve expressões de colonialidade e de decolonialidade.

Como dito na Seção 2, para cumprir com cuidados éticos, não identificamos as(os) coprodutoras(es) da pesquisa. Denominam-se pelos seguintes pseudônimos: *Sonho*; *Esperança*; *Ousadia*; *Liberdade*; *Resistência*; e *Conscientização*.

5.1 COMPREENSÃO SOBRE A VIDA E A PRÁTICA DOCENTE DOS COPRODUTORES DA PESQUISA EM DIREITOS HUMANOS

A partir das entrevistas realizadas, as falas das(os) coprodutoras(es) foram organizadas em quadros, para uma melhor visualização dos resultados e elementos que constituem esse aspecto do objeto de pesquisa. Nesse sentido, o primeiro quadro destaca a compreensão das(os) participantes sobre a vida e prática docente em direitos humanos.

Quadro 12 – Vida e Prática Docente em Direitos Humanos

Compreensão das (os) Docentes
<p><i>Sim, desde a minha infância, quando eu já ajudava uma tia minha, que ela era professora, e assim, eu gostava de contribuir com o crescimento de alguém. Então, decidi ser professora com dez anos de idade (Professora Sonho).</i></p> <p><i>[...] a questão da prática docente, da carreira do magistério, sempre foi um sonho profissional na minha base. Passei por outras profissões, por outros setores do serviço público, sempre por meio de concurso público e esperava um momento certo, a oportunidade certa para eu ingressar, viver na carreira do magistério na Educação Especial (Professor Esperança).</i></p> <p><i>A minha, a grande chance de poder trabalhar e ao mesmo tempo criar minhas filhas. No caso, quando eu retomo para o Magistério, eu já estava com uma neném de um ano, segunda filha. Então, para mim, o Magistério foi uma opção de um projeto de vida, onde eu pudesse acompanhar as minhas filhas de perto, porque eu já dava aula de reforço há muito tempo em casa, então eu tinha essa disponibilidade de horário de estar escolhendo, trabalhar de manhã para tá cuidando delas de tarde. E também gostar de dar aula, de estar nesse ambiente de escola, de educação, sempre foi muito o meu foco (Professora Ousadia).</i></p> <p><i>[...] na oitava série, aí eu tive um professor que me chamou a atenção, aí eu acho que foi ele que plantou essa sementinha, inclusive. Aí que eu fui, ouvi jazz, gostei muito de Nina Simone e tal, várias músicas legais, aí eu comecei a estudar sozinha com uma banca de revista. Aí depois veio... Começou a pipocar aqueles cursos do Aslan, com desconto e tal, aí fiz e tal, gostei, curti. Então esse contato com outro mundo, fora da nossa realidade, abre a nossa mente, inclusive para a nossa própria vida (Professora Liberdade).</i></p> <p><i>[...] fui vendo como nós somos injustiçados em todos os sentidos, não falo só da questão racial, mas a questão de classe social também. Então, tanto é que, quando eu começo as minhas aulas no início do ano, eu vou lá no artigo quinto da Constituição Federal, que diz assim 'que todos somos iguais perante a lei'. E aí eu faço os alunos refletirem sobre esta frase, que na teoria é uma coisa, mas na prática é outra (Professora Resistência).</i></p> <p><i>Então, por exemplo, aqui na escola eu tive a experiência de trabalhar com alunos de medida socioeducativa, que vinham para cá, para a escola. Então, esses meninos, eles tinham passado por quadros de violências enormes. O fato deles terem cometido algum delito, algum tipo de fatos criminosos, fez com que eles fossem parar numa situação dessa e que essa medida socioeducativa muitas das vezes nem facilitava muito, mas... Era muito mais, tinham normas muito mais, que violentavam, do que dava as condições. Então eu comecei a ver esses alunos e a facilidade que eles tinham de se aproximar, de dialogar comigo, a partir do momento que eu começava a investigar fatores do seu cotidiano: como era que ele via a cidade, se eu fosse discutir um tema ligado a um movimento urbano, alguma coisa urbana, como ele via a cidade, como era o bairro dele (Professora Conscientização).</i></p>

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 12 aponta, assim, que a professora *Sonho* relaciona sua compreensão sobre a vida e prática docente em direitos humanos com sua infância, isto é, quando ajudava sua tia, que também era professora, o que influenciou em sua escolha para a docência. Isso revela o interesse da educadora, arraigada desde a infância, indicando uma predisposição à docência, permeada pelo desejo de impactar positivamente na vida de outros sujeitos. Durante a entrevista, a participante destacou seu comprometimento de mais de 25 anos de atuação, além do constante aprendizado e atualização, ressaltando a necessidade de contribuir com tais

conhecimentos para o desenvolvimento dos alunos, incorporando, por exemplo, tecnologias e permitindo que os estudantes criem seus próprios métodos de estudo, o que ela considera uma abordagem contemporânea. Além disso, a professora *Sonho* defende a interdisciplinaridade, não apenas como um discurso, mas como uma prática efetiva, em projetos como o de arborização e horta escolar e a junção de disciplinas diversas, envolvendo professores de Matemática, Português, Biologia, Química e Literatura, o que demonstra uma visão integradora do processo educacional, contribuindo para uma formação mais abrangente dos estudantes.

O professor *Esperança*, por sua vez, proporcionou uma rica fonte de informações sobre sua prática docente na área de Educação Especial, especialmente focada na promoção dos direitos humanos. Sua narrativa revela uma conexão intrínseca entre seu desejo de trabalhar com educação e a oportunidade de se envolver constantemente com leituras dessa área, o que denota sua compreensão sobre a vida e prática docente em direitos humanos. Essa dualidade, entre a paixão pelo magistério e a busca por constante aprendizado, destaca-se como uma base sólida para sua prática educacional, em relação aos princípios de inclusão e direitos humanos. Suas respostas evidenciaram uma abordagem reflexiva e adaptativa, fundamentada em teorias pedagógicas contemporâneas e na interação constante com diversas fontes de conhecimento.

A Educação Especial, ao longo dos anos, tem sido desenvolvida significativamente, buscando incorporar abordagens inclusivas que promovam a participação plena e igualitária de todos os alunos. Nesse contexto, a prática docente do professor *Esperança* emerge como um exemplo notável da interseção entre a visão holística do ser humano e a promoção efetiva dos direitos humanos na Educação Especial. A busca por uma compreensão completa de cada aluno, considerando não apenas suas necessidades educacionais, mas também seus contextos biopsicossociais, destaca a importância da abordagem integral na construção de um ambiente inclusivo, como afirma Paulo Freire (1996a, p. 71), “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”.

Ousadia, por seu turno, oferece *insights* valiosos sobre sua trajetória educacional e prática profissional, destacando elementos que influenciaram suas escolhas e contribuíram para sua atuação como educadora, pois, ao abordar sua trajetória educacional, destacou o papel crucial do magistério como uma opção estratégica para conciliar trabalho e cuidado com suas filhas, por exemplo. A ênfase

na flexibilidade de horário, proporcionada pela profissão, revela uma perspicácia prática em sua escolha profissional. A integração das esferas pessoal e profissional é evidente ao mencionar o desejo de acompanhar de perto o desenvolvimento de suas filhas, indicando uma abordagem holística da educação, a ir além da instrução cultural da educação escolar. A esse respeito, destaca Paulo Freire (1996a, p. 31), “[...] o ato de educar não é um dever, antes, um ato de amor”.

Assim, *Ousadia* ingressa no magistério com uma perspectiva pessoal, em que a educação se torna uma extensão da vivência familiar. A transição da Pedagogia para a História, motivada por relações sociais e influências da comunidade quilombola, demonstra uma sensibilidade para com as necessidades locais e uma busca por fundamentação histórica para enriquecer sua prática educacional. A decisão de cursar Antropologia adiciona uma camada multidisciplinar, permitindo-a ampliar sua visão sobre o mundo e enriquecer sua prática docente com perspectivas diversas.

Ademais, a interconexão entre sua formação em Magistério, História e Antropologia emerge como base para sua prática como professora de História. A professora destaca a importância da didática e da experiência no Magistério como fundamentais para lidar com alunos e construir aulas significativas. Nesse sentido, Freire (2017, p. 69) coloca que “[...] a experiência começa sempre no presente [...]”, é desse ponto concreto que a integração de suas vivências no magistério com os conhecimentos adquiridos nas áreas de História e Antropologia enriquecem sua bagagem pedagógica, possibilitando uma abordagem contextualizada e relevante. Suas experiências formativas, então, não apenas evidenciam a multifacetada construção de sua identidade profissional, mas também lançam luz sobre os alicerces de sua abordagem inovadora no campo educacional.

Liberdade, assim como a professora *Sonho*, revela que sua trajetória é marcada por influências que remontam à infância, permeada por desafios que moldaram sua escolha profissional e impactaram sua prática docente ao longo dos anos. O ponto inicial de sua escolha pela docência relaciona-se à memória lúdica de brincar de ser professora, o que revelou um vínculo precoce com a educação, momento de vida em que se podem destacar os primeiros traços da profissão. Mais adiante, a essa experiência foi acrescida a ponderação cuidadosa na seleção de seu caminho profissional, que também teve influência de uma professora de Língua Inglesa, na fase de escolha da graduação. Ainda sobre sua infância, destaca-se a

vivência em um contexto social e econômico desfavorecido, que formou uma sensibilidade única em relação às desigualdades. Sobre isso, afirma Freire (1970, p. 33), “[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, que se ‘anula’ no mundo, e na afirmação do homem concreto, inserido no mundo em transformação”.

Assim, desde sua infância, *Liberdade* esteve imbuída do anseio por uma educação que fosse um instrumento de libertação, desafiando estruturas opressivas. Ao abordar os elementos que marcaram sua vida profissional, a professora destaca a dualidade de inspirações e desafios: experiências positivas, com outros professores que a motivaram, contrastam com situações de assédio moral e a constante luta por direitos trabalhistas. A saúde mental emerge como uma preocupação explícita, revelando uma dimensão pouco explorada na cultura educacional, mas essencial para compreender a integralidade do profissional de ensino.

A trajetória da professora *Liberdade* revela uma narrativa complexa e multifacetada no campo da educação, permeada por desafios que, por vezes, entrelaçam-se com as estratégias ousadas que a docente adotou ao longo de sua carreira. A análise da sua jornada evidencia um compromisso intrínseco com uma abordagem pedagógica, que transcende as fronteiras convencionais, pautando-se em princípios decoloniais. A decisão de seguir a carreira docente muitas vezes é uma trama complexa de experiências pessoais e influências externas que moldam o caminho de cada indivíduo.

Resistência, por sua vez, compartilhou sua jornada também destacando a influência marcante de uma professora, cuja expressividade notável desempenhou um papel crucial em sua escolha pela docência. Essa história ressalta como o impacto de um educador pode transcender o ensino formal e moldar o futuro de um estudante. Segundo *Resistência* suas práticas docentes têm sido desenvolvidas organicamente, especialmente, após a implementação da Lei n^o 10.639/2003, que introduziu o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas. Assim, participar de especializações, como a realizada na UFPA sobre saberes africanos brasileiros, revelou uma transformação profunda em sua compreensão das injustiças sociais, expandindo sua visão além das questões raciais para abranger também as disparidades de classe.

A professora destaca a articulação sobre a igualdade perante a lei, conforme expresso no artigo quinto da Constituição Federal (1988), como ponto central em suas

aulas, provocando reflexões críticas nos alunos sobre a teoria e prática da igualdade no Brasil. Contudo, ela enfatiza a lacuna entre teoria e prática, evidenciando as dificuldades enfrentadas, especialmente em ambientes escolares desfavorecidos.

Ao compartilhar sua trajetória, práticas docentes e desafios na Educação em Direitos Humanos, *Resistência* contribui para uma compreensão mais profunda da dinâmica envolvida nesse campo. Sua dedicação e busca constante por aprimoramento refletem não apenas sua paixão pelo ensino, mas também a crença intrínseca na transformação social por meio da educação. Sua trajetória revela ainda um intrincado enlace de desafios e estratégias na promoção da Educação em Direitos Humanos, no contexto educacional brasileiro. Sua narrativa destaca a complexidade de implementar uma abordagem crítica sobre direitos humanos, especialmente diante das desigualdades sociais e estruturais nas escolas do país. Sua experiência corrobora a ideia de que a educação vai além das estruturas formais, sendo também fortemente influenciada por conexões humanas significativas.

Por conseguinte, a professora *Conscientização* fez relação com a sua inclinação de professora para as Ciências Sociais, porém as mudanças no requisito de formação para seu cargo técnico a conduziram à graduação e, posteriormente, à docência. A transição para o magistério não estava nos planos iniciais, mas a oportunidade de conciliar suas funções técnica e docente a levou a adentrar o universo educacional. A interligação entre a formação em Ciências Sociais e a atuação como professora de Sociologia emerge como ponto central na construção de sua prática. A compreensão de que o professor de Sociologia necessita de experiência na pesquisa, para analisar as condições sociais dos alunos, revela uma visão crítica do papel docente. A pesquisa e a extensão são, para ela, fundamentais para uma *práxis* a superar a mera transmissão de conteúdo, buscando, ao contrário, a contextualização na realidade dos estudantes.

A experiência na extensão rural, especialmente com jovens em medidas socioeducativas, também evidencia sua percepção da importância de compreender a realidade dos alunos para uma prática docente mais significativa. Ao visar uma prática docente em vista da humanização dos sujeitos, a professora busca ir além das estatísticas de violência, enxergando neles potencial para a transformação de suas realidades, o que indica um compromisso com uma educação que transcenda os limites da sala de aula.

A interação entre pesquisa em Ciências Sociais e *práxis* docente assume um papel central na trajetória profissional de *Conscientização*, evidenciando uma profunda conexão entre sua formação acadêmica e sua atuação como educadora, conforme ponderado por Freire (1987a), o qual enfatiza que a educação é um processo de constante reflexão e ação transformadora, destacando a importância da pesquisa como elemento essencial nesse contexto.

Ao analisar os resultados apresentados, sobre a compreensão das(os) coprodutoras(es) da pesquisa em relação à vida e prática docente em direitos humanos, verifica-se que as falas individuais de cada entrevistada(o) revelam elementos singulares, conforme apontados sobre todas(os) elas(es), que refletem as suas experiências de vida e trajetórias profissionais particulares, assim como elementos que se aproximam.

