



## **INFORME**

### **INDICADORES DE CONHECIMENTO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA SOBRE DIREITOS HUMANOS**

O Grupo de Estudos Constitucionais e Legislativos do Instituto Brasileiro de Direito e Religião – **GECL**, vem a público, por meio do presente informe, divulgar importante material produzido pelo então Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, atual Ministério de Direitos Humanos e Cidadania do Governo Federal, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, que trata sobre “Os indicadores sobre o conhecimento da população brasileira a respeito dos Direitos Humanos”.

O Relatório de Pesquisa, que segue anexo, está dividido em três seções. A primeira seção, intitulada Educação em Direitos Humanos, subdivide-se em uma subseção sobre o panorama sobre a educação em DH e em uma sobre o mapeamento geral dos instrumentos de DH quanto à educação. A segunda seção, intitulada Educação em Direitos Humanos no Brasil, subdivide-se na subseção de educação em DH no Brasil, e na subseção de elementos, metodologia e discussões sobre efetivação da Educação em DH no Brasil. Por fim, a terceira seção, intitulada Detalhamento e mensuração da Educação em Direitos Humanos, subdivide-se na subseção sobre o mapeamento dos índices existentes em matéria de DH e educação, e na subseção identificando variáveis comuns sobre anteriores índices. Trata-se, portanto, de conteúdo que qualifica e quantifica a abordagem do tema DH dentro das instituições brasileiras de ensino e demais.

Porto Alegre/RS, 17 de Agosto de 2023.

---

Dra. Andressa Bortolin  
Patto  
Vice-líder do GECL

---

Dr. Silvana Neckel  
Líder do GECL


---

Dr. Warton Hertz  
Diretor Técnico do  
IBDR

---

Dr. Thiago Rafael Vieira  
Presidente do IBDR

**EBOOK DISPONÍVEL NA PRÓXIMA PÁGINA**



# INDICADORES SOBRE O CONHECIMENTO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA A RESPEITO DOS DIREITOS HUMANOS

Relatório de Pesquisa

# INDICADORES SOBRE O CONHECIMENTO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA A RESPEITO DOS DIREITOS HUMANOS

Relatório de Pesquisa

## **REALIZAÇÃO**

Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

### **Cristiane Rodrigues Brito**

Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

### **Mariana de Souza Machado Neris**

Secretária Nacional de Proteção Global

### **Eduardo Miranda Freire de Melo**

Secretário Nacional Adjunto de Proteção Global

### **Natammy Luana de Aguiar Bonissoni**

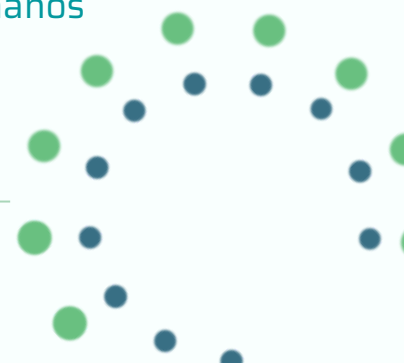
Diretora de Promoção e Educação em Direitos Humanos

### **Aléxia Duarte Torres Portugal**

Coordenadora-Geral de Educação em Direitos Humanos

### **Ivo Pereira da Silva**

Servidor da Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos



---

ESTE PROJETO FOI REALIZADO EM PARCERIA COM A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA,  
POR MEIO DO LABORATÓRIO DE DIREITOS HUMANOS - LAB DH, POR MEIO DO TERMO DE  
EXECUÇÃO DESCENTRALIZADA Nº 03/2020.

**Laboratório de Direitos Humanos - LabDH**

Grupo de Pesquisa registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -  
CNPq, sediado na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

**Projeto:** "Direitos Humanos: Conhecer, Respeitar e Promover"

**Organização:**

Rodrigo Vitorino Souza Alves  
Catharina Lopes Scodro

**Revisão final:**

Catharina Lopes Scodro  
Jessyca Beatriz Rodrigues Lopes

**Capa, projeto gráfico e diagramação :**

Daniel Urias Pereira Feitoza  
Jackeline Caixeta Santana

**Equipe:**

Carolina Barcelos Bontempo  
Catharina Lopes Scodro  
Daniel Urias Pereira Feitoza  
Jackeline Caixeta Santana  
Jessyca Beatriz Rodrigues Lopes  
João Vítor Caligaris Bernardino  
João Vítor Flávio de Oliveira Nogueira  
Leticia Preti Faccio

Trata-se de conteúdo produzido no âmbito de parceria (Termo de Fomento, Colaboração, Convênios,  
entre outros). Assim, o conteúdo não reflete necessariamente as diretrizes deste Ministério da Mulher,  
da Família e dos Direitos Humanos.

**Como citar:** LabDH. Indicadores sobre o conhecimento da população a respeito dos direitos  
humanos: relatório de pesquisa. Uberlândia-MG / Brasília-DF: LabDH/UFU e  
SNPG/MMFDH, 2022.

---

INTRODUÇÃO .....	19
DESENHO E METODOLOGIA .....	20
SEÇÃO 1. Educação em Direitos Humanos.....	27
1.1 Panorama sobre educação em Direitos Humanos .....	27
1.2 Mapeamento geral dos instrumentos de Direitos Humanos quanto à educação .....	31
SEÇÃO 2. Educação em Direitos Humanos no Brasil .....	41
2.1 Educação em Direitos Humanos no Brasil: do que estamos falando? .....	41
2.2 Elementos, metodologia e discussões sobre efetivação da Educação em Direitos Humanos no Brasil .....	46
2.2.1 Elementos .....	46
2.2.2 Metodologia.....	48
2.2.3 Discussões sobre efetivação.....	51
SEÇÃO 3. Detalhamento e mensuração da Educação em Direitos Humanos .....	57
3.1 Mapeamento dos índices existentes em matéria de Direitos Humanos e de educação .....	57
3.2 Identificando variáveis comuns nos índices selecionados.....	69
REFERÊNCIAS.....	83



## INTRODUÇÃO

O presente relatório é resultante de pesquisa empírica conduzida pelo Laboratório de Direitos Humanos (LabDH) da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia (FADIR/UFU) – registro CAAE 59142522.9.0000.5152, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa –, no âmbito do Termo de Execução Descentralizada (TED) 03/2020, firmado entre a UFU e a Secretaria Nacional de Proteção Global (SNPG), do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH).

Fundamentalmente, a pesquisa propôs *investigar* quais os parâmetros para identificação do estado atual de conhecimento da população brasileira em formação sobre Direitos Humanos, valendo-se de diferentes marcadores sociais, por intermédio de uma abordagem empírica, que será detalhada a seguir.

Inicialmente, o documento apresenta uma análise histórica sobre como a Educação em Direitos Humanos é tratada ao longo do tempo e também em diferentes partes do mundo, para, posteriormente, mapear e discutir os diferentes marcadores sociais e identificar parâmetros para criação de um índice de mensuração de conhecimento sobre Direitos Humanos, voltados para a realidade brasileira. Em seguida, realiza-se a análise de questionário aplicado a estudantes em escolas de ensino fundamental, médio e superior em todas as regiões do país. Por fim, realiza-se recomendações acerca da mensuração do conhecimento sobre Direitos Humanos da população brasileira em formação escolar e universitária.





## DESENHO E METODOLOGIA

A proposta se justifica a partir da identificação de uma lacuna no âmbito da mensuração do conhecimento em Direitos Humanos. Nesse contexto, buscou-se *investigar* quais os parâmetros para identificação do estado atual de conhecimento da população brasileira em formação sobre Direitos Humanos, valendo-se de diferentes marcadores sociais.

Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- *Apresentar* um panorama sobre educação em Direitos Humanos e seus índices de mensuração.
- *Mapear* os diferentes marcadores sociais considerados como variáveis nos índices de mensuração apresentados.
- *Identificar* parâmetros para criação de um índice de mensuração de conhecimento sobre Direitos Humanos, voltado para a realidade brasileira.
- *Realizar* recomendações acerca da mensuração do conhecimento sobre Direitos Humanos da população brasileira.

A fim de viabilizar o desenvolvimento da pesquisa, o estudo se organizou em uma parte teórica – presente nas Seções I, II e III – e uma parte empírica – na Seção IV.

Por um lado, na parte teórica, realizou-se uma revisão de literatura e uma análise documental. A revisão se deu a partir do levantamento de materiais nas seguintes bases de dados: Academia.Edu; Acervo do FGV CPDOC; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP; Biblioteca do Senado Federal; *Cambridge University Press*; Google Acadêmico; HeinOnline; JStor; *Oxford University Press*; Portal de Periódicos da CAPES; Portal Persée; Repositório Digital da FGV; SciELO; Sistema de Bibliotecas da UFU; SUDOC; e *The Berkeley Electronic Press* “bepress”.



A busca dos materiais se apoiou no uso de palavras-chave em português e inglês e possibilitou a coleta das informações necessárias. Esse material foi triado e selecionado, pela leitura do título e do resumo (se ausente, da introdução) para permitir a leitura e a sistematização de seu conteúdo.

A análise documental foi realizada pelo levantamento de documentos relacionados aos índices de mensuração existentes, que se relacionam à educação, aos Direitos Humanos e à sua interação (se houver). Esses arquivos foram coletados, principalmente, junto ao *site* oficial do Ministério da Educação do Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); da Organização das Nações Unidas (ONU); e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em um primeiro momento, considerou-se apresentar os índices de mensuração da educação, dos Direitos Humanos e da educação em Direitos Humanos mais relevantes, nacional e internacionalmente. Contudo, não foram encontrados: índices de mensuração de Direitos Humanos brasileiros e índices de mensuração da educação em Direitos Humanos (no Brasil ou no mundo). Nesse cenário, partiu-se para a investigação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); e dos Indicadores de Direitos Humanos da ONU.

Simultaneamente, a pesquisa contou com a parte empírica, realizada por intermédio de uma “investigação prática” (GUSTIN; DIAS; NICÁCIO, 2020, p. 73; 77). Guiada pelo objetivo de “*investigar* quais os parâmetros para identificação do estado atual de conhecimento da população brasileira em formação sobre Direitos Humanos, valendo-se de diferentes marcadores sociais”, verificou-se a necessidade de um olhar direcionado à população brasileira, sem tomá-la como ouvinte, mas tomando-a como protagonista.

Nesse sentido, procurou-se meios para acessar a população brasileira em formação, para registrar a compreensão da educação e do conhecimento em Direitos



Humanos. Esses meios culminaram na realização de um *survey*, que possibilita uma verificação empírica ao “descrever ou explicar as características ou opiniões de uma população por meio da utilização de uma amostra representativa” (WILLIAMS, 2004, p. 109; BABBIE, 2003, p. 10).

O *survey* foi realizado por intermédio de um questionário virtual, feito no Google Formulários, no e-mail institucional do Laboratório de Direitos Humanos da Universidade Federal de Uberlândia. Previamente à sua disseminação, o questionário foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (CAAE 59142522.9.0000.5152); bem como testado e validado.

A construção do questionário se articulou nas seguintes Seções:

- Seção A – Perfil do(a) Respondente
- Seção B – Contato com os Direitos Humanos
- Seção C – Compreensão sobre Direitos Humanos
- Seção D – Identificação de situações que envolvem Direitos Humanos
- Seção E – Parte Final

Ao todo, foram trinta e nove perguntas, sem considerar a pergunta sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento. As perguntas foram construídas para possibilitar um percurso lógico ao(à) respondente. Essa construção foi inspirada em outros questionários e, principalmente, nos levantamentos dos índices de mensuração investigados.

Observou-se que as perguntas passam por um processo de complexificação e que o conhecimento é testado, principalmente, mediante a apresentação e a interpretação de casos. Com base nessa dinâmica, o questionário possui questões sobre fatos, atitudes e crenças (fechadas, abertas e dependentes) (GIL, 2008, p. 122; 125; WILLIAMS, 2004, p. 125-126), realizadas com uma linguagem simples, não preconceituosa, sem ambiguidades e que não presume um padrão de conhecimento dos respondentes (WILLIAMS, 2004, p. 127-128). Houve questões fechadas que possibilitaram a seleção, pelo mesmo



respondente, de diferentes alternativas, o que implica na somatória dos percentuais ser superior à 100%. Ressalte-se que, na Seção D, fez-se uso da Escala de Likert de cinco pontos para identificar verificar a percepção do(a) respondente, pelo seu nível de concordância ou discordância, quando exposto(a) a um caso-estímulo.

O público-alvo do questionário foi brasileiras(os), residentes nas vinte e sete Unidades da Federação (UF), que estejam em formação (ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico-médio, ensino superior e Educação de Jovens Adultos “EJA”). Em relação ao ensino fundamental, intentou-se chegar aos(às) respondentes que tivessem 14 anos ou mais, cursando o 9º ano.

Para se chegar aos respondentes, valeu-se de diferentes estratégias e critérios objetiváveis, para permitir a difusão por e-mail do questionário sem restringir-se às “bolhas” – e, portanto, reproduzir vieses – dos(as) pesquisadores(as). Nesse sentido:

TABELA 01: ESTRATÉGIAS PARA CONTATAR O PÚBLICO-ALVO

NÍVEL DE FORMAÇÃO	PÚBLICO-ALVO	ESTRATÉGIA
Ensino Fundamental	Discentes de Escolas da Rede Pública Municipal	Contato via Secretarias de Educação Municipais, das capitais de todas as Unidades da Federação.
Ensino Fundamental	Discentes de Escolas da Rede Privada	Seleção das 05 primeiras instituições, presentes no <i>ranking</i> “Melhores Escolas de Ensino Médio”, de cada Unidade da Federação (2019, pelo impacto da pandemia no Ensino Fundamental/Médio).
Ensino Médio	Discentes de Escolas da Rede Privada	
Ensino Médio; Ensino Médio-Técnico; Educação de Jovens e Adultos	Discentes de Escolas da Rede Pública Estadual	Contato via Secretarias de Educação Estaduais, de todas as Unidades da Federação.
Ensino Médio; Ensino Médio-Técnico;	Discentes de Escolas da Rede Pública Federal	Contato via Institutos Federais, de todas as Unidades da Federação.



Educação de Jovens e Adultos		
Ensino Superior	Discentes de Instituições de Ensino Superior (IES)	Seleção das Fundações/Universidades, de todas as Unidades da Federação, presentes no rol do Censo da Educação Superior do MEC (2020, por ser o último disponível). Ao todo, foram 116 Instituições de Ensino Superior contatadas.

Fonte: Elaboração própria.

Ainda, foram contatadas duas instituições que centralizam os Secretários de Educação e os Dirigentes Municipais de Educação, para impulsionar a disseminação do questionário, quais sejam: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Percebeu-se que, mesmo com a aprovação junto ao CEP UFU, diferentes instituições pediram documentos e indicaram protocolos próprios a serem seguidos, para possibilitar uma aprovação interna. Acredita-se que a inviabilidade de submissão a esses trâmites, cujo período de duração não havia sido considerado, junto ao cenário de eleições no Brasil em 2022, com a aplicação de exames que mobilizam a atenção e o tempo de instituições de ensino e discentes, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), impactaram negativamente na quantidade de respostas obtidas, sem, contudo, prejudicar a amostragem.

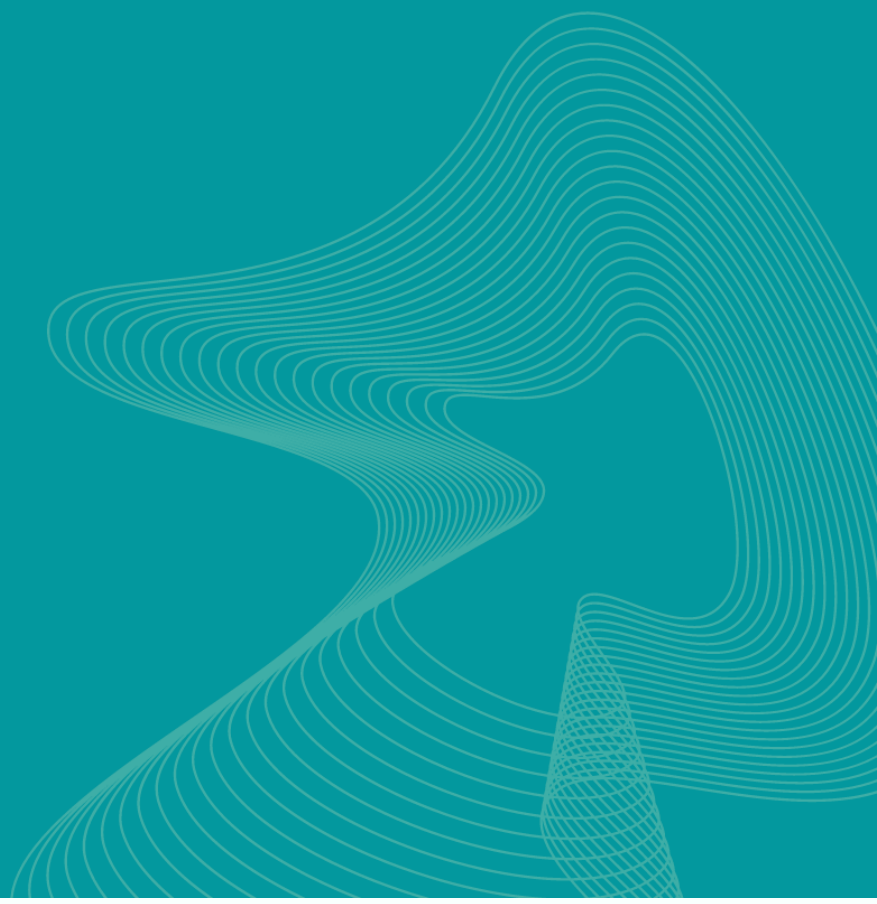
Destaca-se que não foi possível acessar informações sobre a quantidade de pessoas que integram cada uma das instituições que receberam o formulário e foram solicitadas a compartilhar. Em acréscimo, por ser anônimo e sem a indicação da instituição, não é exequível a verificação proporcional de respondentes. Trabalhou-se, portanto, com uma amostragem não probabilística, o que implica na não generalização dos dados coletados.



Ao todo, foram 2.205 (dois mil, duzentos e cinco) respondentes que consentiram/assentiram em participar. Essas respostas às questões fechadas, foram analisadas valendo-se de uma abordagem quantitativa, por intermédio de uma análise estatística, para identificar similitudes, diferenças e tendências nos dados coletados. As respostas às questões abertas pertinentes à compreensão sobre “O que significa ‘Direitos Humanos’ para você?” foram incluídas ao final, nos anexos, excluindo-se as respostas de quem indicou que não sabia responder.

# SEÇÃO 1

Educação em direitos humanos







## SEÇÃO 1. Educação em Direitos Humanos

Esta seção se dedicou a introduzir um panorama geral sobre educação em Direitos Humanos. Para tanto, valeu-se de uma revisão de literatura e um levantamento bibliográfico para contextualização e para introduzir instrumentos internacionais de Direitos Humanos e sua relação com o direito à educação. A subseção 1.1 se dedicou a introduzir um panorama geral sobre educação em Direitos Humanos e a subseção 1.2, por sua vez, traçou um panorama geral sobre os marcos regulatórios da proteção da educação como um direito humano.

### 1.1 Panorama sobre educação em Direitos Humanos

O presente tópico tem como objetivo realizar um panorama sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) em um contexto global. Feito tal corte, em pauta se coloca que é somente após as atrocidades cometidas durante a II Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que se intensifica a discussão internacional sobre Direitos Humanos. Com o fim do conflito, e conseqüentemente com a vitória dos Aliados (Reino Unido, França, União Soviética e Estados Unidos), as barbaridades dos regimes nazi-fascistas tornam-se explícitas aos olhos da sociedade internacional do século XX, exigindo, assim, que aos valores humanos fosse dada maior importância que aos valores econômicos e que fossem abandonadas as teses discriminatórias e destituídos os governos totalitários, que levaram à morte milhares de pessoas.

Nesse sentido, “redefinia-se, desse modo, a noção de soberania absoluta do Estado, que passava a incorporar em seu conceito compromissos e obrigações de alcance internacional no que diz respeito aos Direitos Humanos” (PIOVESAN, 2008). Sob tal perspectiva, ao fim da Segunda Guerra Mundial redefiniu-se os conceitos de justiça na ordem internacional, incorporando-se, em alguma medida, teorias jusnaturalistas ao





ordenamento jurídico (ARAÚJO; NETO, 2007). A respeito desses direitos, Bobbio (2004) comenta “que pertencem, ou deveriam pertencer, a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser despojado”. Destarte, o fim buscado por essas mudanças seria a manutenção das relações pacíficas entre os Estados e a proteção dos Direitos Humanos (ARAÚJO E NETO, 2007).

Neste cenário, fica nítida a necessidade de uma educação em torno de valores universais e o incentivo ao respeito às diversidades culturais e históricas dos povos. Essa compreensão influenciou como sustentáculo para a constituição das Nações Unidas e a elaboração da Declaração Universal (DUDH), de 1948, marco importantíssimo para a temática aqui trabalhada. Este documento do século XX dá aos Direitos Humanos um maior alcance e centralidade, sendo essencial para reflexão acerca da educação, ao passo que, a Carta enfatiza a importância da mesma na construção de uma cultura de Direitos Humanos.

Em seu artigo 26, a DUDH (1948) proclama que a instrução deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Sob essa ótica, o documento define responsabilidades dos Estados, tanto de educar para os direitos humanos como promover a efetivação dos mesmos (ZENAIDE, 2007). Para Benevides (2007), a educação em Direitos Humanos seria caracterizada por influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades e costumes associados aos valores essenciais como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação e tolerância e, portanto, os transformar em práticas vigentes na vida em sociedade.

A partir das décadas de 1960 e 1970, de forma mais explícita, a comunidade internacional empenha-se em inserir a Cultura de Direitos Humanos como dimensão das práticas educativas (SILVA, BANDEIRA, MENEZES, 2021). Em especial, ocorre em 1974, em Paris, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ocasião em que é proposta a Recomendação da UNESCO sobre a



Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (UNESCO, 1974).

Ao afirmar “a importância e a necessidade da educação para implementação e concretização de uma Cultura de Direitos Humanos”(SILVA, BANDEIRA, MENEZES, 2021). Para Baxi (2007), a Recomendação é inovadora no sentido de ampliar o significado da educação, que deve englobar todo o processo e contexto da vida social com atitudes, habilidades e conhecimentos subjetivos de uma comunidade.

Durante a década de 1990, a Educação em Direitos Humanos (EDH) foi respaldada por dois importantes documentos, ambos de 1993, a saber a Declaração de Montreal e a Declaração de Viena. Quanto à primeira, trata-se do Plano Mundial de Ação sobre a Educação para os Direitos Humanos e a Democracia, o qual direcionou a EDH para um olhar mais universal, colocando em pauta as vítimas de violações aos Direitos Humanos e englobando a necessidade de enraizar tais garantias em diferentes culturas (BAXI, 2007). Adotado durante o Congresso Internacional sobre Direitos Humanos e Democracia, organizado pela UNESCO e pelo Centro de Direitos Humanos das Nações Unidas, e posteriormente referendado pela Conferência Mundial de Viena, o documento buscou oferecer um enquadramento coerente para o ensino, informação e documentação sobre direitos humanos. Questões como o analfabetismo e inclusão da educação em Direitos Humanos nas escolas também foram discutidas no Congresso (ADAMS, 2010).

Na mesma diretriz, a Declaração de Viena, confeccionada durante a II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, reafirma o dever moral dos Estados de garantir que a educação tenha o objetivo de reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (DECLARAÇÃO DE VIENA, 1993). Em seu artigo 33, ainda sobre a EDH, o documento preceitua que:

A educação deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amigáveis entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de actividades das Nações Unidas na prossecução desses objectivos. Pelo que, a educação em matéria de direitos do homem e a



disseminação de informação adequada, tanto ao nível teórico como prático, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos do homem relativamente a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, sexo, língua ou religião, o que deverá ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer a nível internacional. A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem salienta que as limitações de recursos e as inadequações institucionais podem impedir a imediata concretização destes objectivos (DECLARAÇÃO DE VIENA, 1993).

Na sequência de referências simbólicas para educação em Direitos Humanos, outro importante marco foi o Plano de Ação Preliminar para a Década da Educação em Direitos Humanos, o qual contemplava um planejamento do ano de 1995 até o ano de 2005. Este programa é advindo da Resolução da Assembleia-Geral das Nações Unidas (AGNU) 49/184, de 23 de dezembro de 1994. Aprofundando brevemente neste documento, é possível encontrar uma definição para a EDH, que seria a junção de “esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de Direitos Humanos por meio da difusão de conhecimentos e competências e da definição de atitudes” (AGNU, 1994).

Além da definição recém citada, o documento ressalta que o objetivo da EDH é o reforço do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais, buscando o pleno desenvolvimento da personalidade humana e da sua inerente dignidade (AGNU, 1994). Assim como já assimilado pela Declaração de Viena, o Plano busca a promoção da tolerância entre todos os nichos de uma sociedade, na qual permite-se a participação efetiva de todas (AGNU, 1994).

O Plano também discute o porquê educar em Direitos Humanos, e a resposta ultrapassa sua compreensão enquanto uma estratégia de prevenção a violações aos Direitos Humanos, englobando, também, a construção de sociedades livres, mais justas e pacíficas (ONU, 1994). Nesse sentido, a série de medidas para a década destaca que os Direitos Humanos são promovidos por meio de três dimensões de campanhas educativas. A primeira é o conhecimento, consubstanciada na abrangência da informação acerca da



temática; já a segunda consiste nos valores, nas convicções e nas atitudes que subsidiam o enraizamento de uma cultura de Direitos Humanos mesma na sociedade; por fim, a última dimensão é a da ação, a defesa dos Direitos Humanos para evitar violações aos mesmos (ONU, 1994).

Nesse sentido, cabe aqui reafirmar que a EDH consiste, portanto, em uma forma de evitar que abusos e violações contra os Direitos Humanos aconteçam, inclusive por meio da capacitação institucional e da sociedade como um todo, para que seus diferentes setores possam se mobilizar rumo à promoção do respeito à dignidade humana. Assim, o direito à educação se transmuta, a partir das múltiplas vivências culturais que interpretam e concretizam a Declaração de 1948 e os demais instrumentos aqui citados, em meio de afirmação da dignidade inerente ao ser humano, de modo que tanto o conhecimento a respeito dos outros quanto o autoconhecimento contribuam para a autonomia e participação de cada cidadão na vida comunitária. Tal participação é a base da democracia e, conforme Benevides (2007), “não existe democracia sem Direitos Humanos, assim como não existe Direitos Humanos sem a prática da democracia”.

## 1.2 Mapeamento geral dos instrumentos de Direitos Humanos quanto à educação

Destaca-se as contribuições feitas pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CDESC) da ONU, organismo que desenvolve variados aspectos relacionados ao direito à educação, bem como discute o papel do Estado na promoção e garantia desse direito (BOLÍVAR, 2010).

O direito à educação é visto não somente como acesso a uma determinada troca de conhecimentos em um nível específico de ensino, mas deve ser interpretado no contexto dos variados dispositivos normativos que com ele se relacionam. Isto posto, a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de 1948 dispõe sobre o direito à educação (instrução) em seu artigo 26:



#### Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos aponta o direito à educação como um propósito baseado em um plano de desenvolvimento comum da personalidade e respeito pelos Direitos Humanos, levando em consideração as liberdades fundamentais dos indivíduos, sendo dever do Estado promovê-lo.

É importante considerar que o direito à educação está intimamente associado ao gozo de um vasto conjunto de outros direitos. Como exemplo, é por meio do direito à educação que se tem o exercício do direito ao voto consciente, da liberdade de expressão e liberdade pessoal, o acesso à saúde e acesso à informação (BOLÍVAR, 2010).

Com base nisso, o CDESC apontou o caráter transversal que o direito à educação ostenta, em seu Comentário Geral 13:

A educação é um direito humano intrínseco e um meio indispensável para a realização de outros Direitos Humanos. Como um direito do campo da autonomia da pessoa, a educação é o principal meio que permite que adultos e menores, economicamente e socialmente marginalizados, escapassem da pobreza e participem plenamente de suas comunidades. A educação desempenha um papel decisivo na emancipação das mulheres, na proteção das crianças contra a exploração do trabalho, na exploração perigosa e sexual, na promoção dos Direitos Humanos e da democracia, na proteção do meio ambiente e no controle de crescimento populacional. A ideia de que a educação é um dos melhores investimentos financeiros que Estados podem fazer, mas sua importância não é apenas prática porque ter uma mente educada, inteligente e ativa, com liberdade e amplitude de pensamento, é um dos prazeres e recompensas de existência humana (ONU, 1999).



Trata-se não somente de um direito social, pois reúne componentes próprios dos direitos civis, políticos e econômicos, na medida em que a educação está intimamente ligada à melhor qualidade de vida e ao próprio funcionamento da sociedade (BOLÍVAR, 2010). Além disso, alguns juristas entendem que a educação também possui relação com a promoção de outros princípios de Direito Internacional, como a solidariedade e o direito à paz (RAYO, 2010).

O direito à educação é também visto como um elemento essencial para o desenvolvimento de um meio ambiente saudável. Isso pode ser visto no resultado da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 18ª sessão, em Paris, França, a 19 de novembro de 1974 por meio da instauração da Recomendação da UNESCO<sup>1</sup> sobre a Educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais.

Nesse sentido, entre os princípios orientadores do direito à educação, o referido documento aponta que:

A educação dever-se-á inspirar nos fins e objetivos enunciados na Carta das Nações Unidas, na Constituição da UNESCO e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, particularmente no artigo 26.º, n.º 2 desta última, que proclama: "A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz[...]"

A educação deverá ser orientada tanto para a erradicação das condições que perpetuam e agravam os principais problemas que afetam a sobrevivência e o bemestar da espécie humana - desigualdade, injustiça, relações internacionais baseadas no uso da força - como para medidas de cooperação internacional suscetíveis de ajudar a resolvê-los. A educação, que, neste aspecto, deverá

---

<sup>1</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) é uma agência especializada da ONU com sede em Paris, na França. A agência desenvolve ações com o objetivo de promover a paz mundial por meio de projetos de cooperação internacional nas áreas de educação, ciência e cultura.





necessariamente assumir um carácter interdisciplinar, deverá abordar, nomeadamente, as seguintes questões: [...]

e) Utilização, gestão e conservação dos recursos naturais; poluição do ambiente (ONU, 1974).

Além disso, em 1995, o tema foi amplamente debatido no âmbito da Declaração da Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, que sistematizou um conjunto de diversos documentos dedicados a debater doze temas sobre a proteção das mulheres (ONU, 1995). Esses objetivos buscavam incidir diretamente sobre a legislação e as políticas públicas nos países-membros. O referido documento dispõe que: “a educação é um direito humano e constitui um instrumento essencial para alcançar os objetivos de igualdade, desenvolvimento e a paz” (ONU, 1995), constituindo-se em ferramenta de libertação e emancipação dos indivíduos, sobretudo as mulheres (AMBROSINI, 2010).

A educação dá poder. É a chave para estabelecer e fortalecer a democracia e desenvolvimento, que seja sustentável e humano e baseada na paz rumo ao respeito mútuo e à justiça social. Também, em um mundo onde a criatividade e o conhecimento desempenham um papel importante. Ressalta-se que o direito à educação nada mais é do que o direito de participar do mundo moderno (ONU, 1995).

Quanto à proteção do direito à educação nos instrumentos jurídicos internacionais, além de sua previsão na Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 26) e na Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem (artigo 12), são diversos os instrumentos normativos que o protege. Por exemplo, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos em seu artigo 18 e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em seus artigos 13 e 14, dispõe respectivamente:

Artigo 18

(...)

4. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, se for o caso, dos tutores legais, para assegurar que as crianças recebam educação religiosa e moral de acordo com suas próprias convicções (ONU, 1966).

Artigo 13



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

2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;  
b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

c) A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

d) Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária;

e) Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

1. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais - e, quando for o caso, dos tutores legais - de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

2. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitadas os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado.

#### Artigo 14

Todo Estado Parte do presente Pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano





de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

No âmbito regional interamericano, tem-se a Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969, que em seu artigo 26 trata do direito à educação no âmbito dos direitos econômicos, sociais e culturais, o qual se vê complementado por meio do Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, no artigo 13.

Destaca-se outros documentos que tratam de temas específicos e abordam a educação como um assunto transversal. A esse respeito, o artigo 22 da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados (1951) prevê que é um dever dos Estados promover a educação pública, com igualdade entre nacionais e não nacionais.

A Convenção da UNESCO relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (1960), especialmente em seus artigos 2, 3, 4 e 5, reforça o dever dos Estados Partes de formular, desenvolver e aplicar uma política nacional destinada a promover a educação por métodos adequados às circunstâncias e práticas nacionais.

Por sua vez, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas e Discriminação Racial (1966) aponta, em seus artigos 5 e 7, que a educação é um caminho para combater os preconceitos que levam à discriminação racial, promovendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e os diversos grupos raciais ou étnicos.

No âmbito da proteção dos direitos da mulher, a Convenção sobre a Eliminação sobre Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979), em seu artigo 10, destaca um rol de medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra as mulheres, com o intuito de resguardar a igualdade de direitos com os homens no campo da educação e, em particular, para assegurar que seja oferecida em condições de igualdade entre homens e mulheres.



A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) prevê o direito à educação como uma condição essencial para a manutenção dos direitos das crianças, especialmente em seus artigos 29 e 30.

No que concerne à proteção dos migrantes, a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e suas Famílias (1990) postula nos artigos 12, 30 e 43 sobre a educação como um papel de inclusão da pessoa migrante.

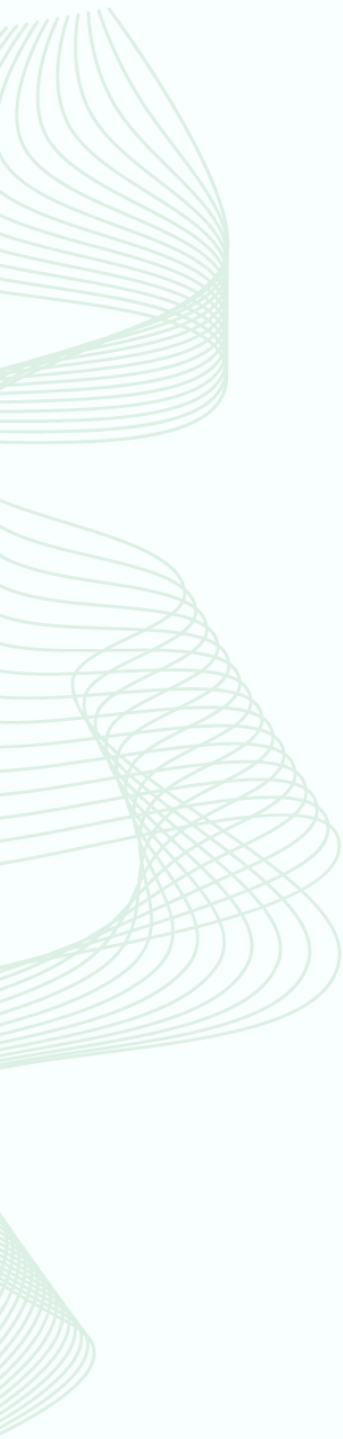
Logo, observa-se a existência de um *corpus juris* internacional relativo à educação, estabelecendo um rol de direitos das pessoas humanas e de deveres a serem cumpridos pelos Estados, os quais são passíveis de ser responsabilizados internacionalmente caso não os cumpram.

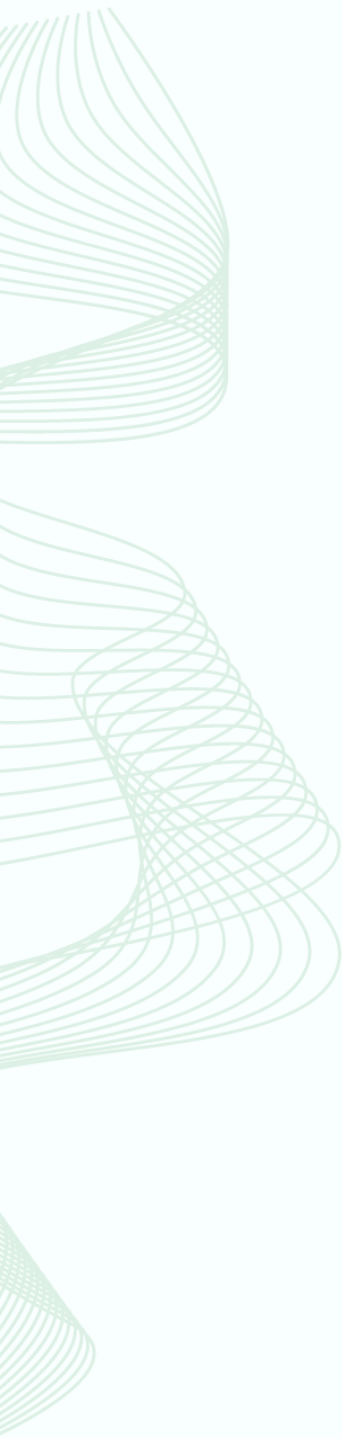
Especialmente no caso brasileiro, é possível destacar que, por meio da Resolução 12/85, no processo 7.615 de 5 de março de 1985, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos considerou o Brasil responsável por violações em detrimento dos povos Yanomami por ter afrontado uma série de direitos protegidos pela Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, sendo um deles o direito à educação disposta no artigo XII, pelo fato do Estado ter se omitido de adotar as devidas medidas de proteção aos povos Yanomami (CIDH, 1985). Quanto a esse tema, no âmbito de sua competência contenciosa, a Corte Interamericana de Direitos Humanos alegou que o Paraguai violou o direito à educação, protegido pela Convenção Americana de Direitos Humanos, da comunidade indígena Comunidade Indígena Sawhoymaxa, evidenciando ainda mais a vulnerabilidade da comunidade (CORTE IDH, 2006). Semelhantemente, a Corte IDH também alegou a intensificação da vulnerabilidade das meninas Yean e Bosico na República Dominicana, em um caso relacionado ao fato de as meninas serem crianças que só tiveram acesso à educação de forma tardia devido à não outorga de nacionalidade às vítimas por parte da República Dominicana (SQUEFF; FEITOZA, 2022).

Esses documentos, tratados e casos sinalizam a importância e o caráter transversal ostentados pelo direito à educação, bem como a necessidade de se criar mecanismos



permanentes para a sua proteção e concretização, inclusive no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos.





# SEÇÃO 2

Educação em direitos humanos  
no Brasil





## SEÇÃO 2. Educação em Direitos Humanos no Brasil

Esta seção apresenta um panorama nacional sobre educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, por intermédio de levantamento bibliográfico, e revisão de literatura, as subseções procuraram realizar a contextualização da temática no Brasil, mencionando os principais instrumentos regulatórios, e trazer uma síntese dos elementos, métodos e discussões relativas à educação em Direitos Humanos no país.

### 2.1 Educação em Direitos Humanos no Brasil: do que estamos falando?

A educação como direito humano é considerada um direito social integrante da denominada segunda geração de direitos, afirmados especialmente a partir do século XIX.

Vera Maria Ferrão Candau (2012) evidencia que são muitas as referências à importância do direito à educação, mas poucas as reflexões que têm se dedicado a aprofundar o conteúdo deste direito numa perspectiva ampla, sem reduzi-lo à escolarização, abordagem que constitui a tendência quase exclusiva dos trabalhos que vêm sendo realizados.

Nesse sentido, na introdução do Relatório sobre o Direito à Educação, realizado pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais, em 2004:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercer sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.

A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorrer no



âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas.

Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais são transmitidos, normas, comportamentos e habilidades são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem estar social (CANDAU, 2012).

Segundo Norberto Bobbio (1992), no meio das contradições e das graves questões que atravessam o nosso tempo, a preocupação pelo reconhecimento dos Direitos Humanos constitui *um sinal positivo* na busca da construção de sociedades humanas e democráticas.

Segundo Candau (2012) desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, no plano internacional foi construída uma sólida arquitetura dos Direitos Humanos por intermédio de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo. Os Estados que aderiram formalmente a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas legislações e políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos.

A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, para comemorar os 45 anos da promulgação da Declaração Universal, reafirmou, após intenso debate, a universalidade, assim como a indivisibilidade, interdependência e interrelação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Também afirmou enfaticamente a relação entre democracia, desenvolvimento e Direitos Humanos (CANDAU, 2012).

Todo o processo de organização da sociedade brasileira foi fundamental para a difusão e ampliação das práticas de Educação em Direito Humanos, especialmente a partir da segunda metade dos anos 1990, inserindo essa questão com mais ênfase nos programas governamentais.



Ao mesmo tempo, na esfera internacional, a EDH teve destaque na Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU em 1993. Na década seguinte, transformou-se em tema prioritário para as Nações Unidas com a Resolução 59/113, de 2004, que criou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Diante desse cenário internacional, o Brasil instituiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003) e, seguindo o exemplo da elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como documento específico da educação nessa área. O PNEDH compreende a educação em Direitos Humanos no Brasil como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2009).

Nessa concepção, para Silva (2010), a EDH não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos. Essa educação vai além da contextualização, embora esta seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Aprender os conteúdos que dão corpo a essa área faz parte dessa educação, ou seja: a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico. Os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua formação. Por ter essa incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser humano tem necessidade





permanentemente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade.

Nessa direção, Silva e Tavares (2013) descreveram a avaliação realizada pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), na qual o Brasil foi avaliado como o país latino-americano que mais avançou na implementação da educação em Direitos Humanos. Para acompanhar essa evolução, o IIDH passou a elaborar relatórios periódicos sobre diversos aspectos relacionados com essa área, desde 2002, verificando a situação nos países latino-americanos que ratificaram o Protocolo de San Salvador. A investigação do IIDH aponta o Brasil com um resultado significativo e considera que, no país, existe uma grande atividade neste campo.

Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos Direitos Humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional (PNEDH, 2018).

O governo brasileiro passou a construir meios de mobilização social por meio de agendas, programas, projetos, propostas, diretrizes, políticas públicas e leis que vão defender e promover os Direitos Humanos no sistema nacional. Dentre outros, houve a criação e o fortalecimento de órgãos específicos para esses fins em todos os poderes, como o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana instituído em 1964 (Lei 4.319) e que, posteriormente, se transformou no Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH) em 2014 (Lei 12.986).

Destaca-se, nesse sentido:

A educação em Direitos Humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos. Ela vai além da contextualização, embora esta seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a história, os



processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico (SILVA, 2010).

Observa-se, de acordo com Silva (2010), que o ensino de Direitos Humanos na educação básica nos Estados brasileiros são inseridos na forma de atividades pontuais e projetos, sem definição específica nos Planos Políticos Pedagógicos. Segundo Silva e Tavares (2013), a escola e seus agentes não podem declinar-se de sua atribuição formativa de princípios e valores, que igualmente estão ligados aos Direitos Humanos, pois transmitem mais do que os conteúdos do currículo, trazem também exemplos e condutas.

Houve um avanço, segundo Silva (2013) com a aprovação, em 2004, do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, que estabeleceu o dever de respeitar e fortalecer tanto os Direitos Humanos como as liberdades fundamentais.

Em seguida, foi instituído o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) pelo Governo Federal do Brasil em 2006, por intermédio do Ministério de Educação e da Secretaria Especial de Direitos Humanos. O Plano foi um passo significativo para a inserção e conhecimento desses direitos no meio educacional, possibilitando a disseminação de direitos por meio de quem estava aprendendo, em todas as esferas e níveis educacionais.

Em 2012, a Resolução 01 de 30 de maio, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno, foi publicada, trazendo diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos. Esse documento fundamenta-se na justificativa de que o exercício dos Direitos Humanos deve ser objeto central do ensino, para possibilitar um melhorias na sociedade como resultado.

Enfatiza-se, nesse sentido, a importância da Educação em Direitos Humanos, que possibilita diálogo e participação democrática. Para tanto, revela-se importante a articulação das Secretarias de Educação com diferentes setores da sociedade para sua promoção – e, por conseguinte, capilarização (SILVA; TAVARES, 2013).



## 2.2 Elementos, metodologia e discussões sobre efetivação da Educação em Direitos Humanos no Brasil

### 2.2.1 Elementos

Ao se falar sobre os elementos da educação em Direitos Humanos no Brasil, é importante destacar fatores que guiam a discussão. À medida em que se busca compreender o que compõe a Educação em Direitos Humanos no Brasil - isto é, desde os aspectos e as características que a define na criação de um conceito e a diferenciação das demais -, parte-se do pressuposto de que a educação não se restringe ao ambiente escolar.

Nesse sentido, ao discutir se o conteúdo da educação é suficiente, aprofundado, quais tópicos abrange e quais impressões gera, buscar-se-á responder qual tipo de educação deve-se promover, tomando por base que para alcançá-la, deve-se analisar, criticar e diagnosticar a educação que já está sendo oferecida. Por fim, na procura pela educação ideal e pela educação real, levanta-se o cuidado de que não importará somente o que se ensina ou como se ensina, mas sob quais princípios a educação constrói seus ideais, de maneira a melhor delimitar seus elementos.

Nos últimos 20 anos, o direito à educação no Brasil vem se desenvolvendo, o que pode ser dividido em duas fases – a difusão da escolarização e a afirmação da igualdade (CANDAU, 2012, p. 720). Na primeira fase, observou-se o aumento dos anos de obrigatoriedade escolar, pois havia o entendimento de que se deveria universalizar o ensino fundamental. Em seguida, estenderam-se políticas de acesso à educação infantil, ao ensino médio e ao ensino superior.



De pronto, destacam-se dois dos impasses que impactaram o futuro da educação no Brasil: a limitação dela ao ambiente escolar e a padronização da mesma em busca de uma igualdade formalizada.

Para tratar do primeiro aspecto, seria justamente a prática naturalizada de se relacionar as ferramentas de conhecimento e educação de maneira exclusiva ao ambiente escolar a responsável por um dos diversos conflitos produtores das próprias violações de Direitos Humanos<sup>2</sup>.

Porém, existem duas formas das quais podemos enxergar a educação, se pensada como um processo. Se vista enquanto um processo de interação, ela seria observada o tempo todo, mesmo no convívio em sociedade (MATURANA, 1999), isto é, não apenas na escola, mas em todas as situações em que o convívio existe. Dessa conceituação, decorre uma segunda: a educação como um conjunto de fatos existenciais, sociais e culturais que formariam o que se entende pela história individual humana - é o homem se tornando homem por si próprio, e não por aquilo a em que é submetido (SEVERO et al., 2021, p. 5).

Dessa maneira, defender o direito à educação resulta não somente em defender a proteção da transferência do conhecimento da cultura humana de gerações antecessoras às novas, tampouco o acesso e a permanência nas escolas, mas também a "qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, enfim, tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto" (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 238). Nesse objetivo, não importa somente como se ensina ou o que se ensina, mas sim, sob uma perspectiva ética, diante de quais princípios a educação constrói seus ideais.

---

<sup>2</sup> Outrossim, também é constante a restrição do debate acerca da violação de direitos humanos e educação ao campo da exclusão escolar, como se o principal problema fosse a ausência de escola para todos (SEVERO et al, 2021, p. 5). É evidente que esse tema é significativo, mas "nem sempre a exclusão se resume ao fato de que a criança está fora do espaço físico da escola, refere-se também ao estar fora do espaço simbólico da cultura e da economia" (DAZZANI, 2010, p. 365).



Não obstante, outro elemento fundamental na concretização de uma cultura dos Direitos Humanos dentro das instituições de ensino superior é a participação do corpo docente. Os professores devem ser capazes de respeitar, discernir e colocar em prática – respeitar os Direitos Humanos, as liberdades fundamentais e as responsabilidades pessoais e coletivas; discernir os casos de violência e de vulnerabilidade social com autonomia e senso crítico; e colocar em prática ações que instiguem a educação e a cultura, ofereçam amparo às normas de convivência, mediações e conhecimento de direitos e deveres e salvaguardam os direitos da comunidade acadêmica (OLIVEIRA et al., 2022, p. 2).

A formação interdisciplinar, embora possa se afirmar que lhe seja um atributo a capacidade de contribuir com conhecimentos diferentes dos abrangidos pelas temáticas tradicionais, vez que está atrelada ao princípio da educação cidadã, não consegue superar o modelo curricular disciplinar, devido à dependência de disciplinas (SILVA et al., 2021, p. 11). Por isso, o enfoque devido aqui não é criticar a tradição disciplinar do modelo brasileiro que insiste em não privilegiar a formação interdisciplinar, como feito por Braga et al. (2014, p. 157). Nesse sentido, entende-se por mais adequado optar pelo estímulo ao projeto de currículo transdisciplinar (GALLO, 2000).

### 2.2.2 Metodologia

Neste tópico, parte-se de uma leitura acerca dos aspectos metodológicos que transladam a Educação em Direitos Humanos (EDH). Buscar-se-á identificar, em especial nos textos das Nações Unidas e da UNESCO, as propostas existentes para a construção



de uma metodologia<sup>3</sup>. No entanto, não se pretende abdicar da ressalva que nos ensina Carolina Ugarte e Concepción Naval Duarte (2005, p. 230): “No entanto, a educação em Direitos Humanos não inclui apenas o aspecto metodológico” (tradução nossa)<sup>4</sup>. A metodologia buscada se vincula diretamente ao *como* ensinar os Direitos Humanos.

A realização dos Direitos Humanos e, por consequência, a ideia de pessoas educadas em Direitos Humanos, depende diretamente de um ambiente político e institucional que se constitua propício à promoção de tais direitos. Nesse sentido, de uma forma sistemática, Ugarte e Duarte (2005) pontuam cinco categorias podem ser pensadas a fim de entender a metodologia que engloba a Educação em Direitos Humanos, quais sejam: “1. Marco internacional e estatal; 2. Marco pedagógico; 3. Âmbito para a educação dos Direitos Humanos; 4. Valor formativo da participação para a educação dos Direitos Humanos; 5. Atividades, recursos e materiais”.

A primeira se relaciona à destinação de recursos para programas com a finalidade de fortalecimento de legislações, instituições, infraestrutura (em suma, aparatos estatais, nacionais) enquanto meios (caminho) para o ensino e a Educação em Direitos Humanos.

Em segunda dimensão, tem-se, no entendimento da autora, a necessidade do respeito a um marco pedagógico que se pautar na centralidade da figura do estudante, a desenvolver sua autonomia a partir de um processo educativo que se funde em “uma organização e métodos democráticos em si mesmos” (tradução nossa)<sup>5</sup> (UGARTE;

---

<sup>3</sup> Acerca da distinção entre método e metodologia, pode-se partir da etimologia das duas palavras: Fernando José Bronze, por exemplo, ao explicar acerca do neologismo “metodonomologia”, apresenta os fundamentos etimológicos: “(ao sintetizar a referência, insista-se, à racionalidade - logos - [a projectar num consonante ‘esquema metódico’ ...] de que deve lançar-se mão para trilhar o caminho - odos - que há-de conduzir a já mencionada ‘normatividade de uma intencional validade e de realização judicativamente decisória’ - nomos - ao objetivo - meta - inscrito no seu específico modo de ser e acabado de sublinhar)” (BRONZE, 2019. p. 751).

<sup>4</sup> “No obstante, la educación en derechos humanos no sólo incluye el aspecto metodológico”.

<sup>5</sup> “(...) una organización y unos métodos democráticos en sí mismos”.





DUARTE, 2005, p. 241). Este marco pedagógico também caracteriza-se por ser uma abordagem holística, ou seja, de modo a buscar o desenvolvimento da perspectiva global da educação.

A terceira categoria se subdivide, pois o âmbito deverá ser tanto o escolar quanto o extraescolar. No primeiro, mais interno, portanto, a educação em matéria de Direitos Humanos deveria permear todo o processo educativo, dotada de um tratamento transversal, sem a exclusão da possibilidade de “Direitos Humanos” enquanto uma disciplina autônoma. Já no âmbito extraescolar, a categoria metodológica para o ensino se volta a demais atores e instituições sociais, como “a família, associações e programas de educação permanente” (tradução nossa)<sup>6</sup> (UGARTE; DUARTE, 2005, p. 242).

Em seguida, a penúltima categoria se relaciona ao supracitado em específico. Isso porque a relação com o valor formativo da participação para a educação dos Direitos Humanos se constitui na medida em que há associação e cooperação entre todos os membros da nomeada “comunidade educativa”, quais sejam: “autoridades públicas, educadores, educandos e famílias” (tradução nossa)<sup>7</sup> (UGARTE; DUARTE, 2005, p. 242).

Por fim, a última categoria que Carolina Ugarte e Concepción Naval Duarte (2005) apresentam diz respeito a atividades, recursos e materiais. Nesse sentido, as atividades devem demonstrar relevância na vida diária dos estudantes e ser instrumento para dialogar. Deste modo em específico, o diálogo deve propiciar o respeito às diferenças. Quanto aos recursos: “As tecnologias de informação e comunicação são um meio importante para a difusão (divulgação) dos Direitos Humanos” (tradução nossa)<sup>8</sup> (UGARTE; DUARTE, 2005, p. 244). Trata-se de fortalecer redes, inclusive as digitais, mas também com trabalhos em grupos (dentro das atividades) e interação entre docentes

---

<sup>6</sup> “(...) la familia, las asociaciones y los programas de educación permanente”.

<sup>7</sup> “(...) autoridades públicas, educadores, educandos y familias”.

<sup>8</sup> “Las tecnologías de la información y las comunicaciones son un importante medio para la difusión de los derechos humanos”.



para difundir informações e possibilitar o intercâmbio com outras comunidades educacionais e outros países.

Em especial, um último traço do aspecto metodológico pode ser destacado, qual seja (UGARTE; DUARTE, 2005, p. 244):

Difusão mundial da “Declaração Universal” no maior número de idiomas possível e em outras formas adequadas aos diferentes níveis de alfabetização; para pessoas com deficiência é um recurso muito útil para a educação em Direitos Humanos<sup>9</sup>.

### 2.2.3 Discussões sobre efetivação

As discussões acerca da efetivação dos Direitos Humanos vinculam-se ao questionamento sobre a vigência, tanto cultural quanto jurídica, de determinada normatividade. Em sua obra *Lições de Introdução ao Direito*, Fernando José Bronze (2019) apresenta duas faces da vigência, ora entendida enquanto um modo-de-ser do direito, quais sejam: uma ideal e outra real. A primeira diz respeito à validade e a segunda, à eficácia. Portanto, esta última se relaciona diretamente à realidade empírica, dos fatos.

Dentro dessa “dimensão culturalmente real” (BRONZE, 2019, p. 585), a eficácia constitui o elemento da vigência de uma normatividade que se materializa na existência na realidade histórica. Nesse sentido, portanto, pode-se refletir acerca da efetivação dos Direitos Humanos. Uma vez pensada e fundamentada a validade dos Direitos Humanos para a consecução da teleologia de um Estado democrático de Direito, cumpre, então, identificar a eficácia social e jurídica. A elevação dos níveis de efetivação dos Direitos Humanos depende diretamente desse plano sociológico da vigência normativa.

Em um aspecto similar, Michael Perry (2017), ao realizar uma distinção entre os Direitos Humanos, tratando dos direitos legais e dos direitos morais, verifica que a

---

<sup>9</sup> “Difusión mundial de la «Declaración Universal» en la máxima cantidad de idiomas posible y en otras formas apropiadas a los distintos niveles de alfabetización; para los discapacitados es un recurso de gran utilidad para educar en derechos humanos”.





pergunta mais importante a ser realizada não se trata, necessariamente, se o direito é um direito legal no sistema jurídico do país, e, portanto, se ele é executável, mas em que extensão e eficácia ele o é (PERRY, 2017, p. 19). Essa eficácia seria avaliada pelas sanções advindas da violação de um direito específico. José María e Maurício (2019) contribuem para o debate ao notarem a existência de uma amálgama entre um exercício ineficaz dos Direitos Humanos e o desconhecimento da lei. Dessa forma, quanto menos difundida fossem as informações aos agentes da instituição, mais propensos à violação dos direitos no exercício de suas funções os professores estariam, e menor seria a aptidão dos estudantes em exigí-los (NAVA-PRECIADO; MÉNDEZ-HUERTA, 2019, p. 286).

Nos estudos de Gustavo Venturi (2010), encontraram-se dados na investigação que indicam um nível reduzido de conhecimento dos Direitos Humanos e da formação em Direitos Humanos em todo o seu espectro pela população brasileira. A cada cinco sujeitos perguntados, dois não conseguiam apontar algum direito humano salvaguardado pela Constituição. Os que conseguissem responder, ainda, associavam frequentemente os Direitos Humanos com sua faceta universalista. Isso pode se dar pelo fato de 58,45% dos estudantes apontarem, no estudo, que o material didático nas aulas não abarca as questões controvertidas sobre os Direitos Humanos, cujos temas sequer seriam tratados em aula (LIMA; BRAS; GONÇALVES, 2017, p. 284).

Suas conclusões vão ao encontro de pesquisas como a de Doise et al. (1999), que realizaram uma amostragem com 6.791 alunos de 35 países diferentes, e foram capazes de nortear a percepção que os estudantes têm acerca da importância em relação aos Direitos Humanos e o seu nível de compreensão deles. Dessa forma, sintetizaram que, perpassado meio século da promulgação da DUDH, no geral, as pessoas tendem a dar um maior valor aos artigos que abarcam direitos individuais e fundamentais, devido a imagem que possuem de Direitos Humanos estar atrelada a uma visão jurídica puramente formal.



Apesar do baixo conhecimento, Venturi (2010) percebe na população a crença na relevância dos Direitos Humanos para o bem comum, lutando por eles, mesmo sem saber por qual nome os chamar, e respaldando políticas que visam os promover, quando oferecidas. Nesse sentido, ainda que haja opiniões e propensões controversas que estimulem simultaneamente planos motivados por orientações opostas, em um quadro amplo, vê-se que majoritariamente a população tende a se voltar para uma formação humanista da opinião pública (VENTURI, 2010, p. 16). Logo, apesar de o caminho da propagação e da educação em Direitos Humanos a fim de partir de uma esfera de “reconhecimento tácito” e alcançar o âmbito de “reconhecimento explícito, ativo e consciente” estar ainda em sua fase embrionária (VENTURI, 2010, p. 16), com o acalento da visão predominante da população brasileira reconhecê-la positivamente, o futuro é favorável à expansão do debate público, permitindo-se que seu potencial emancipatório seja consolidado.

No entanto, não só dependente da difusão, informação e conhecimento, a legitimidade e eficácia das normas, nesse ambiente, necessitam também de que as pessoas a quem elas se dirijam se vejam criadoras racionais das mesmas (HABERMAS, 2001). Um dos professores entrevistados na pesquisa de José Maria e Maurício (2019) atesta esse quadro quando questiona: “os direitos dos alunos, sim, e os nossos quando?”. Para 83% dos professores, o não investimento na sua capacitação profissional eficiente, isto é, o fato de eles não terem tido uma formação voltada ao conhecimento dos Direitos Humanos, dificulta os processos de ensinagem e aprendizagem, enquanto que à parcela de 10%, ainda, menciona haver pouco apoio da gestão (LIMA; BRAS; GONÇALVES, 2017, p. 284).

A par do âmbito temático dessa seção se voltar para a realidade brasileira, mas em se considerando, também, que foi discutido a percepção global da formação em Direitos Humanos, Cícero e Leôncio (2003) identificam que há um tratamento diferente à violação dos Direitos Humanos, e, portanto, à eficácia e ao nível de efetivação deles, a depender



do país e de como os estudantes localizam o seu posicionamento partidário. Em contraposição com os suíços, por exemplo, a pesquisa menciona que os paraibanos percebem que concretizam e lutam mais pelos Direitos Humanos do que o governo brasileiro (CÍCERO; LEÔNCIO, 2003). Apesar dos estudantes se verem em uma posição de consolidar concretamente superior aos agentes brasileiros, eles ponderam que não deveria partir apenas deles, mas também do governo, a responsabilidade pela aplicação dos Direitos Humanos (PEREIRA; CAMINO, 2003, p. 451).

São conclusões compartilhadas por diversos outros trabalhos. Camino et al. (2004), por exemplo, demonstram que a realidade brasileira encontrada era a de estudantes que entendiam estar melhor engajados nos Direitos Humanos do que os governos, bem como a de uma baixa eficácia da participação governamental (CAMINO et al., 2004, p. 27). Significa dizer que, o grupo, considerado levemente homogêneo, entendia estar concretamente mais envolvido que o governo na consolidação dos Direitos Humanos, porém, no nível abstrato, apontava que deveria ser função do governo a maior parte da responsabilidade nessa aplicação. Não significa dizer, porém, que o compromisso efetivo dos estudantes era amplo e irrestrito, mas que o governo brasileiro fazia muito pouco (PEREIRA; CAMINO, 2003, p. 456).

Esse envolvimento subjetivo dos estudantes com os Direitos Humanos, tanto no nível concreto, como no abstrato, estaria diretamente ligado ao ativismo político exercido por eles. Nesse sentido, quanto maior o ativismo, maior seria o compromisso de consolidá-los e também mais elevado estaria o entendimento de responsabilização que os estudantes sentiriam possuir na aplicação dos direitos (PEREIRA; CAMINO, 2003, p. 457). Por isso, argumenta-se que é a qualidade da inserção do estudante na vida universitária que vai contribuir para a sua participação ativa, dentro de uma ótica de socialização política, e não necessariamente o tempo em que o estudante passa na universidade. Dessa forma, quanto maior fosse o índice de participação estudantil em



atividades extracurriculares tais qual extensão, pesquisa, movimento estudantil, maior seria o seu nível de participação (CAMINO et al., 2004, p. 32).

Outros dados relevantes podem ser mencionados, como o fato de que o suporte familiar e o esforço individual despontam como influências mais importantes na realização dos Direitos Humanos do que as políticas governamentais; ou como, embora dentre as violações de direitos apontadas que devem ser combatidas aparecem como prioridade as discriminações raciais e de pessoas com deficiência, ainda há uma relevante intolerância no que tange à expressão desses grupos, pois se aceita que eles possuem suas opiniões, mas não que as propaguem, não que façam parte do imaginário social (VENTURI, 2010, p. 24).

Os níveis de efetivação dos Direitos Humanos, acompanhados de suas distintas dimensões de vivência, dependem do reconhecimento da Educação em Direitos Humanos como instrumento para a eficácia, ou seja, para a realização da face real da norma internacional.

Em suma, ao reavaliar sua existência no processo de educação em Direitos Humanos e ser capaz de reconhecer-se, o estudante da EDH torna-se, também, um agente de efetivação dos Direitos Humanos, pois, consciente de si e de seu papel cidadão na comunidade, poderá, então, exercer uma vivência crítica, criativa e construtiva, fundada na autonomia.

# SEÇÃO 3

Detalhamento e mensuração da  
educação em direitos humanos





## SEÇÃO 3. Detalhamento e mensuração da Educação em Direitos Humanos

Esta seção objetiva apresentar índices de mensuração dos Direitos Humanos e da educação, bem como mapear os diferentes marcadores sociais considerados como variáveis nos índices de mensuração apresentados.

### 3.1 Mapeamento dos índices existentes em matéria de Direitos Humanos e de educação

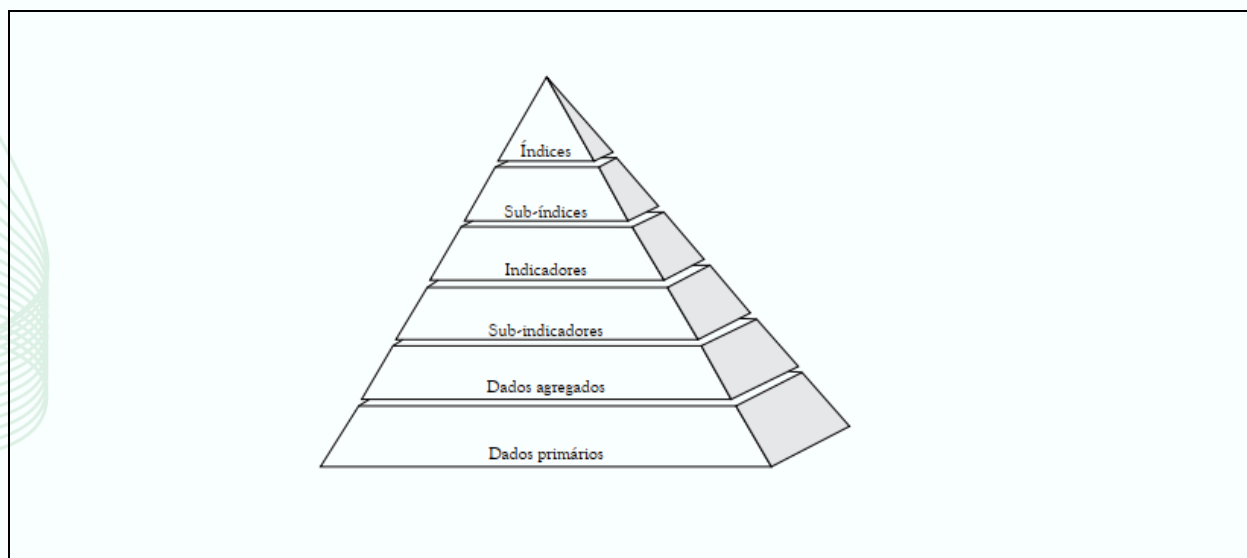
Embora comumente utilizado como se sinônimos fossem, o indicador e o índice possuem atribuições distintas. O indicador é uma ferramenta que capta um fragmento de uma realidade estudada, revelando e comunicando o estado de um sistema ou fenômeno, cuja expressão pode se dar por um dado individual ou por informações agregadas (MITCHELL, 1996; SHIELDS; SOLAR; MARTIN, 2002). Assim, trata-se de ferramenta que aumenta a percepção e o conhecimento sobre a tendência deste fenômeno, destacando características que não são imediatamente identificáveis por dados isolados (VAN BELLEN, 2005).

Já o índice é instrumento que agrega um conjunto de indicadores, facilitando a identificação, a interpretação e a comunicação de um grande número de dados. Por isso, é composto por diferentes indicadores referentes a uma ou mais dimensões da realidade do fenômeno estudado (JANNUZZI, 2004). Segundo Siche *et al.* (2007, p. 140), “o índice pode servir como instrumento de tomada de decisão e previsão, e é considerado um nível superior da junção de um jogo de indicadores ou variáveis”.

Assim, o processo de agregação de dados, visando à construção de indicadores que, posteriormente, comporão um índice, pode ser visualizado por meio da seguinte pirâmide:



FIGURA 01: PIRÂMIDE ILUSTRATIVA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM ÍNDICE



Fonte: Siche et al., 2007.

À vista disso, pretende-se, nesta subseção, apresentar os três índices, sendo dois pertinentes à educação e aos Direitos Humanos. Quanto à educação, foram escolhidos um brasileiro – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – e um internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Quanto aos Direitos Humanos, será utilizado somente o internacional, a saber o *UN Human Rights Indicators*.

Considerando-se a importância de compreender o modo de operação de cada um dos índices supramencionados, estes serão apresentados na ordem acima indicada, a partir dos seguintes recortes: (i) contexto de criação e panorama geral do índice; (ii) elementos estruturantes e/ou constituintes; e (iii) importância e/ou utilidade.

Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) tem por principal escopo verificar o cumprimento do termo de adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094/07), um dos eixos do Plano de





Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>10</sup> elaborado pelo Ministério da Educação (FERNANDES, 2007, p. 2) para a melhoria da qualidade educacional no Brasil. O referido Plano de Metas “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

Consoante elucida Fernandes (2016, p. 103), o IDEB “surge com o objetivo de ancorar um sistema de metas educacionais” e pode ser obtido ou pela “multiplicação da proficiência média dos alunos da escola (N) pela taxa média de aprovação na escola (P)”, resultando na fórmula  $IDEB=NP$ , ou pela “razão entre a proficiência média dos alunos da escola (N) e o tempo médio que os alunos levam para concluir uma série (T)”, resultando na fórmula  $Ideb: N/T$ . De um ou de outro modo, o índice varia de 0 a 10.

Ainda, o IDEB decorre de um contexto no qual foi verificado que o maior problema do sistema educacional brasileiro não era a evasão escolar como se imaginava, mas, ao contrário disso, a repetência (SOARES; XAVIER, 2013, p. 905). Por isso, foi desenvolvido a partir dos resultados acadêmicos, da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>11</sup>, e do fluxo escolar, por meio do Censo Escolar, consolidando-se como um agregado de dados de resultado e não de qualidade (FERNANDES, 2007, p. 471).

---

<sup>10</sup> Segundo o Ministério da Educação (2007, p. 11-12), “o PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. Indo adiante, o PDE passa do conceito à ação”.

<sup>11</sup> Nos termos de Chirinéa, Brandão (2015, p. 463), “SAEB e a Prova Brasil. Estas avaliações têm, por um lado, o objetivo de mensurar habilidades cognitivas dos estudantes em conteúdos pertinentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e, por outro lado, o objetivo de oferecer um indicativo sobre a possível qualidade de ensino que é ministrado nas escolas, subsidiando, desta forma, a tomada de decisões da gestão escolar”.



Alguns pesquisadores problematizam esta característica, afirmando que, ao indicar resultados e não qualidade, o Índice não alcança os múltiplos fatores que atravessam a oferta da educação no Brasil. Exemplificativamente, na opinião de Chirinéa e Brandão (2015, p. 474),

Enquanto indicador de resultado e não de qualidade, o IDEB se mostra incapaz de retratar de forma completa a realidade das instituições escolares, porque existem outras variáveis que interferem na qualidade da educação, como: gestão escolar; formação e condições de trabalho dos professores; ambiente educativo; prática pedagógica e de avaliação, e acesso e permanência na escola. A qualidade, neste sentido, não é um fator estanque e não pode ser buscada somente com testes que medem o conhecimento cognitivo dos alunos.

A despeito desta ponderação, são inegáveis a inovação e o potencial do IDEB no cenário nacional. Isso porque o referido Índice logra êxito ao viabilizar o acompanhamento das metas de qualidade estabelecidas para a melhoria nos serviços educacionais prestados (INEP, [s/d]), sobretudo, por modificar o paradigma de aferição do que significa uma educação de qualidade. Se anteriormente ao IDEB, uma educação de qualidade era parametrizada a partir da capacidade de expansão dos sistemas educacionais, na dinâmica gestão/ensino – mais etapas obrigatórias e aumento da carga horária, a exemplo –, a introdução do Índice coloca no centro a regularidade na trajetória escolar e o nível de aquisição de conhecimento como questões primordiais, valorizando a dinâmica trajetória/aprendizado do aluno, sem, para tanto, descartar os aspectos já existentes (SOARES; XAVIER, 2013, p. 904).

Dentre as vantagens extraídas da formulação de um índice nacional voltado à educação básica no Brasil, encontram-se a possibilidade de difusão de experiências de sucesso, haja vista (i) a natureza descentralizada na oferta de serviços educacionais, (ii) a confecção de um parâmetro que permita à população local aferir a qualidade da educação a que tem acesso e, ainda, (iii) a produção de dados que subsidiem a elaboração de políticas e medidas de distribuição de recursos para a capacitação técnica de escolas (FERNANDES, 2016, p. 101). Isso porque tanto os programas de avaliações nacionais,



quanto os internacionais, utilizam “dados estatísticos de produção de avaliação e informação como elementos *objetivos* do processo” de construção de tais políticas, o que, no Brasil, é proporcionado também pelo Ideb (VILLANI; OLIVEIRA, 2018, p. 1344, grifo das autoras).

Por isso, o IDEB funciona como um importante repositório de dados dirigido ao desenho de políticas públicas em matéria de educação básica no cenário nacional (INEP, [s/d]), tornando-se também, o “indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade” (CHIRINÉA, 2015 p. 464). Ao trazer metas claras e concretas de qualidade, o IDEB consegue comprometer e responsabilizar a atuação governamental, a nível estadual e municipal, bem como a de escolas privadas, razão pela qual pode ser considerado um marco na incorporação da noção de *accountability*<sup>12</sup> no cenário nacional (FERNANDES, 2016, p. 100; SCHNEIDER; NARDI, 2014, p. 19).

Por incorporar objetivos específicos do *accountability* educacional, explicam Fernandes e Gremaud (2009, p. 5), o IDEB pode alcançar informações como frequência, evasão escolar, medidas para aferição da qualidade e quantidade de insumos escolares, além de direcionar a percepção dos professores, gestores e diretores como co-responsáveis pelo resultados de seus estudantes. Ato contínuo, alinhar-se à noção de *accountability* também possibilitou a criação de um sistema de incentivo, o que perpassa a publicidade dos testes por unidade e também a premiação de escolas e/ou professores de acordo com os resultados alcançados.

É importante destacar que a meta final do IDEB foi traçada para o bicentenário da Independência do Brasil, em 2021, com divulgação prevista para 2022 e ainda pendente<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> *Accountability* é, segundo Mulgan (2000, p. 555), um termo “camaleão”, haja vista sua complexidade e a multiplicidade de interpretações emergentes desde seu surgimento. A despeito disso, todos os significados existentes têm em comum o entendimento de que consiste em um termo associado à atribuição de responsabilidade a autoridades da administração pública por suas ações no exercício de sua função.

<sup>13</sup> Fechamento do relatório em 16 dez. 2022.



Conforme o objetivo estipulado, o Brasil deve atingir o patamar 6 nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em uma escala de 0 a 10, correspondente ao nível médio de qualidade obtido pelos países desenvolvidos no *Programme for International Student Assessment – PISA*, realizado em 2003. Quanto aos anos finais (6º ao 9º ano), a estimativa colocada foi alcançar o IDEB 6 em 2025 e, quanto ao ensino médio, o prazo proposto foi o ano de 2028 (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p. 8).

Na mesma direção, o PISA congrega dados sobre a qualidade educacional, tornando-se uma referência internacional para a elaboração de outros índices com o mesmo objetivo. Trata-se de um teste trienal e comparativo do desempenho escolar de alunos de 15 anos nos domínios de leitura, matemática e ciências. A cada edição, um dos domínios é escolhido para ser o principal, tornando-se majoritário no teste, embora os outros dois também sejam avaliados (INEP, [s/d]).

Consiste, pois, em um Programa instituído pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1999, que auxilia diversos países no delineamento de suas políticas educacionais (HOPFENBECK *et al.*, 2018, p. 334). Nos termos da própria OCDE, o PISA é um esforço colaborativo entre membros da Organização e países parceiros (não membros) para medir o nível de conhecimento de estudantes que estão deixando o período de escolaridade obrigatória que, na maioria dos países participantes, dá-se aos 15 anos de idade (OECD, s/d, p. 2).

Além de aferir o quão bem os estudantes reproduzem certo conhecimento, o PISA também avalia como eles conseguem aplicá-lo em circunstâncias do cotidiano, identificando estratégias e mecanismos de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, acessando os conhecimentos cumulados e construídos desde a infância (WARD; ZOIDO, 2015, p. 21-22). Isso é feito a partir da coleta de informações socioeconômicas, culturais e de identidade dos respondentes que recebem também um questionário contendo perguntas sobre (i) os estudantes e suas origens familiares, incluindo a renda familiar média e o contexto sociocultural; (ii) aspectos da vida dos



estudantes, como seu comportamento durante o aprendizado, seus hábitos, e sua vida dentro e fora do ambiente escolar, incluindo relações familiares; (iii) qualidade dos recursos humanos e materiais de suas escolas, sobre a gestão pública e privada – incluindo formas de financiamento do acesso à educação –, sobre os processos de tomada de decisão, práticas de pessoal, ênfase curricular da escola e quais atividades extracurriculares são oferecidas; (iv) estruturas e tipos institucionais, o que compreende o tamanho da turma, o tipo de sala de aula, a qualidade do meio ambiente escolar e a frequência de leitura em sala de aula; e, também, (v) aspectos da aprendizagem, incluindo interesse, motivação e envolvimento dos alunos nos conteúdos ministrados e nas atividades propostas (OECD, 2019, p. 28).

Ainda, uma vez que existem procedimentos padronizados para a aplicação dos testes do PISA e que os diversos aplicadores são treinados sistematicamente, o Programa goza de validade e alta confiabilidade, o que fortalece a sua utilização para uma análise comparativa entre países (HOPFENBECK *et al.*, 2018, p. 342). Sobre a possibilidade de servir como parâmetro de comparação, destaca-se sua capacidade de avaliar o impacto de elementos culturais, sociais e econômicos no desempenho escolar dos respondentes (HOPFENBECK *et al.*, 2018, p. 343). Tal característica é um importante parâmetro para o desenho de políticas públicas porque o PISA tornou-se um Programa de alta adesão ao redor do globo. Em 2018, por exemplo, verificou-se a participação de 79 países, sendo 37 membros da OCDE, enquanto que 42 são países/economias parceiras (INEP, [s/d]).

Consoante elucidam Ward e Zoido (2015, p. 22):

[...] Os países participantes recebem uma avaliação abrangente da qualidade e equidade de seus sistemas educacionais, o que os ajuda a avaliar seu progresso ao longo do tempo, definir metas nacionais e medir progresso em direção a esses objetivos. Desta forma, eles são capazes de traçar caminhos para resultados de aprendizagem melhores e mais equitativos. A rede global e colaborativa do PISA também ajuda os países a ver onde eles estão em comparação com seus pares regionais e globais, e aprender com as experiências uns dos outros.



Ademais, há que se ressaltar a aptidão para acompanhar as modificações globais, as evoluções tecnológicas e as problemáticas da atualidade. Se, quando de sua criação, o PISA não era aparelhado e não se voltava à compreensão das interações entre sistemas educacionais e novas tecnologias ou mesmo às dinâmicas dos conflitos contemporâneos, na atualidade o PISA compreende que “as escolas necessitam ajudar seus alunos a adquirir um pensamento autônomo e assimilar o pluralismo das formas modernas de viver”, incluindo, por conseguinte, domínios como resolução de problemas – PISA 2003; avaliação de leitura em meio digital – PISA 2009; e letramento financeiro – PISA 2012 (OECD, s/d, p. 2).

Também é um esforço do Programa incluir a “competência global” como um aspecto a ser avaliado, haja vista a percepção de que estudantes têm demonstrado a capacidade de combinar seus conhecimentos a uma visão crítica de mundo, adaptando seus comportamentos e sua comunicação para interagir com indivíduos de diversas tradições e culturas (OECD, 2022, p. 8). Por competência global, tem-se a habilidade multidimensional de (i) examinar questões de âmbito local e global, bem como seus significados culturais; (ii) compreender e apreciar as perspectivas e visões de mundo distintas das suas; (iii) engajar-se em atividades abertas, apropriadas e em efetivas interações entre culturas; e (iv) atuar visando ao bem-estar coletivo e ao desenvolvimento (OECD, 2018, tradução livre).

No Brasil, a aplicação do PISA é planejada e operacionalizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é responsável por coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, articular sua aplicação nas escolas amostradas, coletar as respostas dos participantes, coordenar a articulação dessas respostas, analisar os resultados obtidos, elaborar o relatório nacional e, ainda, representar o país perante a OECD (INEP, [s/d]).

A participação brasileira está consagrada desde sua primeira edição, em 2000, cujo foco foi a leitura. Na ocasião, o Brasil foi o primeiro país sul-americano a aderir ao





Programa, na qualidade de convidado. À época, participaram do exame 4.893 jovens com idade entre 15 e 16 anos, dentre o total de 200 mil alunos participantes, de 32 países. A inserção brasileira representou um forte compromisso do país com o acesso à educação de qualidade e ao desenvolvimento de políticas públicas com este fim. