

Direitos humanos e políticas públicas educacionais no Brasil: por uma epistemologia decolonial da participação social

Human rights and educational public policies in Brazil: for a decolonial epistemology of social participation

Derechos humanos y políticas educativas en Brasil: por una epistemología decolonial de la participación social

DOI: 10.54901/educa.v9-652

Dr. Cezar Bueno de Lima¹

Pós-Doc. Lindomar Wessler Boneti²

Dra. Maria José Menezes Lourega Belli³

Dra. Jucimeri Isolda Silveira⁴

RESUMO: No contexto da modernidade capitalista e do pensamento eurocêntrico, os direitos humanos são construídos com base em princípios abstratos e desconectados da realidade brasileira. A persistência do padrão de poder colonial e a necessidade de superação da razão epistêmica eurocêntrica hegemônica representam obstáculos de materialização de políticas educacionais comprometidas com a efetivação integral dos direitos humanos. Esse processo exige um duplo movimento teórico-prático: desconstrução do modelo da colonialidade do saber que ancora a narrativa hegemônica dos direitos humanos e; reivindicação da democracia deliberativa enquanto práxis que reconheça os sujeitos coletivos e as lutas comunitárias como protagonistas na produção de novos sentidos e ação política que resultem na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia ancora-se na revisão bibliográfica e documental distribuída em três seções: revisão bibliográfica e desconstrução da matriz liberal e colonial dos direitos humanos; análise dos desafios à efetivação democrática e participativa de políticas educacionais; e valorização da pluralidade epistêmica como base para uma nova sociabilidade e diálogo com autores decoloniais e documentos institucionais como o PNDH-3. Ao final, pretende-se oferecer subsídios teóricos que reforcem a indissociabilidade entre a luta por direitos e a construção cotidiana de políticas educativas, participativas e decoloniais.

Palavras-chave: educação; políticas públicas; direitos humanos; interdisciplinaridade; decolonialidade.

¹ Doutor em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Paraná, Brasil.
E-mail: c.bueno@pucpr.br

² Pós-Doutor em Ciências da Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: boneti.lindomar@pucpr.br

³ Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.
E-mail: loubelli@utfpr.edu.br

⁴ Doutora em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Paraná, Brasil.
E-mail: jucimeri.silveira@pucpr.br

1 INTRODUÇÃO

Os pressupostos teóricos adotados neste artigo questionam a perspectiva forjada pelos preceitos da modernidade que tornam os conteúdos político-jurídicos dos direitos humanos desconectados dos contextos econômico, social e educacional brasileiro. O artigo também elabora reflexão crítica sobre as políticas públicas de caráter assistencialistas e meritocráticas. O percurso analítico mostra-se relevante por considerar que as pretensões hegemônicas contidas em tais declarações representam, muitas vezes, um entrave à abertura e construção de matrizes discursivas e práticas sociopolíticas autônomas e mais igualitárias, quando se depara com a realidade de formação econômica, política e sociocultural de países como o Brasil.

O artigo reforça a relevância de abordagens teóricas que enfatizam a interdependência desigual e sistêmica, bem como a ineficácia de ações governamentais que replicam como modelo a matriz universal e eurocêntrica dos direitos humanos. Experiências sócio-históricas que resultaram no advento da democracia liberal representativa e balizadora de políticas sociais e dos direitos humanos nos países europeus, que passaram por revoluções econômico-políticas e luta de classes, precisam ser confrontados e redimensionados em relação aos países que sofreram longos períodos de colonização e dominação imperialista perpetrados pelos países capitalistas hegemônicos do ocidente. Em relação ao Brasil, o processo de dominação externa em questão atravessou diferentes momentos da República cuja experiência democrática foi cerceada por práticas autocráticas e ditatoriais de exclusão e violação de direitos que impõe enormes obstáculos à defesa e promoção de políticas públicas de viés emancipatório. Esse contexto sócio-histórico ainda reflete nos processos de vivência e conquista de direitos de base participativa e comunitária e aprofundamento da representação político-institucional.

2 METODOLOGIA

Em relação ao método de exposição do artigo, a primeira parte faz uma análise das concepções ocidentais dos direitos humanos no contexto da modernidade capitalista e do poder colonial. Enfatiza a importância dos processos sócio-históricos em constantes mudanças e demarcados por correlação de forças sociais em conflitos, as quais reconhecem que tanto o Estado quanto as demais instituições que representam o poder instituído, tendem desidratar, descaracterizar e retardar o reconhecimento e a efetivação de direitos.

A seção seguinte propõe demonstrar, no campo do conhecimento, que a própria epistemologia da ciência moderna promoveu um distanciamento entre o que se compreende

como verdade racional e a verdadeira expressão prática da vida. Ao final, ressalta-se a importância de conectar políticas públicas e participação social aos processos de materialização dos direitos humanos. Em especial, quando tais políticas denotam orientações patrimonialistas, burocráticas, gerencialistas e reprodutoras de territórios desiguais, são questionadas via protagonismo da sociedade civil, engajada em desenvolver programas institucionais, por meio do ativismo deliberativo e emancipatório.

O percurso de construção dessa abordagem analítica evidencia uma revisão bibliográfica com enfoque histórico crítico e dialético.

3 COMO LER E INTERPRETAR OS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS SOCIEDADES DESIGUAIS E HERDEIRAS DA DOMINAÇÃO COLONIAL

Do ponto de vista dos referenciais histórico-políticos e institucionais hegemônicos, os direitos humanos têm sido pensados, debatidos e configurados pela Declaração da Virgínia (EUA, 1776), Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e Declaração Universal dos Direitos do Homem (Dudh, 1948). O período em questão foi marcado por um conjunto de acontecimentos econômicos, políticos e sociais orientados por ideais iluministas, centrados no individualismo liberal, defesa e proteção dos direitos civis e políticos.

Segundo Zanon Junior (2013), o núcleo central da primeira geração de direitos versou sobre o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à segurança, à resistência e à opressão. Esses direitos expressam o pacto societário burguês, politicamente estruturado em torno da democracia liberal, a qual estabeleceu uma relação negativa, ou seja, de não interferência do Estado, ao postular que o indivíduo possui, “primeiro, direitos, e, depois, deveres perante o Estado” (Zanon Junior, 2013, p. 6).

No entanto, a revolução econômico-política e ideológica burguesa, que serviu de referência aos chamados direitos humanos de primeira geração, foi confrontada pelo protagonismo operário sindical emergente na luta e defesa de direitos sociais. Nesse período, coube aos trabalhadores assalariados a iniciativa do embate político nas fábricas e nas ruas, na defesa sociojurídica de remunerações justas e na “redução da duração da jornada de trabalho, antes ditadas livremente pelos patrões” (Zanon Junior, 2013, p. 8).

A configuração político-ideológica dos direitos humanos de primeira geração procurou equacionar os limites do poder do Estado e a autonomia da ação individual, enquanto os direitos humanos de segunda geração expressaram os interesses e a ação coletiva dos/as trabalhadores/as em defesa da intervenção social do Estado, por meio da institucionalização de

melhores condições de vida e de trabalho. A eclosão e o desfecho trágico da Segunda Guerra Mundial reforçaram a continuidade da luta em prol da incorporação progressiva dos direitos políticos e sociais, exigindo-se maior intervenção social do Estado nas áreas da saúde, da educação, da proteção ao trabalho e da proteção ambiental. No transcorrer dos anos de 1960, sobretudo nos países capitalistas europeus, a chamada terceira geração de direitos testemunhou o protagonismo dos movimentos sociais cuja orientação político-ideológica, escreve Harvey (1998, p. 47), foi marcada pela oposição “a todas as formas de metanarrativas” (iluminismo, modernismo, marxismo) e vocalização à “estreita atenção a outros mundos” e vozes, há muito silenciados no tocante aos coletivos representados por mulheres, negros, pessoas LGBTQIAPN+, povos colonizados, entre outros grupos sociais e frações de classe que vivenciam as opressões e as desigualdades.

Apesar de o desenvolvimento dos direitos humanos incorporar um processo de luta social e integração normativa de direitos, incluindo conquistas importantes entre as classes e os movimentos sociais que vivem do trabalho, é importante frisar que, no âmbito do modo de produção capitalista, a matriz liberal, classista, imperialista, racista, machista e eurocêntrica configura o modelo de sociabilidade burguesa e reverbera a narrativa dos direitos humanos, servindo ainda de baliza e consenso político-acadêmico e normativo em escala planetária. Logo, impõe-se como imperativo e urgente incorporar reflexões, análises e ressignificações que atribuam centralidade aos sujeitos, às demandas e às ações políticas dos povos colonizados. Em especial, no que concerne às consequências econômico-políticas, sociais e culturais marcadas pela imposição verticalizada de interesses, visões de mundo e verdades epistêmicas supostamente universais que serviram, e ainda servem, para ver, interpretar e subjugar povos, considerando-os como simples objetos de intervenção e submissão colonial.

É importante assinalar que a versão político-ideológica e normativa da versão liberal dos direitos humanos é, sem dúvida, a mais difundida e consolidada no mundo ocidental. Para Carballido (2014, p. 43), atribui-se grande valor normativo aos direitos humanos e insiste-se em concebê-los a partir de uma “visão estática e legalista”. A matriz ocidental dos direitos humanos representa o “produto cultural desenvolvido no marco legitimador da modernidade ocidental capitalista”, sendo amparados pelas teorias jusnaturalistas e juspositivistas. Na medida em que os direitos humanos permanecem submetidos à hegemonia do discurso liberal e eurocêntrico, muitas práticas e lógicas “claramente violadoras da dignidade das pessoas não são identificadas nos discursos oficiais como uma violação de direitos”.

Quijano (2005) lembra, por exemplo, que a utilização do uso da força física, imposição econômica e estratégias político-normativas oriundas dos países capitalistas centrais, assim

como a força crescente de suas instituições, resultaram na imposição de um “novo padrão de poder mundial” articulado em dois eixos principais: (i) “codificação das diferenças” (dominador/dominante) centrada na “ideia de raça”; (ii) articulação de “todas as formas históricas de trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 117).

Segundo o referido autor, o advento da modernidade capitalista e do poder colonial foram acompanhados pela criação de instituições específicas e interdependentes, como a empresa capitalista, a família burguesa, o Estado-nação e o eurocentrismo. Esse conjunto de instituições se impõe e representa “um sistema que cobre a totalidade do planeta” (Quijano, 2005, p. 123). No campo científico-ideológico, escreve o autor:

[...] a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno (Quijano, 2005, p. 122).

Na América Latina, perspectivas teórico-políticas de releitura e ressignificação dos direitos humanos impõem o desafio imprescindível de ler, interpretar e problematizar tais direitos à luz de acontecimentos econômicos, políticos, sociais e epistêmicos subordinados à dinâmica do modo de produção capitalista, eurocêntrico e patriarcal que ainda se impõem do centro em direção à periferia. Os postulados em questão demonstram o imperativo de confrontar o arcabouço teórico e a narrativa dominante dos direitos humanos, uma vez que ambos expressam ou ocultam a manutenção de um “sistema profundamente injusto das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas” (Carballido, 2014, p. 43).

A perspectiva acadêmico-política em questão nos instiga a ler e interpretar os direitos humanos a partir de leituras, discursos e práticas sociais de recusa a instituições e personificações que produzem estruturas de “assimetria e desigualdade”. Ao mesmo tempo, é imprescindível identificar e evidenciar “pressupostos nem sempre explícitos na doutrina hegemônica dos direitos humanos que afetam seu potencial emancipador nos processos de luta pela dignidade humana” (Carballido, 2014, p. 45). No campo acadêmico, Meneses (2012) sugere problematizar e superar a persistência da colonização epistêmica e pensar na construção de pressupostos teóricos que orientem a elaboração de conceitos, métodos e técnicas de pesquisa destinadas a demonstrar que a:

[...] constituição mútua do Norte e do Sul e a natureza hierárquica das relações Norte-Sul permanecem cativas da persistência das relações capitalistas e imperiais. [Sendo que a] relação colonial de exploração e dominação persiste nos dias de hoje, sendo talvez o eixo da colonização epistêmica o mais difícil de criticar abertamente [a hierarquização de] saberes, sistemas econômicos, políticos, culturas de raiz etnocêntrica (Meneses, 2012, p. 5-6).

No tocante às declarações dos direitos humanos, o artigo 5 da Declaração de Viena afirma que os “Direitos Humanos são universais, indivisíveis interdependentes e inter-relacionados”, e todos os países devem universalizá-los “de forma justa e equitativa, no mesmo pé e com igual ênfase” (Declaração e Programa de Viena, 1993). Essa perspectiva abre caminho em direção à elaboração de reflexões e operacionalização de políticas públicas sociais orientadas por valores e práticas de instituições interdisciplinares que obedeçam e atribuam centralidade e aplicabilidade simultâneas aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, condição para o reconhecimento e a materialização do exercício da liberdade, da diferença e da superação da desigualdade.

No contexto de políticas econômicas e institucionais de vulnerabilização da questão social, a dialética acadêmico-conceitual e política em torno das noções de liberdade e do direito à diferença, sem o devido reconhecimento dos efeitos perversos da desigualdade econômica, social e política que assolam o cotidiano das classes sociais precarizadas, resulta em inúmeras situações de violação dos direitos humanos. A reconfiguração do espaço urbano e a fragmentação do território abrem caminho à normalização de discursos morais e práticas sociais de aversão e culpabilização da pobreza, fazendo recair sobre os pobres, e não sobre as estruturas econômico-políticas e educacionais e as decisões políticas que os excluem, evidências de esgarçamento do tecido social e da proliferação de atos e comportamentos que geram violência, exclusão e encarceramento seletivo, cujo caráter racial, classista e de gênero evidencia múltiplas faces de violação dos direitos humanos.

Para autores como Bauman (2005), Sennett (2006) e Faria (2008), as políticas governamentais de inclusão social estão submetidas a conjunturas econômico-financeiras que têm induzido a sociedade a acreditar na ética fundamentalista das leis de mercado e na suposta inevitabilidade do corte de gastos governamentais nas áreas de defesa e proteção dos direitos sociais. Nesse cenário, Burawoy (2006) argumenta que os ganhos de seguridade econômica e dos direitos civis nos últimos 30 anos foram solapados em virtude da expansão do mercado e da atuação coercitiva e violadora dos Estados com relação aos direitos humanos em diversos países.

Nos países em desenvolvimento e politicamente instáveis, o agravamento da questão social repercute na ampliação da violência, na erosão da lei e, em consequência, na produção e difusão de discursos e práticas institucionais de criminalização e encarceramento em massa. A atuação seletiva das instituições oficiais e a fragilidade dos mecanismos de controle social sobre o Estado, incluindo o campo político-institucional da defesa e promoção dos direitos, provocam graves violações dos direitos humanos, em especial, de adolescentes e jovens afetados pela precarização do trabalho, dificuldade de permanência no ensino médio e sem condição ou perspectiva de obtenção de um diploma universitário.

A hipótese de questionamentos dirigidos ao conjunto de “saberes desenvolvidos pela doutrina liberal tradicional e hegemônica”, caracterizados pela abstração, idealismo e legitimação de práticas políticas e institucionais imperialistas, favorece a emergência de saberes e práticas sociais plurais e emancipadoras com relação aos direitos. Análises contextualizadas ajudam a evidenciar que não há norma, instituição e teoria perfeitas, uma vez que “todas se estabelecem a partir de um determinado lugar de enunciação e sobre temas epistêmicos privilegiados” (Carballido, 2014, p.45).

No Brasil, durante a década de 1990 do último século e início deste, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), resultado de ampla participação por meio de conferências, cujo conteúdo político-normativo foi configurado em três versões e instituído por diferentes governos, assume a perspectiva de problematizar e conferir centralidade aos postulados de universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos. A primeira versão –PNDH-1 –, criada em 1996, após “dez anos do fim da ditadura no país, reverberou as demandas sociais da época e atribuiu maior importância à garantia dos direitos civis e políticos”. O PNDH-2, instituído em 2002, enfatizou necessidade de “incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais”. A terceira e atual versão do PNDH-3, instituída em 2009, evocou a “transversalidade e interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos” (Brasil, 2009, p. 16). A dimensão coletiva, democrática, participativa e deliberativa do PNDH-3 torna-se evidente uma vez que este programa foi precedido pela:

[Realização de] 137 encontros prévios às etapas estaduais e distrital, denominados Conferências Livres, Regionais, Territoriais, Municipais ou Pré-Conferências. Participaram ativamente do processo cerca de 14 mil pessoas, reunindo membros dos poderes públicos e representantes dos movimentos de mulheres, defensores dos direitos da criança e do adolescente, pessoas com deficiência, negros e quilombolas, militantes da diversidade sexual, pessoas idosas, ambientalistas, sem-terra, sem-teto,

indígenas, comunidades de terreiro, ciganos, populações ribeirinhas, entre outros (Brasil, 2010, SDHPR, p. 17).

A vinculação dos direitos humanos a realidades econômicas, socioculturais e a processos históricos em constantes mudanças e demarcados pela correlação de forças sociais antagônicas requer pensar e reconhecer que tanto o Estado quanto as demais instituições que representam o poder não concedem direito. A capacidade de “impactar e gestar realidades no âmbito político e jurídico” está condicionada a ideais postulados e a intervenções no processo de produção e reprodução da realidade social. Diferentes perspectivas de ler, interpretar, reivindicar e difundir os direitos humanos, entre as classes, movimentos/coletivos sociais excluídos e marginalizados demonstram que os direitos humanos são atravessados por relações de interesses e dependem dos atores que “que querem e necessitam mudar a história” (Carballido, 2014, p. 48-50).

No campo das democracias burguesas, a pluralidade de interesses que se expressa na forma de consciência, visibilidade e reivindicação política tende a resultar e/ou influenciar conquistas político-normativas. Quando analisamos o conteúdo político-normativo do PNDH-3 no campo educacional, o eixo orientador V trata da Educação e Cultura em Direitos Humanos – educação formal e não formal, enfatizando princípios de “emancipação e autonomia” crítica. Ao reportar-se à educação básica e ensino superior, a Diretriz 19 do PNDH-3 corrobora a necessidade de fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos, sublinhando a importância de:

[...] ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas e outras instituições formadoras e instituições de ensino superior, inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar (Brasil, SDHPR, 2010, p. 156).

No tocante à realização de pesquisas de campo com foco na compreensão da microrrealidade comunitária e institucional empírica, o recurso à democracia deliberativa contribui para o cruzamento de valores, interesses, saberes e práticas de intervenção dialogada entre pesquisadores acadêmicos, operadores jurídicos, técnicos sociais do Estado e a comunidade afetada por problemas sociais e violência urbana no território. Com relação às múltiplas faces da violência, a constituição de um grupo ampliado de saberes e práticas de solução dos conflitos pode evitar que os membros da comunidade envolvidos em conflitos interpessoais sejam vistos, interpretados e submetidos à lógica de produção e reprodução de

saberes e verdades acadêmicas construídas de cima para baixo, em que os peritos sociais e as instituições burocráticas do Estado estão prontos a dar a última palavra.

Em oposição à produção e validação de conhecimentos e técnicas científicas supostamente neutras, que insistem em separar e opor os sujeitos que detêm o conhecimento dos não iniciados, sujeitando estes últimos à condição de meros objetos de intervenção passiva, opções teórico-metodológicas comprometidas com as premissas da pesquisa-ação incorporam o conhecimento dos sujeitos-alvo das políticas públicas e levam em conta a necessidade da existência de espaços políticos destinados à participação e deliberação (Haguette, 1987). O imperativo da incorporação e coprodução de práticas constitutivas de saber-poder comunitárias é servir não apenas para relativizar a distinção hierárquica que costuma opor os detentores de saber-poder autorizado pelo Estado e as pessoas comuns, mas potencializar a construção de espaços dialógicos de aprendizagens e de políticas públicas que oportunizam, incluam e legitimam práticas comunitárias de saber-poder que contribuam para a resolução de problemas interindividuais e comunitários que afetam o cotidiano do território.

O postulado teórico-político e investigativo, que no curso da história, escreve Lima (2023), problematiza quem são os humanos que cabem dentro de certas concepções de direitos humanos, remete-nos ao imperativo de problematizar, contextualizar e identificar a emergência de determinados arranjos político-econômicos, relações de poder e de saber, apontando tanto os limites teórico-ideológicos e geopolíticos quanto a força do discurso da racionalidade científico-burguesa acerca do que hegemonicamente se entende por direitos humanos e suas implicações com as políticas públicas educacionais relativas ao papel do Estado.

O processo de compreensão e análise da crítica da matriz colonial dos direitos humanos é condição indispensável para afirmar e identificar o quanto as políticas públicas educacionais, no Brasil reproduzem ou desafia tais heranças.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE AMPLIAÇÃO DA DEMOCRACIA DOS DIREITOS HUMANOS

Uma política pública afinada com os direitos humanos envolve algumas particularidades e complexidades carentes de discussão. Isso porque, ao se falar em uma política pública condizente com os direitos humanos, pressupõe-se haver uma afinidade desta com o contexto das diferenças sociais, suas desigualdades e singularidades. No entanto, o argumento que se constrói nesta análise é que a própria epistemologia da ciência moderna promoveu historicamente um distanciamento entre o que se compreende como verdade racional e a

verdadeira expressão prática da vida, especialmente com relação às diferenças, singularidades e desigualdades sociais. O argumento expresso aqui é que a elaboração e a implementação de uma política pública não ocorrem de forma neutra, mas envolvem conceitos de verdade e ideologias e correlações de forças sociais.

No que se refere à instituição Estado e a formulação de políticas públicas, premissas teórico-ideológicas que apregoaram a ideia de Estado como instituição neutra como o resultado de uma mera ação do Estado, uma outorga do Estado à sociedade civil. Nesse último caso, não se atribui protagonismo à sociedade civil, muito menos aos segmentos sociais na condição de diferenças e desigualdades sociais na participação de elaboração e de implementação de políticas públicas. Essa concepção, não considera a disputa da ação de Estado pelos diferentes segmentos sociais e classes, e certamente os interesses e as necessidades dos segmentos sociais em condições de diferenças e desigualdades são os últimos a serem considerados. Enfim, essa perspectiva teórica adota o Estado como se fosse uma instituição neutra, regida pela lei, a serviço de todas e todos e, portanto, compreendendo o mundo social como um contexto homogêneo, não associando a política pública ao modelo do Estado.

Outra abordagem teórica diz respeito ao marxismo clássico, entendendo uma política pública diretamente associada ao Estado o qual não se apresenta como uma instituição neutra.

Autores como Poulantzas (1990), permite construir uma análise da complexidade que envolve a elaboração e a operacionalização das políticas públicas sem levar em consideração a existência da relação intrínseca entre o Estado e as classes sociais, em particular entre o Estado e a classe dominante. A partir dessa compreensão teórica de uma política pública, mesmo levando-se em conta que as classes e grupos dominantes sempre têm prevalência na perspectiva do direcionamento das políticas públicas ao atendimento de seus interesses, abre perspectivas de se considerarem os variados segmentos sociais, as diferenças e singularidades sociais, também como agentes definidores na elaboração e implementação de políticas públicas e, portanto, com perfeita afinidade à perspectiva dos direitos humanos. Nesse sentido, pode-se afirmar que o Estado se apresenta, diante das políticas públicas, como um agente de organização e de institucionalização na perspectiva de estabelecimento de normas, regras e valores, de decisões originadas no debate público entre os diversos agentes a partir de demandas e de interesses restritos (Boneti, 2018).

Na perspectiva de políticas públicas alinhadas às premissas de participação social e materialização dos direitos humanos, é importante frisar que a efetivação dos direitos humanos implica, entre outros aspectos, a combinação “de um processo bastante complexo no qual se intervêm aspectos normativos, políticos, ideológicos, sociais, culturais e econômicos”

(Carballido, 2014, p. 48). Portanto, a materialização dos direitos humanos requer a desconstrução da cultura de insensibilidade coletiva, da naturalização da desigualdade e de toda forma de opressão, ao tempo em que as condições políticas e institucionais são produzidas na esfera pública do Estado. Processo que requer a intervenção da sociedade civil nos espaços de controle democrático, fóruns populares, redes, coalizões e outros mecanismos de incidência e participação social.

A atuação em direitos humanos e sistemas de proteção social requer a compreensão da transversalidade dos direitos humanos nas políticas públicas, como preconiza o Programa Nacional de Direitos Humanos, assim como da importância dos processos participativos, tanto em espaços institucionalizados, como os conselhos de direitos e de políticas públicas, quanto no âmbito dos serviços vinculados às políticas sociais e em organizações da sociedade civil.

As políticas públicas possuem histórico de fragmentação e de frágil reversão das desigualdades, vulnerabilidades e violações de direitos humanos. As concepções tradicionais e predominantes em gestão, especialmente orientadas pelo patrimonialismo e o gerencialismo, favorecem a reprodução de territórios desiguais, práticas burocratizadas e frágeis quanto ao potencial de democratizar Estado e a sociedade, o que reforça a importância de uma gestão democrática que aplique ferramentas e desenvolva processos sociais de modo crítico, impulsionando “a formação ampliada de decisões, problematizando a improvisação” (Nogueira, 2003, p. 237).

A qualidade desse processo está relacionada ao ciclo de resultados da formulação das políticas públicas, para a materialização dos direitos sociais relacionados ao princípio da igualdade, tendo como perspectiva a garantia dos direitos relacionados à liberdade, considerando a necessária indivisibilidade dos direitos (Silveira, 2019). Essa formulação se dá na esfera pública do Estado, espaço heterogêneo disputado por projetos societários. Tanto o Estado quanto a política social resultam e se engendram das e nas correlações de força e poder, dos projetos em disputa. Assim, são dinamizados por relações de classe, grupos e setores, na construção entre regulação da vida social e materialização de direitos constitutivos da emancipação político-histórica.

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco político e institucional em direitos humanos, pela defesa da dignidade humana e afirmação da democracia participativa, a partir de novas diretrizes e princípios, como a descentralização com participação popular, efetivada, principalmente, em espaços deliberativos, notadamente os conselhos e as conferências.

A nova arquitetura política, simbólica e institucional construída a partir da Constituição Federal de 1988 possibilitou rupturas importantes com relação ao histórico de residualidade e meritocracia nas políticas públicas no enfrentamento da questão social, ainda que persistam muitos desafios. Nesse processo, definiu-se por um novo pacto federativo na construção do Estado Democrático de Direito, implicando o poder público e a sociedade civil no desenvolvimento de políticas públicas.

Os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil que realizam incidência política possuem um papel central nas lutas sociais pela dignidade, ainda que não estejam em todos os conselhos de políticas, já que atuam pela materialização dos direitos e da democracia, a partir de diferentes estratégias e bandeiras de luta social.

Importante destacar que os movimentos sociais são fenômenos históricos, decorrentes de lutas sociais, com potencial de estabelecer a mediação entre governos, redes, instância, o que demanda autonomia e qualificação política da representatividade, novas possibilidades de atuação e participação em rede. Adotam diferentes estratégias para dar visibilidade a suas demandas, à agenda de direitos, tendo como horizonte um determinado projeto, que pode apresentar valores e defesas conservadoras, liberais ou revolucionárias.

Cabe à sociedade civil o protagonismo das lutas sociais, da construção da agenda em direitos humanos, processo que permite a produção de conhecimentos pela experiência concreta na formulação de demandas e proposições, orientadas por projetos coletivos e societários que expressam a dinâmica das lutas históricas, especialmente contra a desigualdade de classe, gênero e étnico-racial.

A participação da sociedade civil possui diferentes significados, podendo se tornar meramente integradora de programáticas institucionais ou deliberativa e emancipatória, de modo a favorecer a consciência crítica, a coletivização de processos, a superação do senso comum. Processo que permite que sujeitos de direitos e sujeitos coletivos produzam, por meio da participação, valores e práticas que têm o potencial de fortalecer projetos democráticos e emancipatórios e de promover laços sociais, projetos coletivos e de vida. A participação em conselhos de direitos e de políticas públicas, por exemplo, deve representar a agenda de direitos protagonizada pela sociedade civil, a partir de uma compreensão do direito e da participação com travessias fundamentais na direção de uma sociedade emancipada.

No entanto, é fundamental uma análise sobre a configuração da sociedade civil acerca das possibilidades de efetiva democratização da esfera pública, o que demanda maior incidência política de organizações do tipo público estatal, diferentemente daquelas que buscam substituir ou apenas integrar o Estado (Nogueira, 2003).

Uma atuação com potencial emancipatório considera, explícita e enfrenta os efeitos da desigualdade social, de gênero, étnico-racial e territorial, na perspectiva da construção de uma nova cultura e sociedade. Assim, o protagonismo é potencialmente transformador de subjetividades, de territorialidades, de contextos e relações. Pode materializar novos valores, o que favorece o fortalecimento de laços sociais e vínculos socioemocionais, tendo como ferramenta e mediação fundamental os projetos de vida, coletivo e societário.

O que se coloca como desafio central na formulação e execução de políticas públicas e do controle social é a construção de processos disruptivos, que rompam com práticas e concepções conservadoras, higienistas, eugênicas, segregadoras, expressões da colonialidade no Estado e que avançaram em um contexto de desmonte da proteção social nos últimos anos (Silveira, 2022). Portanto, a construção de políticas públicas em perspectiva decolonial está relacionada a um projeto e a uma ética em defesa da vida, dos direitos, com superação das desigualdades e opressões, promoção das diversidades, com forte participação dos sujeitos de direitos.

É possível afirmar que a população que habita os territórios mais desiguais e precarizados nas cidades vivenciam as consequências do racismo estrutural, cultural e institucional. A conjuntura tem revelado uma realidade dramática, tendo em vista as “posturas conservadoras, reacionárias com traços fascistas”, contribuindo para o agravamento das “múltiplas formas de expressão da violência, do racismo, do machismo, da misoginia, da xenofobia, da LGBTQIA+fobia, do feminicídio, do extermínio da população jovem e periférica, indígena, do campo, em situação de rua”. O que se evidencia é “um ataque sistemático do Estado penal e da sociedade que reproduz o conservadorismo e as ideologias que elegem os inimigos e as vidas passíveis de eliminação”. Por conseguinte, afirma-se que os territórios brasileiros sofrem as consequências do racismo de Estado que afeta os sujeitos sociais com direitos negados. “São territórios que particularizam desigualdades agravadas pelos efeitos da colonialidade, da acumulação da riqueza e poder, com consequente acesso desigual à renda, riqueza e bens produzidos socialmente” (Silveira et al., 2021, p. 12).

O racismo praticado pelo Estado é estrutural, uma vez que possui vínculos com o processo colonizador e vem sendo aprofundado pelo conservadorismo hegemônico no Estado e na sociedade. A ideologização de uma racionalidade dominante, que inclusive justifique e naturalize as opressões, tem sua gênese na afirmação de verdades eurocêntricas e epistêmicas engendradas na construção de um projeto de modernidade imposto para todas as sociedades exploradas, como é o caso do Brasil. Discursos e práticas institucionais voltadas à domesticação

dos povos subalternos têm efeitos graves na atualidade, visto que o Estado opera mecanismos que agudizam as opressões e as desigualdades e mantém as hierarquias sociais (Quijano, 2005).

Ao contrário, a perspectiva teórico-política vinculada à premissa de que os direitos humanos são socialmente construídos e fazem parte das grandes conquistas nos contextos de lutas sociais pela dignidade, como afirma Herrera Flores (2009), evidencia a importância de identificar e lutar contra os arbítrios, os autoritarismos e as arbitrariedades do Estado e das instituições. Direitos resultam das relações em sociedade nas dimensões, especialmente da liberdade, da igualdade e da solidariedade. Desse modo, as lutas sociais, dinamizadas por um conjunto diverso de sujeitos coletivos, notadamente os movimentos sociais e populares, os sindicatos, as organizações da sociedade civil que atuam sobre temas sociais, engendram as conquistas normativo-jurídicas e a produção de novos sentidos e bens simbólicos, além da construção social e política de processos que efetivem os direitos e a dignidade humana, na direção de uma nova cultura e sociedade.

Uma postura decolonial requer, entre outros aspectos: (i) o reconhecimento das lutas sociais, das formas de organização que favorecem novas hegemonias, impactos sociais e transformações; (ii) a centralidade dos sujeitos de direitos e sujeitos coletivos, na conquista por direitos; (iii) a produção de subjetividades políticas como processos abertos de afirmação das diferenças, das singularidades, da autonomia dos sujeitos de direitos, na direção da emancipação humana; (iv) a visibilidade social e política das identidades e dos modos de pensar, ser, crer e viver; (v) a defesa da interdependência entre os direitos de liberdade e os direitos de igualdade, tanto na análise das contradições entre previsões nacionais/internacionais e a realidade concreta dos grupos subalternos como na identificação de caminhos para a efetivação dos direitos vocalizados pelos sujeitos de direitos; (vi) a identificação e busca de condições políticas e institucionais para a efetivação dos direitos por meio de políticas públicas; (vii) a materialidade dos direitos produzidos socialmente no âmbito do Estado ampliado, com impactos efetivos nas condições de vida e na reversão dos processos de subalternização, desigualdade e violações de direitos; (viii) a educação em direitos humanos com difusão de novos valores, na direção de um padrão de sociabilidade, de conhecimentos e práticas efetivamente emancipadas; (ix) a afirmação de uma direção emancipatória na orientação das práticas em sociedade, tendo por horizonte a construção de uma sociabilidade que efetive as liberdades e as diversidades, assim como relações justas e igualitárias (Silveira, 2019).

Os direitos humanos, portanto, são dotados de potencial democrático e emancipatório, por serem forjados nas lutas sociais, pela prática dos sujeitos coletivos, na explicitação dos processos de opressão, violações e desigualdades, ao tempo em que se afirmam as liberdades e

diversidades. Destacam-se, assim, a importância e a centralidade da participação social, no processo de formulação de políticas públicas e defesa de direitos, orientada por um projeto ético-político emancipatório.

5 RACIONALIDADE EPISTÊMICA EUROCÊNTRICA E A VIABILIDADE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DEMOCRÁTICAS E PLURAIS

Com o advento da modernidade, a escola passou a compor um complexo sistema de instituições estruturadoras de referências valorativas reguladoras das interações sociais, que, em movimentos de expansão e de interdependências em condições e tempos históricos específicos, desenvolveu o modelo universal civilizatório. Assim, os estabelecimentos de ensino ocuparam um lugar central no processo consolidador do capital econômico, social e cultural em arranjos político-econômico-jurídico. Referenciais constituidores dos pilares de sustentação da produção ampliada de bens materiais e imateriais, forjadores da visão de mundo que associa educação, produtividade e consumismo como caminho gerador de um melhor futuro, um fazer crer voltado a eclipsar fraturas ecossistêmicas.

De acordo com a racionalidade científico-burguesa hegemônica, caberá às práticas educacionais investigativas gestar elos entre o percurso do fazer a ciência cartesiana com o correto entendimento sobre o papel da tecnologia em fornecer impulsos ao progresso empreendedor de conquistas socioespaciais, transversalizadas pela colonialidade do poder-saber eurocêntrico. As macropolíticas educacionais servem de fio condutor aos microcenários inter-relacionais escolares responsáveis pela sedimentação ampliada, desigual e opressora do capital, operacionalizados por uma arquitetura burocrática verticalizada que estimula a competição, valoriza o conhecimento instrumental e institui trilhas de ensino para formação de capital humano. Esse processo político-educacional reforça a elitização, reproduzindo desigualdades em lógicas balizadas por métrica e configurando bases curriculares enquadradas a resultados garantidores de rentabilidade econômica.

Políticas educacionais hierárquicas e distinções construídas à base de estigmatizações que atravessam o cotidiano da gestão escolar bancária impõem-se por meio de coerções simbólicas e materiais junto aos educandos, na expectativa de torná-los seres produtivos e meritocráticos, como condição para conquistar reconhecimento entre seus pares.

Para viabilizar tal perspectiva, os conteúdos programáticos precisam convergir configurando um pensamento unidirecional totalizante, portador da verdade reguladora do ser social que, para aprender corretamente, as disciplinas são desenvolvidas pelo professor,

reproduzidas mecanicamente pelos alunos, tornando inquestionados os conteúdos programáticos previamente elaborados, objetivando a inserção produtiva, sob imposição da competitividade de mercado.

Essa dinâmica de poder gerador de condições de desigualdades passa a ser reinterpretada quando na conjunção das atividades em classe e extraclasse perceberem que “articular os currículos e as políticas educativas a política de diferenças supõe o reconhecimento das diferenças e, sobretudo, dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais que garantam a igualdade na diferença” (Arroyo, 2013, p.117). Entendimento que insere no processo de aprendizagem a interdisciplinariedade, onde a convivência em intercâmbio de experiências favoreça o direito à expressão escrita, oral e corporal enriquecida por multirreferenciais solidários demarcadores da posição de que “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar” (Adichie, 2019, p.32). Avança-se para além da universalização excludente estabelecida pela ciência clássica moderna, pois por meio da interculturalidade abriga-se a alteridade respeitosa e a trama na dinâmica relacional adquire complexidade, coorganicidade de fazeres que afirmam

a educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (Brasil, 2013, p.30).

Portanto, nesse modelo de interiorização das convenções sociais, a colonização do mundo da vida busca imprimir uma linguagem única no processo de aprendizagem. Ao identificar esses dois universos relacionais, de entrelaçamento entre racionalidade formal e saberes provindos da vida concreta das pessoas, desconsidera-se o fato de que “a experiência da vida, sociolinguisticamente heterogênea”, jamais deveria ser ignorada pela escola e suplantada pela quimera de ser sociolinguisticamente homogênea e esterilizada. (Faraco, 2015, p.28). Essa linha argumentativa crítica está em consonância com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 “Educação de Qualidade”, pois destaca a importância do “papel da educação e das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (aprendizagem formal, não formal e informal) como principais motores do desenvolvimento sustentável, para melhorar a vida das pessoas e para se alcançar os ODS” (Unesco, 2017, p.18).

É oportuno também inserir as orientações da Base Nacional Comum Curricular que recomenda “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (Brasil, 2017, p.16).

Assim, reafirma-se no entrelaçamento dessas reflexões a necessidade da inserção do mundo social dos estudantes no ambiente de aprendizagem escolar, ações que contribuem para abertura de trilhas investigativas capazes de potencializar a curiosidade e a circularidade de ideias no pensar criativo. Insisto, então, “o currículo comum nas sociedades complexas deve ser diversificado, não pode nutrir-se de uma visão monocultural supostamente válida para a toda a sociedade, que é comunidade ampla e internamente diversificada” (Sacristán, 2002, p.239).

Educar para a democracia anti-eurocêntrica requer fomentar experiências que trazem para dentro dos cenários de aprendizagem as condições sociais dos seus aprendentes, contribuindo para “criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. Ao mesmo tempo, criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (Beane & Apple, 2001, p.20). O aperfeiçoamento contínuo da democracia via inserção ampliada da pluralidade relacional em contextos pedagógicos comprometidos em organizar “a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político”. (Mouffe, 2015, p.8).

Nesse espaço de debate agonístico, os participantes vitalizam a capacidade de resolução de conflitos, convivem com o dissenso e valorizam a compreensão libertadora das diferentes formas de opressão. Logo a, “visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (Hooks, 2017, p.18). Posturas colaborativas em espaços educacionais proporcionam reconhecer os seus pares como aprendentes, onde “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2014, p.95). Sujeitos em cadeias de interdependências em comunidades escolares desemparedadas coconstroem vínculos ao reconhecerem a igualdade nas diferentes formas de existir em realidades distintas, assim, “as diferentes comunidades educativas precisam se articular para lutar por um mundo onde caibam muitos mundos” (Seffner et al., 2025, p.90)

A liberdade, enquanto experiência pedagógica interdisciplinar aberta às co-formações oriundas de influências mútuas e heterogêneas amplia repertórios ao assumir que a “relacionalidade assume várias formas dentro da interseccionalidade e é encontrada em termos

como ‘coalizão’, ‘solidariedade’, ‘diálogo’, ‘conversa’, ‘interação’ e ‘transação’”. (Collins & Bilge, 2021, p.47)

A participação corresponsável e ativa dos diferentes atores da comunidade educacional assegura a implementação e continuidade da vida democrática, pois estimula mudanças profundas no agir e refletir por meio de análises interpretativas e o reconhecimento de narrativas diversas e inclusão de sujeitos e movimentos históricos como “negros, mulheres, deficientes etc, cuja afirmação da identidade política é uma condição para reverter opressões (Akotirene, 2020, p.45). Dar andamento nesse processo de descoberta do outro em socioterritórios exige ambientes pedagógicos em rede e para tracionar essas configurações inclusivas e plurais se faz necessário encontrar nesses cenários a promoção de

formação inicial e continuada de professores e gestores escolares com foco em experiências pedagógicas efetivas, que estimulem uma cultura escolar de melhoria contínua da aprendizagem de todos os estudantes e que possibilitem aos docentes atuar em turmas heterogêneas, multisseriadas e inclusivas, em escolas com contextos territoriais, sociais, socioambientais e culturais diversificados (Brasil, 2026).

Conectividades tecidas na relação interpessoal onde os combinados são respeitados, envolvimento capazes de motivar o entrelaçamento de olhares, a escuta cuidadosa e diálogo construtivo entre os aprendentes. Posturas colaborativas que nos levam a enxergar o professor mediador e motivador, que substitui o mandar fazer pela postura participativa, comprometimentos portadores dos referenciais constituidores do Plano Nacional de Educação (PNE), 2026. Decorre daí, considerar que esse marco orientador se materializa como política pública construída no diálogo, voltado ao aprimoramento das orientações pedagógicas, um caminhar com histórias integradoras de perspectivas futuras. Nesse percurso, o caminho vai adquirindo as formas desenhadas pelos sujeitos em diferentes processos de aprendizagem entrecruzados, formam-se círculos de reciprocidade, reconhece-se problemas comuns, desenvolve-se respostas. Integra-se de forma flexível a comunidade escolar com as secretarias da educação, encaixes diversos em uma estrutura coordenada pelo Ministério da Educação. Arquitetura alicerçada no reconhecimento dos rostos com suas diversas caligrafias, visões locais abrem margens para se fazerem presente na elaboração das diretrizes nacionais e globais, agendas se alargam na realização das demandas dos envolvidos. A imbricação dessas múltiplas escalas demanda sinergia entre os partícipes, solidariedade com corresponsabilidade na materialização de estratégias asseguradoras da integridade dos equilíbrios ecossistêmicos educacionais e, para que essa dinâmica seja exitosa, o processo educativo democrático precisa

mobilizar e legitimar a luta de defesa e construção de direitos e definir urgências a partir de marcadores sociais nos contextos escolares e territoriais. solidários entre os partícipes

Mudanças em construção que se realizam na composição de esforços e em diferentes formas de fazer, na inventiva elaboração de enredos, onde a pluriuniversalidade se torna campo de estudo, ampliam as situações de aprendizagem e os processos mentais, ancorados na complexa trama da vida, tornando os ambientes educacionais processos relacionais sensíveis, compreensivos, acolhedores e abertos à cocriação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo aqui empreendido possibilita afirmar que os direitos humanos oriundo da modernidade capitalista e do pensamento eurocêntrico não pode expressar-se como um conjunto de categorias universais e neutras, desvinculo das relações de poder, exploração e colonialidade que marcam a formação histórica de países periféricos como o Brasil. A crítica à razão epistêmica hegemônica demonstra que narrativa dominante dos direitos humanos, pode servir de instrumento para a manutenção de hierarquias globais e silenciamento de saberes e práticas subalternos.

Nesse sentido, a efetivação de políticas públicas educacionais comprometidas com a indivisibilidade e a materialização integral dos direitos humanos requer a desconstrução da colonialidade do saber que valida conhecimentos ocidentais e, ao mesmo tempo, exige o aprofundamento da democracia deliberativa como práxis que reconhece a pluralidade de sujeitos coletivos, movimentos sociais e comunidades escolares como protagonistas na elaboração de novos sentidos políticos e construção de respostas institucionais para o enfrentamento e superação das desigualdades e violações cotidianas.

A ênfase na análise de marcos institucionais, em especial do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), demonstra a importância do reconhecimento da transversalidade e da participação social como princípios orientadores das políticas de direitos humanos. Contudo, tais conquistas normativas mostram-se insuficientes para superar estruturas patrimonialistas, gerenciais e burocráticas que impedem a democratização efetiva do Estado e da sociedade. E esvazia o potencial deliberativo e emancipatório das lutas sociais, transformando a cidadania em mero discurso para fins de adesão a programas institucionais.

A educação em direitos humanos, alinhada a uma epistemologia da diferença e da pluralidade, demanda a valorização e inclusão de narrativas, saberes e experiências dos grupos historicamente marginalizados vítimas da exclusão e do racismo. antirracista. Nessa direção,

escola pode se constituir como espaço aberto e plural de convivência e dissenso, visando a resolução não violenta de conflitos e formação para a autonomia crítica.

A reflexão neste artigo reafirma a indissociabilidade entre a luta por direitos humanos e a construção cotidiana de políticas educativas participativas, dialógicas e decoloniais. Milita em prol de um horizonte teórico-político que advoga a reinvenção permanente dos direitos humanos, o protagonismo das periferias e os espaços de luta que abrigam a vida concreta dos sujeitos e seus territórios. A educação decolonial representa uma alternativa democrática, pedagógica, ética e política construtora de outros mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas despedaçadas**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEANE, James; APPLE, Michael Whitman. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, Michael Whitman; BEANE, James. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. 5. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2024.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. 1. ed. atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

BURAWOY, Michael. Por uma sociologia pública. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 25, p. 9-50, out. 2006. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/issue/view/682/showToc>. Acesso em: 25 mar. 2020.

CARBALLIDO, Manuel Eugenio Gándara. Repensando los derechos humanos desde las luchas. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, v. 15, n. 15, p. 41-52, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.culturasjuridicas.uff.br/index.php/rcj/article/view/88>. Acesso em: 20 set. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Centro de Direitos Internacional (CEDIN), jun. 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adota-do%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

DUDH – DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 19 nov. 2023.

EUA – ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Declaração de Direitos de Virgínia**. 1776. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1776.htm>. Acesso em: 29 out. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção do ensino. In: ZILLES, Ana M. S.; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

FARIA, José Eduardo. **Direito e conjuntura**. São Paulo: Saraiva, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LEFF, Enrique. **A aposta pela vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, Cezar Bueno de. **Violência, direitos humanos e práticas restaurativas nas escolas**. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5604>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Fontes, 2015.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sociedade civil: entre o político-estatal e o universo gerencial. **RBCS**, v. 18, n. 52, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18072.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 116-142.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. São Paulo: Record, 2006.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Direitos humanos e políticas públicas: panorama e desafios contemporâneos. In: BONETI, Lindomar W. *et al.* **Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2019.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Desproteção social, desigualdades e desmonte da proteção social no contexto de pandemia. In: COSTA, Lúcia Cortes; PREUSS, Lislei T.; SCHEFFER, Sandra M. (orgs.). **Seguridade social, territórios e pandemia no Brasil e na Argentina**. Guarapuava: Unicentro, 2022.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; NASCIMENTO, Sérgio Luiz; ZALAMBESSA, Simões. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71306>. Acesso em: 15 dez. 2023.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem**. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 20 jul. 2026.

ZANON JUNIOR, Orlando Luiz. **Evolução social dos direitos humanos**. Florianópolis: Jus Navigandi, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/2638446/Evolu%C3%A7%C3%A3o_Social_dos_Direitos_Humanos. Acesso em: 14 dez. 2023.