No que se refere aos elementos que se aproximam, entre as falas das(os) docentes, pode-se verificar que a influência de outras(os) professoras(es) foi apontada por mais de um coprodutor, a exemplo de *Sonho*, *Liberdade* e *Resistência*, que apontaram em suas falas que tal influência foi decisiva para a escolha da atuação como docentes. Outro elemento que se aproxima entre suas falas foi a infância como fase da vida que já orientava para essa escolha, em decorrência das experiências vivenciadas com as(os) professoras(es) e outras situações.

A relação entre vida pessoal e profissional, também, é um elemento que se aproxima entre as falas das(os) coprodutoras(es), sendo que, de forma particular, cada docente apresentou características específicas sobre essa relação, seja por meio da contribuição com o crescimento de outra pessoa (*Sonho*), desejo de ingressar no magistério e educação especial (*Esperança*), magistério como meio de conciliar família e atuação profissional (*Ousadia*), experiências culturais sobre música e línguas (*Liberdade*), vivências e reflexões sobre desigualdade social (*Resistência*) e trabalho com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (*Conscientização*).

Infere-se, assim, que a compreensão das(os) coprodutoras(es) da pesquisa sobre a vida e a prática docente em direitos humanos é permeada por elementos oriundos de outras fases e momentos de vida dessas(es) docentes, que envolvem a infância, a vida familiar, a vida profissional e social enquanto experiências indissociáveis, que carregam a história construída como professoras(es) e a prática em direitos humanos, que aparece de forma singular em suas percepções e situações concretas, pelas quais se depararam e deparam em seus cotidianos.

Com base nisso, destacamos o que Krueger (2017, p. 41) enfatiza sobre o ponto de partida da EDH, que é a transformação, para a qual, seu objetivo maior:

[...] é trabalhar com respeito a diversidade de crenças, de condutas e de atitudes para criar novas práticas sociais que levem a compreensão, as quais toda pessoa deve ser respeitada pela dignidade que lhe é inerente, criando-se desta forma, práticas coerentes com esses valores. Para que isso aconteça é necessário um processo de educação crítico-ativo, que valorize os meios democráticos de construção e de participação que possibilitam a experiência cotidiana desses direitos.

Ou seja, as falas das(os) professoras(es) expressam a compreensão sobre a vida e a prática docente em direitos humanos com suas particularidades, mas ao mesmo tempo refletem os valores que construíram, a perspectiva crítica da realidade em que estão inseridos, buscando integrar seus alunos com a participação e reflexões sobre seus direitos e deveres, assim como a construção de práticas democráticas e que respeitem a diversidade, sendo este um dos principais objetivos da EDH.

A partir dessas primeiras análises, portanto, pode-se observar que a Educação em Direitos Humanos faz parte da vida e prática docente das(os) entrevistadas(os), a partir de experiências singulares, mas não dissociadas, pois constituem-se enquanto elementos, aspectos, temas e questões que envolvem as discussões e objetos de intervenção no campo dos direitos humanos. Assim, aparece como tendência uma compreensão diversa sobre esse tema e como ele vem sendo integrado à vida e prática docente dessas(es) coprodutoras(es). Logo, de forma a avançar nas análises e discussões, a próxima seção apresenta a relação entre a práxis decolonial e a Educação em Direitos Humanos.

5.2 POR UMA PRÁXIS DECOLONIAL EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM PROCESSO DE DENÚNCIA E ANÚNCIO

Ao buscarmos responder à questão-problema desta tese – de que forma a prática docente em direitos humanos vem se apresentado em escolas estaduais públicas, da educação básica, do município de Belém/PA, em uma perspectiva decolonial? –, chegamos ao caminho da dualidade denúncia/anúncio, compreendidas a partir do referencial teórico freireano, que é considerado uma matriz da decolonialidade (Mota Neto, 2016). A partir das entrevistas narrativas junto às(aos) coprodutoras(es) da pesquisa, identificamos seis denúncias, quatro delas majoritariamente compreendidas

pela experiência concreta da “falta de”: interdisciplinaridade; condições de trabalho; formação continuada sobre os direitos humanos; acompanhamento da família; e outras duas caracterizadas pela presença do racismo e da colonialidade na educação escolar. Também identificamos seis anúncios trazidos pelas coprodutoras(es) da pesquisa, que aqui serão apresentados como “focos”. São eles: aluno; comunidade; currículo; interdisciplinaridade; formação; e a decolonialidade.

Nesse sentido, a próxima seção apresentará as denúncias das(os) coprodutoras(es) da pesquisa, relacionadas à lógica colonial na práxis docente em direitos humanos.

5.2.1 Denunciando a lógica colonial da Modernidade/Colonialidade na *práxis* docente em Educação em Direitos Humanos

Primeiramente, serão apresentadas as falas das(os) coprodutoras(es), conforme mostra o Quadro 13, a seguir, de modo a visualizar os elementos apontados por elas(es), que se relacionam às denúncias sobre a práxis em direitos humanos.

Quadro 13 – Práxis na Educação em Direitos Humanos: Denúncias

Falta de Interdisciplinaridade
<i>[...] por incrível que pareça, eu sempre falo que os professores do curso de Letras, é muito difícil a gente [...] sabe? Muito difícil, eu acho que é a questão da vaidade mesmo (Professora Resistência).</i>
<i>Infelizmente, a gente não pode dizer todos, né? Mas eu tenho ajuda de uma boa parte de colegas. E, desde o início da minha vida profissional no Estado, eu sempre procurei trabalhar a interdisciplinaridade, que é um dos temas transversais, né? E eu sempre posso contar, inclusive agora, né? (Professora Sonho).</i>
Falta de Melhores Condições de Trabalho
<i>Porém, precisamos da... do suporte clínica, porque muitas vezes o aluno tem um transtorno do espectro autista, então ele precisa de um psicofármaco, de algum medicamento que também pode ajudar no processo de ensino, de aprendizagem desse aluno (Professor Esperança).</i>
<i>Muitas das vezes a gente tira dinheiro do nosso bolso, não só para o deslocamento, mas para a aquisição de material, né? Quando a gente faz, por exemplo, a culminância do Dia da Consciência Negra, que não precisa ser só no dia 20 de novembro – geralmente são os professores e os alunos que [...] a escola dificilmente tem material pra nos contemplar, pra que nós possamos fazer as nossas atividades (Professora Resistência).</i>
<i>Isso também é um Direito Humano, né? Um direito a um trabalho digno, mas também me marca muito a dor, a dor de você ter uma chefia imediata com assédio moral, a dor de vir e mexe o estado, né? (Professora Liberdade).</i>
Falta de Formação Continuada
<i>Eu acho que precisa se fazer mais capacitação pra esses professores, pra nós professores, porque muitos anos que a gente não faz capacitação (Professora Resistência).</i>

Eu entrei na universidade em 2005, me formei em 2009, e dentro da universidade eu não tinha visto nada sobre isso, né. E a Lei 10.639, que versa sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, é de 2003. E, no ano que eu entrei pro curso, a lei já tinha 10 anos, né. E eu fui conhecer a fundo a lei e o estado da arte da implementação da lei, e ainda tava muito superficial, ainda tava patinando, tanto que, né, foi ali, na especialização... Quando eu fiz essa especialização, eu já tava sendo professora há muito tempo, que eu entrei no estado em 2009 (Professora Liberdade).

[...] Um sonho de um dia ter um livro que consiga relacionar, por exemplo, os quilombolas na história do Brasil. Não o quilombo do século XVIII, que é só essa... que é onde a gente para com o quilombo ali no livro, mas trazer as realidades das comunidades quilombolas de hoje. Porque, senão, não tem conexão, as pessoas não vão se enxergar ali. Elas vão pensar que a história está lá no passado e a história está aqui, hoje. Então, é essa ação, que eu consigo decolonizar a minha prática, por exemplo. Fazendo... criando esses outros olhares (Professora Ousadia).

Falta de Acompanhamento Familiar

E nós temos um problema muito grande, que eu sempre cobro isso, a falta da família na escola. E infelizmente, em algumas escolas, não sei porque isso acontece hoje, a direção faz a reunião e não chama os professores, e quem conhece os alunos é o professor que tá na sala de aula! Não é a direção, não é o corpo técnico, eles podem conhecer assim, de vista, mas quem conhece a realidade [...] e a função do professor, eles jogam muita responsabilidade (Professora Resistência).

Eu percebo que, muitas vezes, às vezes na reunião de pais e mestres, a gente fala... diz assim, olha: a parte de meu trabalho, ele é dentro da sala de aula. Digamos que a sua parte seja conscientizar esse aluno. Aí o pai ou a mãe diz assim: 'professora, eu já tentei de tudo, eu tô desesperada'. Acontece muito de pais e mães aparecerem ali na coordenação da escola, de se exporem de maneira que você fica assim [...] (Professora Liberdade).

Práticas Racistas

[...] até hoje algumas dessas características, elas perduram, principalmente essa questão do preconceito racial, que surgiu nessa época da colonização, e até hoje a gente tem que brigar, tem que discutir para que o preconceito acabe (Professora Sonho).

Porque nós fomos criados de uma maneira, que eu tenho esse exemplo, como eu sou preta, e eu era sempre a inferior, né? É como se eu não tivesse direitos, né? E foi muito difícil, porque eu fui criada, 'não pode falar', 'não pode reclamar', quando eu estudava no fundamental, que era o primeiro grau, qualquer coisa que acontecia a culpa sempre era minha (Professora Resistência).

Presença da Colonialidade

[...] ele foi imposto desde a época da colonização, né? E, até hoje, algumas dessas características, elas perduram, principalmente essa questão do preconceito racial, que surgiu nessa época da colonização, e até hoje a gente tem que brigar, tem que discutir para que o preconceito acabe (Sonho).

Então... mas eles ainda têm, por incrível que pareça, ainda têm essa visão de que é um país e que foi colonizado pela metrópole. Então esse processo, é um processo que, para desconstruir essa visão de colonialidade...ainda requer um bom tempo ainda, mas isso está acontecendo (Professor Esperança).

Fonte: Elaboração própria.

O quadro indica as seis principais denúncias apontadas pelas(os) docentes, que foram: a falta de interdisciplinaridade, a falta de melhores condições de trabalho, a falta de formação continuada, a falta de acompanhamento familiar, práticas racistas e a presença da colonialidade.

No que diz respeito à falta de interdisciplinaridade, ela foi apontada por *Sonho*, *Esperança* e *Resistência*. Essa denúncia diz respeito à dificuldade em realizar

trabalhos pedagógicos interdisciplinares entre os profissionais da educação escolar, muitas vezes ocasionando resistência a mudanças ou meramente por vaidade.

A professora *Sonho*, por exemplo, denuncia a dificuldade em realizar trabalhos pedagógicos interdisciplinares. Nesse caso, depreendemos que a realidade da colaboração interdisciplinar nem sempre abrange todos os professores, evidenciando desafios na implementação dessa prática em sua totalidade.

O professor *Esperança*, por sua vez, destaca a falta de interdisciplinaridade entre os demais docentes e a participação efetiva da família no acompanhamento pedagógico do filho. Nesse caso, a importância de um trabalho integrado é fundamental para a realização da prática docente e um caminho promissor para a construção de uma Educação Especial verdadeiramente inclusiva e alinhada aos princípios dos direitos humanos.

A professora *Resistência*, ao denunciar a dificuldade com a prática docente interdisciplinar, ressalta a necessidade de mudança e vaidade profissional. Para nossa compreensão, esses desafios da realidade escolar sublinham a urgência de uma formação direcionada aos direitos humanos para profissionais da educação, pois a falta de preparo para lidar com situações de discriminação, por exemplo, revela lacunas na formação inicial dos professores.

Portanto, as respostas da professora *Resistência* oferecem uma compreensão das práxis docentes, destacando as barreiras enfrentadas e as estratégias adotadas para promover uma educação alinhada aos princípios dos direitos humanos no contexto brasileiro.

Então, com relação aos direitos humanos, eu também digo que todos eles têm direito à gratuidade da educação, da saúde [...] do lazer gratuito, mas a gente sabe que a realidade é totalmente diferente. Então, se todos nós fôssemos iguais perante a lei, não precisaríamos pagar plano de saúde e não precisaríamos pagar escola, pra que nós tivéssemos um ensino melhor, né? E aí eu vou entrando nessa conversa e já vou também falando sobre a questão das cotas, que é um problema sério que as pessoas não entendem, não é a questão de 'mimimi' como muita gente diz, então eu digo assim, eu só passei a ter esta visão, que eu tenho hoje, por conta de cursos, de conversas. Porque, deixa eu lhe falar, eu era contra as cotas, eu lembro bem, que eu disse lá, pra professora Zélia Amador, 'eu sou contra as cotas', porque, quando eu entrei na Federal, não tinha, não precisei, eu não me via como preta, é esse que é o problema, a gente não se vê como pobre, a gente não se vê como preto (*Resistência*).

No que diz respeito à interdisciplinaridade enquanto denúncia, portanto, verifica-se nas falas dos coparticipantes que essa é uma necessidade para o trabalho docente, seja em perspectiva geral ou decolonial, pois implica diferentes aspectos, tais como os apontados por eles: a falta da interdisciplinaridade nos trabalhos

pedagógicos, a participação docente e da família nas atividades e a própria falta de preparo para lidar com determinadas situações.

Infere-se, a partir disso, que a interdisciplinaridade na Educação em Direitos Humanos e no trabalho docente, de forma geral, é imprescindível, uma vez que envolve não apenas a relação entre diferentes disciplinas ou assuntos, mas também sujeitos, ações e situações particulares no contexto escolar.

De acordo com Leutz e Pivovar (2014), a interdisciplinaridade necessita ser discutida na perspectiva do próprio conhecimento, a partir de temas transversais, para tornar a prática docente e pedagógica mais efetiva no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois ela é própria do conhecimento e não de uma ação pedagógica fragmentada.

A interdisciplinaridade tem como pressuposto a compreensão do processo de ensino e aprendizagem como a possibilidade de apropriação, pelo estudante, do conhecimento produzido pela humanidade, num processo histórico e coletivo. Tal abordagem traz consigo a concepção de educação como um processo de emancipação humana, no qual nem o sujeito nem o conhecimento são fragmentados, tomando-se ambos como construções históricas e, portanto, instrumentos de transformação da realidade em que estão inseridos (Leutz; Pivovar, 2014, p. 10).

A interdisciplinaridade, desse modo, apresenta aproximações com a perspectiva decolonial, tendo em vista que, a partir dela, formas de conhecimento podem ser construídas com perspectiva ao processo de emancipação humana e transformações de realidades que os alunos vivenciam, como a violência, o preconceito, a desigualdade, dentre outras violações, que são temas no campo dos direitos humanos.

A denúncia sobre a falta de melhores condições de trabalho, por sua vez, teve incidência nas falas de *Esperança, Liberdade e Resistência*. Trata-se de falta de condições estruturais, mas também de condições de apoio pedagógico. Por isso, tem a ver com a não realização de políticas inclusive já instituídas, com a falta de recursos, mas também com a ausência de criatividade em superar esses obstáculos.

Ainda sobre as relações de trabalho, a professora *Liberdade* denunciou o assédio moral, algo que, lamentavelmente, figura como uma das adversidades que permearam sua carreira. Nesse contexto, o pensamento de Santos (2002b, p. 120) ressoa, ao salientar que “[...] a colonialidade é uma matriz de poder global que se

reproduz nas relações sociais, nas instituições, no Estado, nas relações de gênero, na sexualidade e nas relações de trabalho”.

O assédio moral, dessa forma, não pode ser compreendido de maneira isolada, mas como um sintoma de estruturas profundamente arraigadas, demandando uma abordagem decolonial na sua desconstrução. Nas relações interpessoais com a chefia imediata, o assédio moral é denunciado e dificulta a realização da práxis pedagógica. No âmbito externo, mais amplo, a falta de parcerias interinstitucionais, que exigem intervenção multidisciplinar de profissionais da saúde, é uma grande dificuldade para a promoção dos direitos humanos e, mais ainda, para promover a EDH.

Ao lançar um olhar compreensivo sobre a entrevista narrativa do professor *Esperança*, também visualizamos denúncias quanto à possibilidade de realização de uma educação inclusiva.

A integração de serviços de saúde no ambiente escolar é crucial para atender às necessidades específicas de determinados alunos, como suporte clínico para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que envolve a complexidade da inclusão e a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. A educação especial não pode ser compreendida como um departamento ou como um lugar restrito para alguns; ela é parte integrante do sistema educacional.

A professora *Liberdade* nos aponta uma prática docente como uma expressão artística. Nesse sentido, denuncia a falta de criatividade diante das limitações das políticas públicas e dos recursos materiais, que levam à precarização da educação escolar pública e gratuita, ressaltando, assim, um conflito entre diretrizes educacionais e a realidade enfrentada.

No contexto de análise da entrevista narrativa da professora *Resistência*, compreendemos que há obstáculos significativos, como a falta de apoio e condições adequadas, a necessidade de recursos financeiros, que muitas vezes vêm do próprio bolso dos professores.

A luta pela implementação efetiva de práticas voltadas aos direitos humanos torna-se evidente nas dificuldades enfrentadas, como a retirada abrupta dos alunos do projeto *Waraos* (acompanhamento às crianças venezuelanas), evidenciando um descompasso entre os ideais propostos e a realidade das escolas, a envolver duas temáticas dos direitos humanos: a educação escolar e a migração.

Infere-se, portanto, que a falta de melhores condições de trabalho é uma denúncia importante, uma vez que implica vários aspectos no contexto escolar, dentre

os quais as condições estruturais e de apoio pedagógico, a limitação ou falta de recursos materiais para a realização das atividades, além das relações de trabalho, com destaque para o assédio moral, como apontado por *Liberdade*.

A falta de formação continuada, por conseguinte, foi outra denúncia empreendida pelas(os) docentes, a qual, pode-se dizer, também, está relacionada às condições de trabalho. *Ousadia*, *Sonho* e *Liberdade* denunciam que temas, como a sexualidade homoafetiva, não são oferecidos, muito embora sejam situações reais e recorrentes no convívio escolar. A sua ausência, além de muitos outros temas, como a migração dos *Waraos*⁸, em uma agenda de formação continuada, faz diferença, no sentido negativo do termo.

Ante essa ausência, resta às(aos) docentes a busca formativa por conta própria, principalmente porque, como compreendido pela fala das coprodutoras, esses temas geralmente não são abordados na formação inicial de graduação, sobretudo se enfocados para a EDH.

A experiência da professora *Liberdade*, por exemplo, destaca a necessidade/denúncia de integrar aspectos pedagógicos, sociais e culturais para uma educação mais significativa e alinhada aos princípios dos direitos humanos. Por isso, ao olhar reflexivamente para trás, denuncia a ausência desses conhecimentos durante sua graduação, razão pela qual fez uma busca independente por essa formação complementar.

A professora *Ousadia*, na mesma medida em que aponta para o impacto positivo em ter cursado os cursos de pós-graduação em Relações Étnico-raciais e em Práticas Culturais na Amazônia, assim como a professora *Sonho*, denuncia a falta de incentivo à formação. Sua crítica, à rigidez do livro didático, revela uma postura reflexiva, de alguém a buscar alternativas pedagógicas para fugir das estruturas convencionais. A habilidade de estabelecer conexões interdisciplinares, como ao integrar questões ambientais em aulas de História, indica uma abordagem contextualizada e relevante.

Nesse sentido, as denúncias são exemplo de que foram poucos os professores que participaram de cursos sobre o tema em tela. Isso levanta questionamentos sobre

⁸ Povo originário da República Bolivariana da Venezuela. Conforme as estatísticas oficiais mais recentes (Censo de 2011), constituem a segunda etnia mais populosa do país, com cerca de 49 mil indivíduos. Atualmente, há registros de população Warao nas cinco regiões do Brasil, mas a maioria se concentra no Norte, em cidades como Pacaraima e Boa Vista, em Roraima; Manaus, no Amazonas; e em onze cidades do Pará (Maioria..., 2020).

a formação continuada dos professores em relação aos direitos humanos, apontando para a necessidade de investimentos nessa área.

As condições e relações de trabalho, por conseguinte, produzem determinações particulares, tendo em vista a concepção do trabalho no contexto da sociedade capitalista contemporânea. Ou seja, nessa relação, o homem é subsumido à relação de exploração de seu trabalho, o que produz o processo de alienação e coisificação da própria vida humana e social.

A falta de acompanhamento familiar, por sua vez, foi denunciada por *Esperança*, *Ousadia* e *Liberdade*. Compreendemos que o acompanhamento da família requer um fator externo, a envolver os responsáveis pelo estudante. Nesse caso, há um contexto de trabalho precarizado do qual participam pais, mães, avós e demais agregados, de tal forma que parte significativa trabalha dia a dia em feiras, no mercado informal em geral, ou como autônomos, no contexto da construção civil, o que gera pouco tempo qualitativo para o acompanhamento do filho na escola. Por outro lado, há fatores internos, como os já mencionados anteriormente (falta de condições de trabalho), quando, por exemplo, a coordenação pedagógica pouco consegue fazer sobre esse tema, porque já possui uma demanda de trabalho diária muito grande no cotidiano escolar.

A professora *Liberdade* expressou preocupação/denúncia com casos de violações de direitos humanos, que fogem do controle da escola e da família, exigindo intervenções multidisciplinares e articulação com políticas públicas, a envolver saúde e aparatos profissionais de outros órgãos – como a situação apresentada pelo professor *Esperança*, em relação ao acompanhamento de pessoas com TEA.

No âmbito de práticas docentes que envolvem a comunidade, a professora *Liberdade* denuncia que, embora não haja um apoio formal da direção ou coordenação, as ações ocorrem por meio da incorporação de elementos de memória, história, geografia, ancestralidade e direitos e deveres. Por exemplo, houve a socialização de experiência da mãe de um aluno, que evidenciou a conexão entre Educação, Direitos Humanos e realidades vividas pelos estudantes. São práxis que anunciam que, apesar do condicionante desfavorável, há a possibilidade de práticas contextuais, a considerar o saber de experiência feito da comunidade.

As situações complexas, como a orientação sexual, evidenciam a necessidade de equilíbrio entre respeitar a autonomia dos alunos e lidar com possíveis conflitos familiares. A professora reconhece os desafios, mas destaca a importância de orientar

os alunos sobre seus direitos, promovendo uma compreensão mais ampla da diversidade:

Não, com relação à opção sexual, para nós aqui, educadores, é uma situação muito complexa. Então, segundo a Seduc, é uma situação que nós não podemos nos intrometer, vamos dizer assim. Porque já deu muitos problemas, né? Nós já tivemos alunos aqui, alunas há uns dois anos atrás, que queriam muito trocar o seu nome, seu nome social. Só que os pais não autorizaram. Então a gente não pode ir de contra né, a essa questão dos pais. E assim, em sala de aula nós orientamos, nós sempre comentamos sobre até onde vai o direito deles, o que que eles podem ou não fazer diante dessa negação. É óbvio que tem alunos que não aceitam, os próprios colegas não aceitam né, mas a maioria aceita. E assim, aceita numa boa (*Sonho*).

Infere-se que o acompanhamento da família é uma preocupação apontada pelas(os) coparticipantes da pesquisa. Elas(eles) consideram que a família acaba não sendo integrada no contexto escolar a partir de atividades, ações e atendimentos que poderiam ser realizados e, conseqüentemente, não tem eles a possibilidade de trabalhar a Educação em Direitos Humanos com os alunos e suas famílias em uma perspectiva interdisciplinar, como já destacado anteriormente. No entanto, de acordo com as(os) docentes há uma lacuna em relação ao aspecto que envolve as famílias.

As práticas racistas na educação escolar, por seu turno, também foram apontadas como denúncia por *Sonho* e *Resistência*. A professora *Sonho*, por exemplo, fez referência à época da colonização, ou seja, um fenômeno presente em nossa sociedade desde suas origens e que perdura até os dias atuais, sendo portanto um tema que merece e requer discussões contínuas e que é central na Educação em Direitos Humanos e na prática docente, por ser transversal no ambiente escolar.

A professora *Resistência*, por sua vez, ressalta sua percepção sobre o racismo, que advém da sua própria infância e juventude no ambiente familiar e escolar, pois foi “educada” a não reclamar ou falar em casos de racismo ou até mesmo sendo culpabilizada por situações em que deveria ser vista como a vítima dessas práticas.

O racismo, por ser uma das bases da sociedade colonial, está assentado, fazendo-se presente no cotidiano escolar, mas não por isso deve ser naturalizado. Assim, *Resistência* denuncia-o dentro da escola, sobretudo porque reflete questões sociais mais amplas e porque, quando abordado em sala de aula, é feito em superficialidade.

De acordo com Alves (2012), o racismo pode ser entendido como uma prática e uma ideologia, o que comprova a existência de várias teorias implantadas na sociedade. Nas escolas, muitos docentes não sabem como trabalhar a questão racial,

pois não receberam a formação necessária, seja para lidar com casos de racismo ou para trabalhá-lo como tema com alunos, famílias e demais docentes.

A educação nas escolas deveria ajudar os alunos e professores a entenderem que há muitas diferenças entre as pessoas, povos e nações, sendo preciso valorizá-las para que nos tornemos mais democráticas, ou seja, respeitar as culturas e desmontar o racismo. Nos livros didáticos aprendemos que a Europa é o berço das culturas, mas quando começamos a estudar a nossa história vemos que a África é uma das bases da nossa cultura e língua, reforçando que somos descendentes e herdeiros desses conhecimentos do continente africano (Alves, 2012, p. 11).

Por fim, a colonialidade foi denunciada por *Sonho e Esperança*. *Sonho*, ao destacar que o preconceito racial surgiu na época da colonização, reforça que a presença da colonialidade é uma denúncia contumaz de uma sociedade conservadora e permeada por relações de preconceito racial. Assim, as práticas racistas e a colonialidade têm relação direta quando se pensa a necessidade de uma prática docente em direitos humanos. *Esperança*, por sua vez, enfatiza que ainda prevalece uma visão predominante de país colonizado, logo, desconstruir tal visão requer tempo, mas vem acontecendo de forma gradativa.

Portanto, podemos identificar a influência da colonialidade na educação, na medida em que sustenta estruturas educacionais eurocêntricas. Ao mesmo tempo, sua presença anuncia a necessidade de se promover uma compreensão mais ampla da história e cultura, especialmente em relação aos povos originários e afrodescendentes, o que se relaciona ao que foi apontado por Alves (2012).

Nesse sentido, a presença da colonialidade na educação escolar é o ponto de partida, pois impulsiona a pedagogia decolonial. Se é decolonial é porque se contrapõe à colonialidade, que reduz os próprios direitos humanos à realidade do Norte global. Isso é um grande empecilho para se reconhecer a diversidade sociocultural do “outro”. Portanto, há a necessidade de se reconhecer a violência histórica e se trabalhar para superá-la, promovendo-se uma educação que vá além da reprodução de padrões coloniais, uma Educação em Direitos Humanos.

A partir das análises das denúncias apresentadas pelas(os) coprodutoras(es) da pesquisa, a seguir serão apontados os anúncios, em perspectiva decolonial, com vistas a uma práxis que promova a Educação em Direitos Humanos, pois, conforme pressupõe Paulo Freire, não há denúncia sem anúncio, assim como não há anúncio sem denúncia.

5.2.2 Anunciando a práxis em Educação em Direitos Humanos em perspectiva decolonial

Considerando o teor abordado no tópico anterior, sintetizamos seis anúncios trazidos pelas(os) coprodutoras(es) da pesquisa, que aqui serão apresentados como “focos”. São eles: aluno; comunidade; currículo; interdisciplinaridade; formação; e a decolonialidade.

Quadro 14 – Práxis em Educação em Direitos Humanos: Anúncios

Foco no Aluno
<p><i>Sim, porque muitos desses nossos alunos, eles estão vivenciando esses momentos. Algumas das vezes eles já vivenciaram racismo, já sofreram muito bullying né, por conta da sua condição econômica social, ou até mesmo vivenciaram dentro dos seus lares os pais discutindo, brigando, ou até mesmo vendo a mãe sofrer abusos por conta do pai né, ou até mesmo outro familiar. Então sempre a gente discute. E o que eu percebo é que os nossos alunos estão cada vez mais engajados e críticos a respeito dos temas (Professora Sonho).</i></p> <p><i>Tanto que eu acabei de falar para você, que eu quero que o meu aluno diga da sua realidade, do lugar que ele vive, como é o lugar que ele vive, e que, muitas das vezes, aquela violência que é dada ali naquele território no qual ele vive, naquele espaço social, ela vai de fora para dentro, que as pessoas viviam harmonicamente, muitas das vezes, ali naquele território, né?! (Professora Consciência).</i></p> <p><i>Eu falo... Durante as aulas, eu tenho várias interrupções a respeito de questões de práticas racistas que existem lá, bullying sobre essas questões. Oriento também sobre alguns alunos que me procuram para alguma ajuda. Ai, oriento sobre ele procurar um CRAS. Então, eu vou orientando em termos de coisas que eles não têm conhecimento de como recorrer àquilo que eles têm direito, né? Então, eu acho que são nessas situações, né? (Professora Ousadia).</i></p>
Foco na Comunidade
<p><i>Minha família é de quilombo, né? Então, eu faço parte de um grupo de... de um projeto social na comunidade, no Tapanã, né? A partir de algumas ruas lá, que têm uma situação muito forte com... com a questão do sistema, né? Do narcotráfico lá. Então, a gente vai promovendo... Hoje mesmo o coordenador me convidou para amanhã a gente fazer uma caminhada na... na comunidade, para saber quem ainda não concluiu o Ensino Fundamental e Médio, né? Para gente se preparar para a inscrição do ECEJA do próximo ano e orientar para o ENEM do próximo ano também. Porque é dessa forma que a gente gosta de atingir a comunidade, né? Promovendo essas informações que eles não têm, né? Sobre seus direitos (Professora Ousadia).</i></p> <p><i>Então, às vezes, quando eu vejo que a turma tá muito desesperada, em querer... não querer aproveitar, eu digo, ‘gente, vocês vão rejeitar, vocês vão ignorar o direito e o sucesso de vocês na escola? porque, bora lembrar que os nossos ancestrais não tiveram esse direito’. Aí rola um mega espanto. Aí eu acho que eles lembram de alguma história assim, contada assim na vida. Eles lembram de alguma coisa chocante. E, sobre a comunidade em si, como, né, eu acabo sendo conhecida na comunidade, eu percebo que eu sou abraçada quando os pais me conhecem, né?! (Professora Liberdade).</i></p>
Foco no Currículo
<p><i>Bom, na área da Educação Especial, o trabalho se dá da seguinte maneira: na minha parte, eu faço a flexibilização curricular, ou seja, eu promovo a justiça curricular no sentido de promover a acessibilidade curricular ao aluno, ou seja, aquele conhecimento, o aluno tem direito a ter acesso a aquele conhecimento dentro da realidade dele, e quem irá dar-me essas evidências de como flexibilizar o conteúdo não sou eu e sim o aluno, parte dele. Então, a minha prática, eu faço a flexibilização curricular por meio do plano de desenvolvimento individual, do plano de flexibilização curricular, e apresento ao professor da sala de aula comum, e vou assessorando ao longo do ano letivo, tanto o professor como o aluno PCD. A minha prática basicamente se resume a isso (Professora Esperança).</i></p>

[...] a gente não consegue implementar um projeto efetivamente né, com a nossa visão. Vem os projetos meio que prontos, né, querendo ou não, essa estrutura educacional, ela é um projeto, mas ela vem assim, bem sutil, bem em sala de aula mesmo, bem na caixinha ainda. A gente não consegue trabalhar de uma maneira, bem, extraclasse, bem visitativa a museus, visitativa a eventos. [...] eu trabalho, problematizo o livro didático e trago os artigos sobre o determinado contexto. Então, vou fundamentando essa grade curricular, o conteúdo programado da grade curricular, a partir desse trabalho de pesquisa **(Professora Liberdade)**.

Foco na Interdisciplinaridade

[...] dá para dialogar com *Biologia, Ciência, meio ambiente, Geografia*, porque eu fui situando as regiões aqui do estado Pará que estão com a escassez de água, então dá para fazer. Acho que a especialização em *Relações étnicas, Relações Étnico-Raciais*, me ajudou a... então dá para fazer essas conexões, né. Dá não, tem que fazer essas conexões, esse sujeito histórico, sociológico, biológico, né. São essas dimensões que eu gosto muito de trabalhar **(Professora Ousadia)**.

Então o que que acontece, eu tenho, por exemplo, aqui a professora de *Sociologia*, lá no Pedroso uma professora de *Sociologia*; uma professora que não demorou muito e saiu de lá, de *História*, entendeu? Então a gente ficou assim, né? E também lá eu tenho duas colegas de *Filosofia*, e sempre, quando eu faço alguma atividade que eu levo o pessoal, professores da UFGA, Zélia Amador já participou, o pessoal do Mucambo, o pessoal do CEDENPA, e aí eu tenho apoio dos colegas, não das técnicas, nem da direção **(Professora Resistência)**.

Foco na Formação

E isso é muito legal, e, querendo ou não, o corpo docente da escola ele é muito bom, cara. Não só de formação, porque tem muitos profissionais ali que têm mestrado, doutorado, então sabem muito bem ali academicamente o que estão fazendo, né. Ali na escola ninguém tem menos que especialização. Mas, nessa consciência, né. Todo mundo, a maioria dos meus colegas, pelo menos, eu percebo que tem essa consciência: na humanidade, né, da sensibilidade, de perceber quem é aquele aluno, aquela aluna, aquele alune, aquele público-alvo com quem a gente trabalha **(Professora Liberdade)**.

[...] às vezes a gente não sabe como defender e eu tenho uma prática dentro da escola, que eu digo pros meus alunos assim, 'aluno alienado vai ser um profissional alienado', e eles nunca esquecem disso, porque eu tenho muitos colegas, quando às vezes a gente tá em reunião, os colegas não abrem a boca pra falar, às vezes malmente ele sacodem a cabeça, e aí eles veem aqueles que, por exemplo, servem de referência e falam 'fala, tu não vai falar?', somos todos formados, mas tem uns que não sabem nem argumentar **(Professora Resistência)**.

Foco na Decolonialidade

Eu faço os meus projetos, como a *Mediação Escolar em Ambiente Inclusivo*, a coordenação não fica com aquela visão punitivista, passa pra mim o problema, chamo os envolvidos, e essa é a metodologia que se usa aqui **(Professora Esperança)**.

[...] essa desconstrução epistemológica da ciência, da sua pesquisa, e também a partir da ação. Porque uma coisa é você escrever de forma decolonial, e a outra é a sua prática, como... aí eu venho lendo Nêgo Bispo, que vem problematizando isso aí, que para ele decolonialidade é uma questão de comportamento, não um plano teórico **(Professora Ousadia)**.

Então, partir desse princípio, que não é só essa visão eurocêntrica, porque a nossa educação ela é eurocêntrica. Essa forma de estudar, de *Ensino Fundamental*, de *Ensino Médio*, de *Ensino Superior*, isso é a própria colonialidade. Porque os povos africanos e os povos afrodescendentes, e os povos originários, os povos indígenas, têm outra forma de educação, têm outra forma de visão. Então, é uma educação... Quando a gente se percebe, quando eu consigo perceber, tocar neles, que a gente vê mais... que a gente se enxerga mais como sendo um outro e não a gente mesmo, quem sou eu? [...] Será que eu estou recebendo uma educação só pra ser mais uma mão de obra barata pro mercado de trabalho? Porque isso... Quando você percebe isso, também ainda é uma reprodução colonial. Achar que eu vou trabalhar só pra ganhar o dinheiro e pra consumir, e que isso é um modo cíclico e infelizmente isso tá injetado em todos nós. Muitos de nós, a gente só consegue ver a felicidade no consumo. Mas, mesmo assim, o que a gente tá consumindo? O que eu tô consumindo dos meus ancestrais? E qual é esse legado? O que eu tô consumindo, que parte de uma ideia colonialista ainda? [...] **(Professora Liberdade)**.

Nós precisamos fazer o seguinte, trabalhar essa questão da decolonização, eu penso que como eu falei não tenho muita propriedade, que se nós todos somos iguais nós estamos descolonizando, porque pelo colonizador o negro, o pobre, o indígena sempre foi inferior, né? E, a partir do momento que nós estamos tentando, pelo menos igualar [...] a gente tá tentando trabalhar essa questão dessa decolonização, que não é fácil! Que a gente já vem de séculos e séculos com aquela formação, com essa visão. Então, não vai ser muito fácil, né? Mas estamos tentando (Professora Resistência).

Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que os anúncios apresentados correspondem às próprias denúncias das(os) coprodutoras(es) da pesquisa, pois, se a denúncia implica determinantes que interferem na prática docente e na realização da Educação em Direitos Humanos, os anúncios refletem a falta de várias ações, por isso destaca-se a necessidade de foco no aluno, na comunidade, no currículo, na interdisciplinaridade e, por fim, na decolonialidade.

Para a EDH ser efetivamente realizada em perspectiva decolonial, é preciso que haja foco primeiro no aluno, não como alunos em si, mas como ser humano, não mais invisibilizado pela modernidade e sua pedagogia. Por isso, ao se olhar para o ser humano com que se realiza a práxis educativa, há uma dimensão de compromisso ético, político e social, em vista da transformação de estruturas. Por isso, a EDH produz e desenvolve autonomia, abertura e desprendimento em relação a modelos sociais e educativos negadores dos direitos humanos.

Assim, para a professora *Sonho*, o engajamento dos alunos nos projetos, seja por interesse genuíno ou pela perspectiva de avaliação, é um ponto relevante. Para nós, é o anúncio da importância de adaptação das estratégias de ensino para atender às demandas socioeducacionais contemporâneas, reconhecendo o papel fundamental da educação na formação de cidadãos críticos e engajados.

Infere-se, assim, que a professora *Sonho* anuncia a importância de abordar criticamente temas atuais em sala de aula, como o Dia da Consciência Negra, promovendo discussões sobre contextos históricos e sociais. Sua sensibilidade para com as experiências vividas pelos alunos, como o racismo e o *bullying*, anuncia uma preocupação real com as questões sociais presentes no ambiente escolar.

Nesse sentido, a professora anuncia sua experiência praxiológica, que incorpora temas como conflitos agrários e preconceito racial, destacando a relevância da Educação em Direitos Humanos como instrumento de conscientização e resistência, além da inclusão de discussões sobre eventos recentes, como a morte de

ativistas ambientais, o que demonstra uma conexão direta entre os conteúdos abordados e a realidade dos alunos.

Nesse caso, trazer a realidade da comunidade para a abordagem na EDH também é um meio de fortalecer o vínculo dos alunos e suas famílias. Outro aspecto de igual importância é a participação da comunidade escolar nos projetos de direitos humanos. Segundo a professora *Sonho*, essa participação é positiva, com destaque para o envolvimento dos pais em algumas iniciativas. O relato sobre uma ex-aluna, que se tornou doutora em Serviço Social após participar de projetos na escola, evidencia o impacto duradouro dessas ações na vida dos estudantes.

No geral, compreendemos que a entrevista narrativa com a professora *Sonho* oferece uma visão detalhada de sua práxis docente e seu comprometimento com a Educação em Direitos Humanos. Sua abordagem inovadora, interdisciplinar e sensível às questões sociais emerge como uma contribuição significativa para a formação dos alunos, sobretudo porque, ao longo de sua carreira, desempenhou um papel ativo na formação de cidadãos conscientes, críticos e éticos.

Consciência também, em vista da autonomia dos alunos, destaca que a pesquisa é compreendida como um anúncio importante, porque cria pontes entre a realidade e a teoria, no contexto educacional. Ainda segundo a docente, a pesquisa não é tida como um recurso elitista de “escolhidos”, mas um meio capaz de contribuir na formação de sujeitos capazes de transformar suas realidades

No âmbito dos direitos humanos, a professora *Ousadia* anuncia a promoção da consciência desses direitos na escola, apontando lacunas na compreensão dos alunos e até mesmo dos próprios professores. A preocupação com práticas racistas, evidenciada pelo monitoramento do *bullying*, ilustra um compromisso com a justiça social dentro do ambiente escolar.

A articulação com outros professores e a participação em atividades noturnas reforça sua visão de uma educação inclusiva e informada sobre direitos humanos. A orientação para utilizar os serviços sociais são outras formas de reforço que a professora utiliza como orientação para os alunos.

Outro anúncio foi o foco na comunidade, sendo de práxis em EDH, pois o aluno não vive isolado, mas em comunidade. Por isso, deixando para trás uma educação abstrata, é preciso trazer a realidade para as abordagens em direitos humanos, inclusive no contexto de comunidades quilombolas, como é o caso da Comunidade

Quilombola do Tapanã ou em comunidades periféricas (no contexto urbano de Belém), conforme narra a professora *Ousadia*.

A abordagem da professora *Liberdade*, por sua vez, anuncia o foco na educação para a diversidade cultural, sendo trabalhada de maneira crítica e evidenciando a complexidade do papel do professor na formação cidadã global. Da mesma forma, com outros professores, anuncia ela a inserção na realidade da comunidade como fator relevante em sua prática, destacando a importância do vínculo com os alunos e suas famílias, no caso a referir-se a uma comunidade periférica de Belém. Ademais, anuncia a interdisciplinaridade como uma estratégia para ampliar a compreensão dos alunos, promovendo uma visão mais integrada do conhecimento.

A discussão sobre decolonialidade, portanto, revela uma consciência crítica da referida docente em relação à imposição histórica de padrões eurocêntricos. Por isso, compreendemos como outro anúncio a ênfase na valorização da cultura local, que perpassa o repensar formas impostas pelos colonizadores e o produzir abordagens mais inclusivas e diversificadas no contexto socioeducacional.

Dos dois primeiros focos (no aluno e na comunidade), emergem focos de cunho pedagógico, como o currículo/formação, que pressupõe uma inversão de prioridades: em vez de conteúdos abstratos, abordar conteúdos a partir dos projetos realizados com a comunidade, o que traz a necessidade da flexibilização curricular, em vista da adaptação de estratégias, em consonância com os contextos socioeducacionais e a ênfase na formação humana, crítica e engajada com a transformação de realidades excludentes. Também é importante destacar que flexibilizar o currículo se refere a respeitar o aluno como ser humano, que se faz em comunidade.

Nesse sentido, não dá para deixar de lado a criatividade como meio de reinventar o currículo, pensando na formação docente. É necessário buscar alternativas pedagógicas para fugir das estruturas convencionais, conforme pressupõe *Esperança*. Ele também anuncia a ênfase na flexibilização curricular, promovendo o acesso equitativo ao conhecimento, logo, reconhece a diversidade de perfis e potencialidades dos alunos e adota estratégias que vão além do paradigma tradicional de ensino.

Para nós, a flexibilização curricular no contexto praxiológico do professor *Esperança* representa uma abordagem que respeita a singularidade de cada estudante, promovendo a inclusão, por meio do desenvolvimento de planos individuais de aprendizagem. A colaboração estreita entre o professor *Esperança* e os

professores das salas regulares, por exemplo, é vista por nós como o anúncio do trabalho educativo interdisciplinar, que se desdobra na produção de um ambiente inclusivo.

A professora *Liberdade*, por sua vez, compartilhou diversas experiências valiosas sobre suas práticas em Educação e Direitos Humanos na sala de aula, e, nelas, podemos ver nuances decoloniais. Ela abordou temas como a construção da árvore genealógica pelos alunos, revelando a riqueza de suas origens étnicas. Além disso, mencionou a exploração de pontos turísticos locais, incentivando os estudantes a refletirem sobre suas relações com o espaço geográfico.

Em sua *práxis* pedagógica, não reproduz uma pedagogia moderna eurocêntrica, pelo contrário, anuncia a importância da interação com os alunos nas atividades pedagógicas, embora alguns alunos possam mostrar resistência. Até mesmo o processo avaliativo não é centrado na nota matemática, mas considerando o desenvolvimento integral.

Com isso, temos também o foco na interdisciplinaridade, que envolve uma habilidade que precisa ser desenvolvida na *práxis* da EDH, pois se trata de integrar contextualmente, por exemplo, questões ambientais em aulas de História. Mas, em nível intersubjetivo, diz respeito à habilidade de se trabalhar em equipe, em vista de um mundo inclusivo, apesar das diferenças de pensamento. Aliás, nesse caso, a diferença de pensamento não é um empecilho, mas um recurso valioso ao aprendizado coletivo sobre desafios e possibilidades da EDH.

A professora *Ousadia* aponta a interdisciplinaridade como um requisito para *práxis* efetivas na EDH. Juntamente com outros profissionais, sua experiência e visão oferecem contribuições valiosas para a reflexão sobre os desafios e possibilidades da Educação em Direitos Humanos no contexto escolar.

A própria trajetória educacional da referida professora anuncia uma jornada formativa interdisciplinar, pois transita/transitou por diferentes áreas, influências familiares e engajamento com a comunidade. Em nosso olhar, a abordagem pedagógica decolonial se reflete como postura teórica e como prática comprometida com a valorização das experiências locais e a promoção de direitos humanos.

Para a docente *Resistência*, a interdisciplinaridade é anunciada como uma estratégia valiosa na promoção da EDH, com ênfase à colaboração com colegas de Sociologia e Filosofia, por exemplo.

A interdisciplinaridade irrompe como um anúncio também na práxis da professora *Liberdade*. Ao superar as fronteiras rígidas das disciplinas tradicionais, ela propiciou um ambiente de aprendizado mais dinâmico e conectado com a realidade dos alunos. Nesse sentido, Morin (2002, p. 45) ressalta que “[...] a educação deve ser pensada como uma totalidade que, embora seja composta por partes, só se revela plenamente na interconexão dessas partes”. A interdisciplinaridade, ao romper com a fragmentação do conhecimento, não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a formação de indivíduos capazes de compreender a complexidade intrínseca às questões sociais, culturais e históricas.

A formação continuada, por seu turno, deu-se como anúncio não pelas formações institucionais, caracterizadas como ausentes, mas sobre as formações que as(os) coprodutoras(es) fizeram por conta própria, seja em forma de cursos livres, seja em forma de cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

No âmbito dos direitos humanos, a formação continuada do professor *Esperança*, por exemplo, representa um elemento crucial para a efetivação de uma prática docente inclusiva. Por isso, destacamos sua participação em cursos pela Ordem dos Advogados do Brasil, que revela o comprometimento com a compreensão e promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

A formação continuada apontada pela professora *Liberdade*, no caso o curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Educação em Relações Étnico-raciais, é compreendida por nós como um anúncio, pois a ênfase acadêmica nessas temáticas proporcionou-lhe uma visão técnica e crítica, elevando seu entendimento sobre a implementação da Lei nº 10.639 e seus desafios na prática docente. Assim, a formação continuada direciona a formação para a EDH, uma lacuna na formação inicial dos sujeitos coprodutores da pesquisa.

A busca por conhecimento em diversas fontes, incluindo debates *online* e universidades de outros estados, demonstra a necessidade de uma formação ampla e diversificada para se lidar com as complexidades da inclusão na Educação Especial. Por exemplo, foi pela formação continuada que a professora *Liberdade* sentiu a necessidade de desenvolver uma educação mais significativa e alinhada aos princípios dos direitos humanos. Assim, a formação é um elemento crucial para o desenvolvimento de uma práxis educativa inclusiva, no contexto da EDH, pois proporciona fundamentação técnica e crítica, ou seja, sem formação não se chega a um termo efetivo sobre a práxis na EDH.

A esse respeito, a professora *Resistência* destaca a importância de cursos específicos sobre direitos humanos e compartilha sua participação em um curso de Educação Popular pela UNIPOP, em parceria com a Igreja Anglicana. Essa formação, segundo a professora, contribuiu significativamente para sua prática docente, fornecendo-lhe subsídios essenciais para abordar temas complexos em sala de aula.

Por fim, o foco na decolonialidade, sobre o qual o professor *Esperança* anuncia o respeito à dignidade humana e à autonomia para pessoas com deficiência. A referência à Tomada de Decisão Apoiada, como um avanço jurídico relevante, reflete a integração de princípios de Direitos Humanos em sua prática docente. Logo, concordamos com Fanon (2008, p. 102), para quem, “[...] não se trata de destruir a civilização, mas de forçar a civilização a modificar-se”.

A adaptação das práticas educacionais à luz dos direitos humanos, a partir da decolonialidade, que luta por um mundo transmoderno, é essencial para a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva, pois transmodernidade é a realização decolonial de um mundo de respeito, tolerância e solidário, o que pressupõe inclusive um sistema econômico e político que considere a diversidade sociocultural do mundo, sob um olhar ecológico (Dussel, 2012).

Nessa perspectiva, apresentamos o projeto *Mediação de Conflito em Ambiente Escolar Inclusivo*, desenvolvido pelo professor *Esperança*, que, para nós, anuncia uma iniciativa na promoção de uma cultura de paz. O envolvimento direto dos alunos na resolução de conflitos vai além da simples ausência de hostilidades, evidenciando a visão de que a paz é construída através da resolução construtiva dos conflitos.

Nesse contexto, Gomes (2003, p. 45) ressalta que “[...] a educação deve formar sujeitos críticos, capazes de compreender as contradições da sociedade e de transformá-la”. Nessa direção, o referido projeto é decolonial, na medida em que realiza uma fissura no *status quo* moderno e individualista, e, ao promover a mediação de conflitos, não apenas resolve questões pontuais, mas também capacita os alunos a lidarem construtivamente com as diferenças, despertando valores fundamentais dos direitos humanos. Além desse argumento, essa experiência é fundamental também porque nos aponta para a valorização da diversidade cultural, aliada à desconstrução de modelos impostos, como uma atitude essencial para uma abordagem decolonial na Educação Especial.

Esse projeto nos faz refletir que o empoderamento é um anúncio para práticas docentes decoloniais em direitos humanos. Pois, se uma ação não produz algum grau

de autonomia, abertura e desprendimento em relação a modelos sociais e educativos negadores dos direitos humanos, então não é decolonial. Freire (2017, p. 112) nos ensinou que “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Por isso, a mediação, capaz de promover o empoderamento dos alunos ao capacitá-los como sujeitos ativos em suas trajetórias educacionais, é imprescindível para a construção de uma sociedade inclusiva. Especialmente para aqueles com deficiência, torna-se essencial que sejam protagonistas de suas próprias histórias. Destaca-se, assim, a relevância da Educação em Direitos Humanos na promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

Compreendemos, então, que a prática docente do professor *Esperança* na Educação Especial representa a interseção entre a visão holística do ser humano e a promoção efetiva dos direitos humanos. Da mesma forma, a flexibilização curricular, as parcerias sinérgicas entre professores e a participação ativa dos alunos representam estratégias inovadoras para garantir a inclusão e a autonomia das pessoas com deficiência.

A abordagem decolonial emerge ao problematizar o material didático e buscarem-se alternativas que incluam perspectivas contemporâneas. Reforçamos, assim, a necessidade de uma educação que ressoe com a vivência dos alunos, indo além do plano teórico e buscando integrar a desconstrução epistemológica no cotidiano da sala de aula.

Nessa direção, a decolonialidade na prática docente da professora *Ousadia* se manifesta nos projetos sociais na Comunidade Quilombola do Tapanã, que promovem encontros com profissionais locais e a divulgação de informações sobre direitos. Isso evidencia que a práxis na Educação em Direitos Humanos está comprometida com a transformação social, superando uma visão restrita à educação escolar e assumindo a responsabilidade de conscientizar a comunidade sobre seus direitos.

A professora *Liberdade*, como já mencionado, trouxe a narrativa de suas práticas em Educação e Direitos Humanos na sala de aula, evidenciando ações decoloniais. Ela explorou temas como a construção da árvore genealógica pelos alunos, revelando aspectos sensíveis de suas famílias e a riqueza de suas origens étnicas. Isso ressalta a importância da interação com os alunos nas atividades pedagógicas, mesmo diante de resistências. Além disso, seu processo avaliativo não se limita à nota matemática, mas considera o desenvolvimento integral dos alunos.

A professora anuncia ainda a inserção na comunidade, não consistindo apenas em uma resposta às dificuldades pedagógicas enfrentadas, mas também em uma escolha política. A respeito, Santos (2016b, p. 87) destaca que “[...] a decolonialidade é uma forma de conhecimento que promove uma reação crítica à colonialidade do saber, sendo uma atitude de resistência e subversão”. Ao imergir-se nesse contexto, a professora *Liberdade* não apenas proporcionou uma educação transformadora, mas também desafiou as estruturas que marginalizam determinados espaços, demonstrando que a verdadeira emancipação educacional demanda uma quebra de paradigmas e uma reconstrução desde a base.

A promoção da consciência cultural surge como um anúncio importante em sua prática docente, como uma estratégia essencial na construção de uma educação alinhada aos princípios decoloniais. A ênfase na diversidade cultural não se resume a um mero apêndice no currículo escolar, mas representa uma abordagem que desafia a hegemonia cultural eurocêntrica. Assim, a promoção da consciência cultural não é apenas um gesto simbólico, mas uma ação concreta de decolonizar o currículo e construir uma narrativa educacional mais inclusiva e representativa.

Santos (2016b, p. 98) argumenta que “[...] a ideia de uma política do reconhecimento das diferenças é inseparável de uma política de redistribuição da riqueza e do poder”. Nesse sentido, a decolonialidade não é apenas um enfeite retórico, mas uma ferramenta concreta na transformação da educação em uma força emancipatória e igualitária.

Dessa maneira, a trajetória da professora *Liberdade*, quando analisada à luz da perspectiva decolonial, revela não apenas os desafios enfrentados, mas as estratégias inovadoras que emergem como resistência e transformação. O assédio moral e as lutas por direitos trabalhistas não são apenas obstáculos individuais, mas sintomas de uma matriz de poder que permeia as instituições educacionais. As escolhas conscientes de *Liberdade*, como a inserção em uma comunidade periférica, a interdisciplinaridade e a promoção da consciência cultural, não são unicamente estratégias isoladas, mas componentes de uma visão pedagógica cujo alvo é a emancipação e a igualdade.

Tal é a raiz da decolonialidade, como nos diz Mignolo (2008), quando usa a metáfora de que ela é parte de uma “hidra de três cabeças”, constituídas também pela modernidade e pela colonialidade. Nesse caso, sendo a decolonialidade a resistência, a luta pela vida, traduz-se em nosso caso na prática da professora *Liberdade*, ao

desafiar as estruturas coloniais, ao não apenas transformar a sua prática docente, mas anunciar uma educação que liberta e emancipa.

A decolonialidade emerge como um ponto de ênfase na jornada da professora *Resistência*. Essa busca se alinha com a ideia de que a decolonialidade não é tão somente uma abordagem pronta, mas um processo de desconstrução-construção constante, que envolve a desarticulação das estruturas coloniais presentes em diversas dimensões, e sua compreensão demanda uma disposição para a constante reflexão e aprendizado (Mignolo, 2011).

Em vista da EDH, *Resistência* anuncia uma dimensão importante da decolonialidade: a desconstrução das imposições dos colonizadores, nocivas à humanização e reconhecimento da diversidade sociocultural do mundo. No entanto, ela admite/denuncia que está iniciando suas leituras sobre o tema e carece de plena propriedade para discorrer profundamente sobre essa abordagem teórica.

Nesse contexto, as palavras de Freire (1996a), sobre a necessidade de uma educação comprometida com a transformação social, ganham relevância, evidenciando como as políticas públicas podem catalisar uma reorientação na perspectiva pedagógica.

Além das mudanças políticas, como um anúncio de compreensão decolonial, a práxis em EDH da professora *Resistência* busca constantemente anunciar a luta por igualdade, desconstruir preconceitos e valorizar a subjetividade e a compreensão do outro em sua alteridade, isso é expressão de decolonialidade (Mignolo, 2008).

Assim, nossa compreensão geral é de que a trajetória da professora *Resistência* anuncia a necessidade de políticas mais eficazes e a importância das relações interpessoais, da atualização constante e do comprometimento ético na construção de uma educação verdadeiramente transformadora. Os aspectos legais, como planos, decretos e programas, precisam ser efetivados garantindo o acesso aos direitos ali estabelecidos.

O primeiro anúncio da professora *Conscientização* que destacamos é a transversalização do ensino de Sociologia, incorporando temas contemporâneos e promovendo a reflexão crítica. A escolha por recortes temáticos, como a invisibilidade do trabalho do cuidador doméstico, desvela sua preocupação em abordar questões sociais relevantes e atuais, conectando a disciplina às demandas da sociedade. Afinal, cuidadores domésticos não são também seres humanos? Por que motivo invisibilizá-los? Decolonialmente, essa possibilidade é uma transgressão.

A pesquisa, nesse contexto, emerge como uma ferramenta que capacita o docente a ir além da superfície dos problemas educacionais, adentrando nas complexas condições sociais que permeiam a vida dos estudantes. Essa compreensão mais profunda, segundo a professora, é vital para uma prática docente significativa e contextualizada.

Esse anúncio crítico-reflexivo, sobre a pesquisa na prática educativa, está em consonância com Oliveira (2014), sobretudo porque o professor é mais do que um transmissor de informações, é um mediador no processo de construção do conhecimento pelos alunos. A experiência adquirida por meio da pesquisa não é apenas um adendo, mas uma necessidade para analisar as intrincadas condições sociais dos estudantes. A pesquisa proporciona à professora as ferramentas para uma análise crítica das realidades socioculturais dos educandos, destacando a importância de superar a simples transmissão de conteúdo.

A professora *Conscientização* anuncia que a pesquisa não é uma atividade isolada, mas um elemento essencial para transcender a superficialidade do ensino e alcançar uma educação mais contextualizada e relevante. Nesse sentido, *Conscientização* contribui para o anúncio de que pesquisa e prática docente emergem como um alicerce fundamental para a construção de uma educação que vá além dos limites da sala de aula. A professora destaca que essa interação não apenas aprimora sua prática, mas também permite uma compreensão mais holística das demandas e desafios enfrentados no ambiente educacional.

A abordagem pedagógica da professora *Conscientização* não se restringe a pedagogizar sua práxis. De fato, perpassa por anunciar uma concepção de ser humano na qual os alunos são considerados sujeitos capazes de transformar suas realidades. Santos (2016b, p. 89) enfatiza que a pesquisa deve ser uma ferramenta para a compreensão do humano, permitindo entender a si mesmo e ao outro. A professora vai além das estatísticas de violência e marginalização, incorporando uma abordagem antropológica, que visa entender as diversas camadas de poder presentes no cotidiano dos alunos.

Em síntese, a professora *Conscientização* anuncia uma abordagem pedagógica fundamentada em uma compreensão crítica da realidade. A pesquisa não é apenas um componente técnico, mas um meio de construir uma educação mais contextualizada e relevante. A visão crítica do papel docente, permeada pela experiência na pesquisa, destaca a necessidade de transcender a mera transmissão

de conteúdo para se alcançar uma educação promotora da formação integral dos estudantes.

A partir dos anúncios apresentados, portanto, podemos inferir que a EDH em perspectiva decolonial, de acordo com as(os) coprodutoras(es) da pesquisa, ainda se apresenta de forma incipiente e como perspectiva de possibilidade para a realização de uma prática docente mais inclusiva e democrática, que se oponha à tendência colonial eurocêntrica, ainda bastante predominante na sociedade atual. Contudo, os elementos apresentados revelam a importância da decolonialidade e seu estudo, além de sua implementação efetiva na agenda educacional, aliada ao conjunto de legislações já existentes, conforme visto em seção anterior, fundamentada no referencial teórico sobre o tema. Como base nisso, a seguir apresentaremos o desfecho da discussão, considerando a nossa compreensão sobre a Educação em Direitos Humanos.

5.3 NOSSA COMPREENSÃO SOBRE PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DECOLONIALIDADE

Primeiro, retomamos à questão-problema: de que forma a prática docente em direitos humanos vem se apresentado em escolas estaduais públicas, da educação básica, do município de Belém/Pará, em perspectiva decolonial? As próximas linhas serão uma expressão de nossa compreensão acerca dessa questão da tese.

Há uma dualidade que perpassa a práxis decolonial, pois mesmo a escola sendo um espaço atravessado por práticas de colonialidade, percebemos ações que indicam uma práxis decolonial, por meio da Educação em Direitos Humanos, desenvolvida como um ato de resistência, mas que ainda não consegue romper com a práxis de colonialidade da escola. Assim, é importante dar visibilidade à práxis decolonial desenvolvida e demonstrar que não há uma homogeneidade colonial na escola, e sim um exercício político que demonstra o compromisso com a transformação social.

A inserção efetiva da EDH no ambiente escolar da educação básica é um desafio global, que demanda uma abordagem crítica e reflexiva. No contexto das escolas públicas estaduais do Pará, essa problemática adquire contornos ainda mais complexos, sobretudo quando buscamos compreender sua práxis, pelo emprego de entrevistas narrativas, sob a perspectiva decolonial. Nesse contexto, é imprescindível

compreender como as práticas docentes contribuem para a construção de uma educação que promova não apenas a conscientização, mas também a desconstrução de estruturas que perpetuam desigualdades históricas.

A Educação em Direitos Humanos, quando implementada de maneira eficaz, transcende a mera transmissão de conhecimentos normativos. Ela se configura como um processo transformador, capaz de provocar mudanças nas percepções individuais e coletivas, confrontando visões hegemônicas que marginalizam determinados grupos sociais.

Conforme Freire (1970, p. 45) destaca, “[...] a educação não pode ser neutra. Ela é sempre uma forma de intervenção no mundo”. Nesse sentido, a prática docente nas escolas públicas estaduais do Pará deve ser compreendida como um ato político, permeado pela responsabilidade de fomentar a consciência crítica e a promoção dos direitos humanos.

Contudo, a implementação dessa abordagem pedagógica enfrenta desafios consideráveis, especialmente quando inserida em um contexto marcado por profundas heranças coloniais. A perspectiva decolonial propõe uma visão compreensiva e crítica das estruturas de poder e conhecimento, buscando desconstruir as influências eurocêntricas que moldam as práticas educacionais, contrárias à humanização e à libertação. Santos (2002a, p. 25) ressalta que “[...] a colonialidade não é algo do passado, mas sim uma presença muito viva na organização social, econômica, política e cultural contemporânea”. Portanto, compreender a presença da Educação em Direitos Humanos nas escolas públicas estaduais do Pará requer uma compreensão sensível das dinâmicas coloniais que moldam as relações sociais e educacionais.

No âmbito das práticas docentes, a implementação da Educação em Direitos Humanos deve transcender a abordagem tradicional, que muitas vezes se limita à transmissão de conteúdos normativos desvinculados da realidade vivenciada pelos alunos. É fundamental a adoção de uma abordagem crítica, que problematize as estruturas sociais e históricas que perpetuam violações de direitos.

A perspectiva decolonial implica, portanto, uma reconfiguração do papel do docente, que deixa de ser um mero transmissor de conhecimento para se tornar um agente de transformação social. É necessário reconhecer a diversidade cultural e étnica presente nas escolas públicas estaduais do Pará, valorizando-se as diferentes formas de conhecimento e promovendo-se o diálogo intercultural. Conforme Munanga

(2003, p. 58) coloca, “[...] a educação em direitos humanos deve ser uma educação intercultural, que respeite e valorize a pluralidade de saberes presentes na sociedade”.

A abordagem intercultural na prática docente requer uma ruptura com a lógica eurocêntrica, que historicamente cingiu o sistema educacional. É preciso superar a imposição de padrões culturais hegemônicos e reconhecer a validade de diferentes epistemologias. A decolonialidade propõe um deslocamento do centro para a periferia, valorizando os saberes locais e possibilitando a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa (Quijano, 2000). A Educação em Direitos Humanos, nesse contexto, torna-se um instrumento essencial para a desconstrução das hierarquias epistêmicas que perpetuam a marginalização.

A relação entre Educação em Direitos Humanos e perspectiva decolonial também se manifesta na necessidade de se abordarem temas sensíveis, como o racismo estrutural e a violência de gênero, frequentemente negligenciados ou trabalhados de maneira superficial no ambiente escolar. A abordagem de tais temas demanda sensibilidade por parte dos docentes, que devem estar preparados para lidar com as diferentes experiências e vivências dos alunos. Nesse âmbito, a contribuição de Santos (2007b, p. 118) indica que “[...] a educação em direitos humanos deve promover a justiça cognitiva, reconhecendo e valorizando os conhecimentos historicamente marginalizados”.

A implementação efetiva da Educação em Direitos Humanos nas escolas públicas estaduais do Pará, portanto, requer uma abordagem que vá além da retórica e se traduza em práticas concretas. Os docentes devem ser preparados para incorporar de forma efetiva os princípios da Educação em Direitos Humanos em suas práticas pedagógicas, promovendo uma cultura escolar que respeite a diversidade e combata ativamente as manifestações de discriminação. Essa abordagem alinha-se à perspectiva de Paulo Freire (1987c, p. 31), para quem a educação é um ato político que “[...] não pode se limitar à transmissão de conhecimentos, mas deve ser uma prática de liberdade”.

No entanto, a implementação prática dessa abordagem enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto de uma estrutura educacional historicamente marcada pela desigualdade e pela falta de recursos. A realidade das escolas públicas estaduais do Pará evidencia a urgência de investimentos em infraestrutura, formação docente e materiais pedagógicos que viabilizem a efetivação da Educação em Direitos Humanos.

Nossa compreensão sobre a presença da EDH nas escolas públicas estaduais de Belém do Pará deve considerar também as relações de poder que permeiam o sistema educacional. A hierarquização do conhecimento e a reprodução de práticas excludentes são reflexos de uma estrutura que, muitas vezes, defende as desigualdades sociais. A perspectiva decolonial, ao questionar essas hierarquias, propõe a construção de uma educação que reconheça e valorize as diferentes formas de conhecimento, rompendo com a lógica colonial que marginaliza determinados saberes (Mignolo, 2009).

A formação inicial e continuada dos docentes emerge como um ponto crucial nesse processo de transformação. Os professores precisam ser preparados para lidar com as complexidades da Educação em Direitos Humanos, desenvolvendo competências pedagógicas que vão além da simples transmissão de conteúdos. A proposta de Gimenez (2002, p. 89), de uma “pedagogia da pergunta”, que estimule a reflexão crítica dos alunos, alinha-se à necessidade de uma abordagem pedagógica mais participativa e dialógica.

A perspectiva decolonial, ao questionar as estruturas de poder presentes na educação, propõe uma reconfiguração das relações entre docentes e discentes. Nesse sentido, a horizontalidade na troca de saberes e a valorização das diferentes formas de conhecimento são fundamentais para a construção de uma educação emancipadora. Santos (2006, p. 58) argumenta que “[...] a emancipação social exige uma educação que não apenas forme profissionais competentes, mas que também crie cidadãos críticos e participativos”.

Diante desse panorama, é essencial que as políticas educacionais estejam alinhadas com os princípios da Educação em Direitos Humanos e da perspectiva decolonial. A formulação de currículos que contemplem a diversidade cultural e a história local, bem como a promoção de práticas avaliativas que valorizem os diferentes modos de expressão dos alunos, são passos significativos na construção de uma educação mais inclusiva e equitativa, que garanta diversidade e igualdade.

É importante destacar que a implementação da EDH nas escolas públicas estaduais do Pará não se restringe apenas ao âmbito curricular. A gestão escolar desempenha um papel crucial na promoção de uma cultura de respeito aos direitos humanos. A criação de espaços democráticos de participação, como conselhos escolares e comitês de direitos humanos, possibilita o envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões e na construção de práticas mais inclusivas (Paro, 2007).

A perspectiva decolonial na gestão escolar implica, ainda, uma revisão das práticas disciplinares, muitas vezes cingidas por lógicas punitivas e excludentes. A proposta de uma pedagogia da escuta, que valorize o diálogo e a resolução pacífica de conflitos, alinha-se à construção de uma cultura escolar baseada nos princípios da justiça social e da igualdade (Freire, 1996a). A gestão escolar, portanto, deve ser pautada pela promoção dos direitos humanos em todas as suas dimensões, permeando as relações cotidianas no ambiente escolar.

Em síntese, a presença da Educação em Direitos Humanos na prática docente das escolas públicas estaduais do Pará, sob a perspectiva decolonial, demanda uma abordagem sensível às dinâmicas históricas e culturais que moldam o contexto educacional. A desconstrução das estruturas coloniais exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, na formação dos docentes, na gestão escolar e nas políticas educacionais. A efetivação dessa transformação representa não apenas um compromisso com princípios democráticos, mas também uma oportunidade de se construir uma sociedade mais justa, equitativa e comprometida com a promoção dos direitos humanos.

6 PONTO DE CHEGADA: DECOLONIZAR É PRECISO!

Com concepções praxiológicas cada vez mais consistentes de pedagogias decoloniais se torna mais viável **decolonizar** [...] inclusive construir concepções decoloniais [...] a partir dos modos de existir e seus locais de enunciação invisibilizados, como é o caso dos sujeitos que vivem 'da' e 'na' Amazônia, sem deixar de lado o fator transmoderno como possibilidade real de construir um mundo pluriverso e da alteridade (Aood; Abreu; Dias, 2021, p. 170, grifo nosso).

A/o leitora/or que chegou até aqui, poderá perceber que iniciamos a primeira seção com um verbo edificante, encorajador: “esperançar”. Sem esperança de que tínhamos um tema, uma tese, ficaríamos estagnados, e eu mesma não conseguiria nada fazer, principalmente porque durante todo o curso fui acometida de muitos males em minha saúde.

Mas, não esqueçamos, “esperançar” é preciso! Inclusive nas outras dimensões de nossas vidas. Seja de quem for. Conjugando o verbo “esperançar”, em meio às dores, do corpo e da alma, fomos alcançando, gradativamente, os objetivos da tese. Então, fomos vislumbrando caminhos para um Educação em Direitos Humanos em perspectiva decolonial. E, ao concluirmos a Seção 5, então, sim, o “esperançar” continuou, mas a ele foi associado outro verbo: decolonizar.

Sim, a epígrafe – feita juntamente com outros dois colegas, um deles o orientador desta tese – agora ganha tom de um “desfecho” que não se “fecha”. É um verbo que se conjuga, porque mantivemos a esperança e porque o resultado do trabalho mostra indicativos emancipadores de práticas docentes em EDH. É o que sintetizaremos nas linhas que seguirão.

Considerando seu objetivo geral, ficou explícito que é imprescindível compreender as interseções temáticas que formam o título da tese: *Prática docente e Educação em Direitos Humanos: estudo em uma perspectiva decolonial*. A relação entre direitos humanos e decolonialidade implica uma abordagem crítica, que questione as estruturas de poder, desde o colonialismo até as colonialidades que chegam aos nossos dias, que historicamente moldaram as narrativas dominantes sobre os direitos e dignidade humanos.

Nesse contexto, a análise dos documentos oficiais, que fundamentam a Educação em Direitos Humanos na educação básica, revela não apenas os princípios e valores orientadores dessa educação, mas também as tensões e desafios inerentes

à sua implementação em um contexto marcado por relações de poder assimétricas e hierarquias sociais.

Um ponto crítico da tese foi desenvolver uma filosofia da pesquisa e sua metodologia, pois foi preciso montar um “mosaico” coerente para que então pudéssemos seguir com passos firmes a caminhada rumo ao decolonizar, ou seja, chegar nesta seção final.

Assim, na Seção 2 apresentamos a discussão sobre as categorias evidenciadas na tese: colonialidade, modernidade e decolonialidade, e como elas fundamentaram os pressupostos teóricos da pesquisa e direcionaram a etapa dos procedimentos. Somente assim pudemos chegar com segurança ao percurso metodológico. A pesquisa se caracterizou como pesquisa decolonial, tendo como suporte teórico a perspectiva decolonial e Paulo Freire. Sobre esse grandessíssimo educador, seu pensamento educacional foi assumido como matriz da pedagogia decolonial, a partir do qual trabalhamos com o par de conceitos anúncio e denúncia, para compreender as entrevistas narrativas, que foram o meio de registro de informação junto às(aos) coprodutoras(es) da pesquisa.

Relacionamos o método de narrativa de vida com a decolonialidade, a partir da subsunção como meio de “filtrar” o que precisa ser filtrado, criando o novo, o melhor, o mais adequado, em vista do trabalho comprometido com os sujeitos e com a transformação do mundo em um mundo transmoderno.

Na terceira seção, discutimos sobre a legislação pertinente à presença dos direitos humanos e da EDH nos documentos oficiais e seus desafios significativos. A implementação efetiva das propostas normativas esbarra em obstáculos, como a resistência de alguns setores da sociedade, a falta de formação adequada dos profissionais da educação e a carência de recursos destinados à efetivação de práticas pedagógicas alinhadas aos direitos humanos.

A resistência, muitas vezes, manifesta-se em setores que enxergam a abordagem dos direitos humanos como uma imposição ideológica. Nesse sentido, a formação inadequada ou inexistente dos profissionais da educação também se configura como um entrave. Consideramos que a falta de preparo para lidar com a temática dos direitos humanos pode resultar em práticas pedagógicas superficiais ou, até mesmo, em resistência por parte dos educadores.

A carência de recursos destinados à implementação de práticas pedagógicas voltadas para os direitos humanos também se configura como um desafio substancial.

A ausência de investimentos em materiais didáticos, formações continuadas e estrutura escolar compromete a efetividade das propostas normativas.

A legislação sobre Educação em Direitos Humanos representa um marco significativo no cenário educacional contemporâneo, buscando estabelecer bases sólidas para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com os princípios fundamentais da dignidade humana. A interseção entre essa legislação e a perspectiva da decolonialidade na educação suscita reflexões profundas sobre como as estruturas normativas podem influenciar e, por vezes, desafiar as estruturas coloniais presentes nos sistemas educacionais. Dessa forma, é pertinente analisar como as normativas vigentes contribuem para a promoção de uma educação mais inclusiva, que reconheça e respeite as diversidades culturais e históricas presentes na sociedade.

Entretanto, a efetivação desses princípios demanda não apenas a inclusão de temas nos documentos normativos, mas a transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a importância de compreender a educação como um ato de amor, de coragem. Ao relacionar essa coragem com a desconstrução de estruturas coloniais, percebemos a necessidade de um processo educativo que promova a conscientização crítica dos estudantes, permitindo a identificação e superação de elementos opressores presentes no currículo tradicional.

A interseção entre a legislação educacional e a decolonialidade ganha contornos específicos quando se observa a presença de saberes tradicionais e conhecimentos locais no contexto escolar. Dessa forma, é imperativo repensar os currículos, de modo a valorizar e integrar saberes historicamente marginalizados, reconhecendo a riqueza cultural e epistemológica das comunidades tradicionais.

No entanto, os desafios para a efetivação dessa proposta são consideráveis, uma vez que a estrutura curricular muitas vezes reflete a visão hegemônica e eurocêntrica. A implementação da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, exemplifica esse embate. Embora represente um avanço legal significativo, a prática pedagógica nem sempre reflete a profundidade e a complexidade da temática, muitas vezes reduzindo-a a uma abordagem superficial e folclórica.

Nesse contexto, autores vinculados à pedagogia decolonial alertam para a necessidade de repensar as estruturas de poder presentes na educação. Isso implica não apenas na inclusão de conteúdos específicos, mas na reconfiguração do

ambiente escolar como um espaço de diálogo intercultural, no qual diferentes perspectivas e epistemologias sejam valorizadas e respeitadas. A decolonialidade na educação propõe uma abordagem crítica, capaz de ir além da mera adaptação de conteúdos, buscando a transformação das relações de poder presentes no ambiente educacional.

A influência da legislação sobre Educação em Direitos Humanos, na promoção da decolonialidade, estende-se para além das fronteiras nacionais. Tratados e convenções internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, fornecem diretrizes globais para a promoção de uma educação que respeite a diversidade cultural e combata práticas discriminatórias. No entanto, a implementação efetiva desses princípios requer um esforço conjunto dos países membros, considerando as particularidades históricas e culturais de cada sociedade.

Na quarta seção, destacamos a necessidade de decolonizar o conhecimento e as práticas educacionais, reconhecendo e valorizando as diversas perspectivas culturais, históricas e epistemológicas que foram marginalizadas ou silenciadas pelo processo colonial. Tal processo envolve a promoção de reflexão crítica e o diálogo intercultural como instrumentos essenciais para a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e à diversidade.

A abordagem decolonial, por exemplo, desafia as concepções universalistas dos direitos humanos, argumentando que estas muitas vezes refletem valores e interesses específicos de determinados grupos dominantes. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos deve incorporar uma perspectiva crítica e pluralista, que reconheça a multiplicidade de experiências e lutas por reconhecimento e justiça em contextos diversos.

Relacionar os direitos humanos e a decolonialidade nos documentos oficiais, que fundamentam a Educação em Direitos Humanos na educação básica, constitui um desafio e uma oportunidade para se repensar as bases epistemológicas e políticas dessa educação. Trata-se de reconhecer as limitações das abordagens tradicionais dos direitos humanos e de abrir espaço para vozes e perspectivas historicamente marginalizadas em vista de construir uma educação verdadeiramente emancipatória, que contribua para a construção de sociedades mais justas, igualitárias e democráticas.

Considerando o objetivo específico 2, é essencial delinear uma abordagem crítica e reflexiva sobre o tema. A Educação em Direitos Humanos representa um

campo de estudo e prática que visa promover o respeito pelos direitos humanos, a igualdade e a dignidade humana em todas as esferas da vida social. Sob a perspectiva decolonial, emerge a necessidade de desafiar-se as estruturas de poder e os discursos dominantes, que perpetuam formas de opressão, marginalização e exclusão.

A literatura acadêmica que aborda a Educação em Direitos Humanos, sob um viés decolonial, enfatiza a importância de desconstruir narrativas hegemônicas e reconhecer as múltiplas perspectivas e experiências históricas. Autores como Paulo Freire, *bell hooks* e Frantz Fanon destacam a necessidade de uma abordagem crítica à educação, que vá além da mera transmissão de conhecimento e promova a conscientização sobre as relações de poder e as injustiças sociais.

Nesse contexto, a literatura especializada oferece indicativos sobre como integrar uma abordagem decolonial na Educação em Direitos Humanos, incorporando princípios de justiça social, interculturalidade e diálogo intercultural. É fundamental reconhecer as epistemologias e os conhecimentos tradicionais das comunidades marginalizadas, valorizando suas perspectivas e contribuições para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Além disso, a literatura revela a importância da reflexão crítica sobre o legado colonial e suas ramificações contemporâneas na educação e na promoção dos direitos humanos. Autores como Aníbal Quijano e Walter Dignolo exploram as dinâmicas de poder e a colonialidade do conhecimento, evidenciando como as hierarquias raciais, de gênero e de classe influenciam as estruturas educacionais e as políticas de direitos humanos.

É necessário, porém, reconhecer as tensões e contradições presentes na literatura sobre EDH. Por um lado, a Educação em Direitos Humanos busca promover valores universais de justiça e dignidade humana; por outro lado, enfrenta desafios significativos relacionados à culturalização, apropriação e cooptação de suas agendas por interesses hegemônicos. É fundamental, portanto, desenvolver-se uma abordagem crítica e reflexiva, que reconheça as complexidades e as interseccionalidades das lutas por direitos humanos em um mundo marcado por desigualdades estruturais e formas persistentes de colonialidade. A literatura oferece um espaço para o diálogo e a contestação de conceitos e práticas dominantes, incentivando a construção de novas formas de pensar e agir em prol da justiça social e da emancipação humana.

A Educação em Direitos Humanos sob um olhar decolonial exige um compromisso contínuo com a descolonização do pensamento, das instituições e das relações sociais, visando transformar as estruturas de poder e promover uma cultura de respeito, solidariedade e igualdade. A literatura desempenha um papel fundamental nesse processo, oferecendo *insights*, provocando questionamentos e inspirando ações que apoiem a construção de um mundo mais justo e humano.

Com base no objetivo específico, a proposta de indicar possibilidades de uma Educação em Direitos Humanos, sob a perspectiva decolonial, nas escolas públicas estaduais de Belém/Pará, implica um desafio multifacetado e complexo. A partir da prática docente, torna-se evidente que a educação nesse contexto não deve ser concebida apenas como transmissão de conhecimentos, mas sim como um processo de conscientização e transformação social. Nesse sentido, a abordagem decolonial surge como um arcabouço teórico e prático relevante, pois busca desconstruir as estruturas de poder e hegemonia presentes no sistema educacional, promovendo uma visão mais inclusiva e crítica.

Em primeiro lugar, é crucial reconhecer a importância de uma abordagem pedagógica que valorize as diferentes culturas e saberes locais, bem como os conhecimentos tradicionais das comunidades amazônicas. A Educação em Direitos Humanos sob uma perspectiva decolonial deve incentivar o diálogo intercultural e o respeito à diversidade, combatendo estereótipos e preconceitos que permeiam o ambiente escolar.

Além disso, a prática docente deve ser pautada na promoção da igualdade de gênero, no combate à discriminação racial e na defesa dos direitos das minorias. É fundamental que os professores estejam preparados para abordar questões sensíveis e controversas em sala de aula, estimulando o pensamento crítico e o respeito à dignidade humana.

Outro aspecto relevante é a necessidade de se repensar as estruturas curriculares e os materiais didáticos utilizados nas escolas públicas estaduais de Belém. Uma Educação em Direitos Humanos de cunho decolonial requer a incorporação de conteúdos que reflitam a pluralidade cultural e étnica do país, bem como a história de resistência e luta dos povos indígenas, quilombolas e demais grupos marginalizados.

Além disso, é fundamental investir na formação continuada dos professores, proporcionando-lhes subsídios teóricos e metodológicos para a implementação

efetiva de uma educação transformadora. Isso inclui a promoção de espaços de reflexão e debate sobre as práticas pedagógicas, bem como o estímulo à pesquisa e à produção de conhecimento no campo da Educação em Direitos Humanos.

Por fim, é importante ressaltar que a efetivação de uma Educação em Direitos Humanos sob a perspectiva decolonial não é um processo fácil ou imediato. Requer o engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e familiares, bem como o apoio e o reconhecimento por parte das instâncias governamentais. Somente por meio de um esforço coletivo e contínuo será possível construir uma escola mais justa, democrática e comprometida com a promoção dos direitos humanos e a superação das desigualdades sociais.

Os indícios de uma educação em Direitos Humanos revelaram que as práticas docentes promovem um ensino integrado, assumindo uma postura interdisciplinar. Contudo, o estudo aponta que é necessário incluir os direitos humanos nos cursos de formação, para que o profissional de educação possa trabalhar com esse tema de forma consciente, sabendo da importância desse trabalho na formação humana.

Assim, a questão mais preponderante sobre a falta da interdisciplinaridade é: qual tem sido o papel da Seduc/PA em promover ações que visem práxis educativas interdisciplinares? Nessa direção, indicamos aumentar o número de técnicos em educação (coordenadores pedagógicos) para as escolas, de modo a melhor dividirem as inúmeras tarefas do cotidiano escolar.

Se o foco é o ser humano, a decolonialidade assume que o ser humano é capaz de ser mais. Por isso, a ênfase no envolvimento dos alunos na resolução construtiva de conflitos, de modo a superar a presença de hostilidades.

Nossa compreensão é de que a EDH, para que seja desenvolvida em perspectiva decolonial, pressupõe alguns princípios, quais sejam: princípio ético-político de justiça social, que trata de uma EDH efetiva e comprometida com o povo, com foco nos profissionais da educação e na justiça social dentro da escola, visando a transformação para uma realidade de diversidades; princípio da esperança, com a indicação de uma práxis educativa; princípio da inclusão, que se alinha com a Educação Especial e com a EDH; princípio da conscientização, na busca de despertar a consciência dos alunos para questões sociais e históricas; princípio da diversidade, para a promoção de uma compreensão mais ampla da humanidade, de sua história e cultura, especialmente em relação aos povos originários e afrodescendentes; princípio da abordagem crítica e rigorosa dos temas e discussões sobre contextos históricos,

sociais e interesse real às questões sociais presentes no ambiente escolar, e realidades, como as de comunidades quilombolas ou de periferias urbanas, entre outras, como o contexto dos povos do campo e originários; e princípio da valorização da cultura local, que perpassa produzir abordagens inclusivas e diversificadas no contexto socioeducacional.

Em síntese, a história dos direitos humanos é uma complexidade, marcada por avanços e retrocessos, mas que, no conjunto, revela a busca pela proteção e garantia dos direitos inalienáveis do ser humano.

As *pedagogias decoloniais* se configuram como uma ferramenta essencial para a construção de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também fortaleça a consciência crítica e a defesa dos direitos humanos como parte integrante do processo educacional. Assim, vemos a decolonialidade e EDH como um campo de estudo crítico e transformador, visando dismantelar (super)estruturas de poder que perpetuam desigualdades e injustiças, com a construção de sujeitos subversivos, no sentido de agentes críticos e posicionados na defesa de uma Educação em Direitos Humanos que promova transformações de realidades desiguais, em contraposição à passividade e engessamento da colonialidade.

Dessa forma, Paulo Freire (1987b) alerta para a necessidade de uma pedagogia libertadora, fundada na amorosidade, no diálogo e na fé ao ser humano, que vá além da mera transmissão de conhecimentos, ao encontro da educação em perspectiva decolonial, sobretudo quando propõe uma ruptura com modelos educacionais que reproduzem hierarquias e marginalizam saberes não ocidentais, promovendo um diálogo intercultural que reconheça a diversidade de perspectivas.

Portanto, transformar as práticas educacionais demanda não apenas uma mudança de paradigma, mas também o comprometimento efetivo de recursos financeiros e humanos para viabilizar essa transformação, além da orientação das legislações internacionais e nacionais somadas às produções dos intelectuais acerca da Educação em Direitos Humanos e da decolonialidade.

A interseção entre decolonialidade e EDH oferece uma abordagem crítica e transformadora para enfrentar as profundas desigualdades enraizadas na colonialidade do poder e suas derivações; reconhecer a diversidade de saberes, desafiar estruturas institucionais e promover a interseccionalidade são passos essenciais no caminho de pavimentação de práticas educacionais que cooperem para a construção de uma sociedade justa e solidária, uma vez que a prática pedagógica

decolonial e a EDH convergem na busca por uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória.

Ao desafiar as estruturas de poder e promover a diversidade de saberes, essas abordagens contribuem para a edificação de uma sociedade transmoderna e, quando fundamentadas nas pedagogias decoloniais, exigem necessariamente uma abordagem colaborativa e participativa. A incorporação de diferentes perspectivas e a promoção de um ambiente de aprendizagem democrático concorrem, portanto, para a construção de uma consciência crítica e emancipatória dos sujeitos envolvidos neste processo: o conjunto da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Débora Renata Muniz. **(De) colonialidade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: experiências dos(as) educadores(as) no Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), no período de 2021 a 2022. 2023. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

ALMEIDA, Josecleto Costa de. **Globalização e Direitos Humanos**: Desafios e Perspectivas. Curitiba, Juruá Editora, 2021.

ALVES, Cynthia Cristina de Souza. **O racismo na escola e o combate com ações pedagógicas**. Guarabira: UEPB, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

AOOD, Maria Helena; ABREU, Waldir; DIAS, Alder de Sousa. Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia. *In*: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Org.). **Decolonizar a formação de professores na Amazônia**: uma possível agenda de trabalho. Curitiba: CRV, 2021.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Editora Clássicos, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. América latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciências políticas**, Brasília, n 11, maio-agosto 2013.

BARBOSA, R. **Decolonialidade e transformação social**: Desafios e perspectivas. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BERTAUX, Daniel. O “relato de vida” como método das ciências sociais. Entrevista com Daniel Bertaux. Entrevistadores: Luciano Rodrigues Costa; Yumi Garcia dos Santos. **Tempo Social**, v. 32, n. 1. p. 319-346, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/hSS85TBcR5b44xfZHXDw6fz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BETTO, Frei. **Colonialidade do poder e emancipação**. 2018.

BOBBIO, Norberto. Sobre el fundamento de los derechos del hombre. *In*: BOBBIO, Norberto. **El tiempo de los derechos**. Madrid: Editorial Sistema, 1991. p. 56-57.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2015.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 253-271.

BRANDÃO, Larissa Vargas. **Aprendizagens e bem viver** - uma abordagem etnográfica sobre a escolarização de pessoas em situação de rua. 2023. 156 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BRASIL. Lei nº 400, de 30 de Agosto de 1951. Cria a Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1951.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 1996.

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

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 12, 2013. seção 1, p. 59. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: www.sdh.gov.br/.../conferenciasdh/...nacional...direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº 13.005 de 05 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 de jul. 2019.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 98, 24 de maio de 2016. seção 1, p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al.* (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013a.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2013b.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência e o problema da invenção do outro. *In: LANDER, Edgardo* (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 19-186.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón* (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: Um Olhar Decolonial sobre a Educação Ribeirinha**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. Abingdon-on-Thames: Routledge, 1990.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. **“Por que você ainda fica falando sobre isso?”: um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira**. 2021. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

CORRÊA, Daniel Rodrigues. **Formação de Professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

COSTA, César Augusto. Descolonialidade e questão ambiental crítica: um debate à luz de Paulo Freire. **Ensino, Saude e Ambiente**, v. 14, n. esp., p. 596-611, 14 dez. 2021.

COSTA, Laísa Quadros da. **Educação em Direitos Humanos: um desafio global em uma perspectiva global.** 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

COSTA, P. **Educação para os Direitos Humanos: Desafios e Perspectivas.** Editora Educação, 2014.

CUNHA, A. **Desafios Éticos na Economia Globalizada: Direitos Humanos em Questão.** Editora Econômica, 2018.

DIAS, Alder de Sousa. **As pedagogias decoloniais na produção stricto sensu em Educação no Brasil: entre tensões e rupturas paradigmáticas.** 2021. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. **Caderno de Gênero de Diversidade**, Bahia, v. 7, n. 1, p. 136-159, jan./abr. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1980.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Política de la liberación: historia mundial y crítica.** Madrid: Editorial Trotta, 2002.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas Latino-Americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 41-99.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur**: descolonización y transmodernidad. Ciudad de México: AKAL, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Siete ensayos de filosofía de la liberación**: hacia una fundamentación del giro decolonial. Madrid: Editorial Trotta, 2020.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FERREIRA, A. **Fundamentos dos Direitos Humanos**. Editora Jurídica, 2008. p. 22.

FONSECA, M. **Acesso à Justiça e Direitos Humanos**: Desafios Contemporâneos. Editora Jurídica, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Education for critical consciousness**. London: Bloomsbury Publishing, 1987a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of freedom**: Ethics, democracy, and civic courage. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1996b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Eveline Rodrigues Araújo Guedes de. **Violência escolar e formação de professores**: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional. 2021. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

FREYRE, Gilberto. **Novas Leituras do Outro Lado do Atlântico**. São Paulo: Edusp - Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

GIMENEZ, J. **La pedagogía de la pregunta**: Una opción por la adolescencia. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, V. **Relativismo Cultural e Direitos Humanos**. Editora Cultural, 2003.

GONÇALVES, J. B. **Amostragem**: conceitos básicos. 2009. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAVCsAA/amostragem>. Acesso em: 09 out. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

KRUEGER, Eliane de Andrade. **Formação docente e prática pedagógica na educação em direitos humanos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

LANDER, Edgardo. A ciência neoliberal. *In*: CECEÑA, Esther (Org.). **Desafios das emancipações em um contexto militarizado**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

LANDER, Edgardo. **Descolonizar la modernidad**: teorías y debates contemporáneos. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2016.

LEUTZ, M. A.; PIVOVAR, A. A interdisciplinaridade como premissa para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. *In*: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. 2014. p. 1-30.

LIMA, A. **Desafios Éticos da Inteligência Artificial na Era dos Direitos Humanos**. Editora Futura, 2020.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

LOPES, Maria Marta Da Silva. **Interdisciplinaridade dos Direitos Humanos**: um olhar sobre a prática docente na educação básica da rede municipal de Goiânia. 2019. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Em Direitos Humanos, Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2019.

LOPES, P. **Igualdade de Gênero e Direitos Humanos**: Desafios e Avanços. Editora Feminina, 2016. 87 p.

LOUREIRO, Camila Wolpato; MORETTI, Cheron Zanini. Paulo Freire em Abya Yala: denúncias e anúncios de uma epistemologia decolonial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116634, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MACEDO, E. **Educação decolonial**: Insubmissões e interculturalidades. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

MACEDO, R. S. **Educação Decolonial**: Instrumentos para uma Pedagogia Crítica do Desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

MACHADO, F. **Soberania Estatal e Direitos Humanos**: Um Conflito Persistente. Editora Contemporânea, 2015. 203 p.

MAINARDES, Jefferson. **Projeto Diferenciação**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 1-19.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007a. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **Revista de Estudios Sociales**, n. 26, p. 110-123, 2007b.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Against War**: Views from the Underside of Modernity. Durham: Duke University Press, 2008a.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, jul./dez. 2008b. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do ser e a geopolítica da sensibilidade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-53.

MIGNOLO, Walter. **Historias locais/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 8, p. 243-281, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 7-47, 2009.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 21, n. 40, p. 97-128, 2011.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of Western Modernity**: Global Futures, Decolonial Options. Durham: Duke University Press, 2017.

MORAES, L. **Cultura e decolonialidade**: Repensando identidades e resistências. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOREIRA, E. **Interconexão de Direitos Humanos**: Uma Abordagem Contemporânea. Editora Moderna, 2018. 167 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002, 116p.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares da; LIMA, Adriane Raquel Santana de. Desafios da Pesquisa em Educação em Perspectiva Decolonial. *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana de *et al.* **Pedagogias Decoloniais na Amazônia**: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021. p. 55-83.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e sentidos. São Paulo: Edusp, 2003.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: Processo de um Racismo Mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, C. Os desafios da decolonialidade no Brasil: reflexões a partir da perspectiva das relações étnico-raciais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 87, p. 9-23, 2015.

NASCIMENTO, D. M. Educação e direitos humanos: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Revista de Educação Popular**, v. 9, n. 1, p. 73-85, 2010.

NERY, Vitor Sousa Cunha. **Colonialidade Pedagógica na Instrução Pública Primária da Comarca de Macapá (1840-1889)**. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

OLIVEIRA, B. **Direitos Humanos e Meio Ambiente**: Desafios para um Futuro Sustentável. Pombal: Editora Verde, 2019. 223 p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Revista Nuevamérica**, Buenos Aires, n. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

OLIVEIRA, A. **Direitos sociais e decolonialidade**: Repensando políticas públicas. Editora Z, 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/pt/documents/udhr/index.shtml>. Acesso em: 02 jun. 2024.

PEREIRA, R. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**: Origens, Impactos e Desafios. Editora Universal, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, globalización y democracia**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **MASP Afterall**, São Paulo, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ROCHA, J. **O Papel dos Tribunais na Proteção dos Direitos Humanos**. Editora Judiciária, 2019. 145 p.

RODRIGUES, S. **Instrumentalização Política dos Direitos Humanos: Um Desafio para a Consistência Ética**. Editora Ética, 2016. 89 p.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária: João Pessoa, 2007. p. 75-83.

SANTOS, A. **Movimentos Sociais e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Histórica**. Editora Atual, 1999. 45 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2002b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a new common sense: Law, science and politics in the paradigmatic transition**. Routledge, 2002c.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. **Review** (Fernand Braudel Center), v. 30, n. 1, p. 45-89, 2007a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-66.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South: Justice against epistemicide**. Routledge, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Coimbra Editora, 2016b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: A Afirmação das Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2021.

SANTOS, Nathaly Maria dos. **A reestruturação do ensino de história em função da BNCC**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional Em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, M. **Direitos Humanos e Instituições: Desafios para Efetivação**. Editora Nacional, 2012. 78 p.

SILVA, Alexandre Evangelista da. **Construindo o Magistério Indígena: desafios na educação do povo Xukuru em pesqueira (Pernambuco)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, Ana Paula Rodrigues da. **Currículo Em Movimento: realidades e perspectivas da educação em e para os direitos humanos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa De Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, Universidade de Brasília, 2016.

SILVA, Claudio Moreira da. **Educação: direitos humanos e prática docente no Ensino Superior do Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, 2014.

SOARES, Antonio Avelino. **A Efetividade da Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação De Professores) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

SOARES, L. **O Papel da ONU na Promoção dos Direitos Humanos**. Editora Internacional, 2001. 112 p.

SOUSA, R. **Adaptação das Normas de Direitos Humanos às Mudanças Sociais**. Editora Social, 2022.

STAHNKE, Heitor Alberto. **Formação em direitos humanos dos professores do ensino fundamental de Palmas/TO**: práticas pedagógicas e proposições para a formação continuada. 2022. Dissertação (Mestrado em Prestação Jurisdicional E Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

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. PB. Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 487-503.

TAVARES, Celma. A prática pedagógica em direitos humanos na Educação Básica. *In*: SALES, José Albio Moreira de *et al.* (Org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 705-716.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedade**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidade Andina Simon Bolívar, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

APÊNDICE A – MODELO DE ROTEIRO DE “ENTREVISTA NARRATIVA”



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TÍTULO PROJETO DE PESQUISA: Prática Docente e Educação em Direitos Humanos: um estudo em uma perspectiva decolonial.

OBJETIVO GERAL: Compreender a presença da Educação em Direitos Humanos na prática docente na educação básica nas escolas públicas estaduais do Pará em perspectiva decolonial

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Maria Helena de Lima Aood
ORIENTADOR RESPONSÁVEL: WALDIR FERREIRA ABREU

ROTEIRO DE “ENTREVISTA NARRATIVA”

EIXO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 1- Nome:
- 2- Gênero:
- 3- Idade:
- 4- Formação inicial:
- 5- Formação *lato sensu*:
- 6- Formação *stricto sensu*:
- 7- Tempo de atuação docente:

EIXO 2 – A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PRÁTICA DOCENTE

- 1- Quais os fatores em sua vida que influenciaram à sua escolha profissional?
- 2- Quais os elementos que você destaca ao longo de sua vida profissional que contribuíram/contribuem para a sua prática hoje?
- 3- Como é a sua prática no cotidiano da escola?
- 4- Quais disciplinas você ministra?
- 4- E quanto à sua(s) disciplina(s), como é a sua prática (planejamento e execução)?
- 5- E como é a interação da(s) sua(s) disciplinas com as demais?

6- Você já participou de algum curso sobre direitos humanos ou Educação em Direitos Humanos? Conte sobre sua experiência?

7- Quais foram as contribuições do curso para sua prática docente?

EIXO 3 – POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM PERSPECTIVA DECOLONIAL

1- Conte como são realizadas as suas ações em Educação em Direitos Humanos?

2- Conte como são estabelecidas as relações entre os participantes nas atividades?

3- Conte como você lida com as recusas de participação dos alunos e colegas de trabalho nas atividades desenvolvidas?

4- As ações que você desenvolve em Educação em Direitos Humanos são apoiadas pela comunidade escolar? Conte como isso acontece?

5- Indique o nome de seus pares que desenvolvem um trabalho e/ou prática em direitos humanos?

6- Qual sua compreensão sobre a decolonialidade?

7- De que maneira, na sua compreensão, a Educação em Direitos Humanos pode ser trabalhada em perspectiva decolonial nas escolas?

8- Você poderia citar e discorrer sobre experiência(s) que envolveram a Educação em Direitos Humanos em perspectiva decolonial?

APÊNDICE B – MODELO DE ROTEIRO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Prática Docente e Educação em Direitos Humanos: estudo em uma perspectiva decolonial

Pesquisadoras: Maria Helena Lima

Orientador: Waldir Ferreira Abreu

E-mail: helen.aood@gmail.com

Eu, Maria Helena Lima, doutoranda em Educação, pelo PPGED/UFPA, dirijo-me, por meio deste, para convidá-lo(a) a participar da pesquisa: “Prática Docente e Educação em Direitos Humanos: estudo em uma perspectiva decolonial”.

A pesquisa objetiva analisar a presença da Educação em Direitos Humanos na prática docente na educação básica, nas escolas públicas estaduais do Pará, em uma perspectiva decolonial. A participação na entrevista narrativa será voluntária. Os resultados serão apresentados e divulgados na Tese.

Os resultados da entrevista narrativa serão manipulados somente pela pesquisadora supramencionada. Garante-se o compromisso de que estes resultados serão utilizados única e exclusivamente para os fins de contribuição com a pesquisa. Também não se preveem custos ou despesas à vossa senhoria. Será mantido o anonimato do participante através da proteção do seu nome.

Quaisquer dúvidas ou questionamentos que os participantes venham a ter no momento da entrevista narrativa, ou posteriormente, poderão esclarecer junto à pesquisadora.

Eu,

_____,
_____, declaro, para os devidos fins, que autorizo minha participação mediante o que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos da pesquisa, assim como a garantia de confidencialidade e esclarecimentos.

Concordo participar desta pesquisa e ter a entrevista gravada. Poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o processo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido

Belém, PA, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do entrevistado (coparticipante da pesquisa)

RG

Eu, Maria Helena Lima, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste coparticipante.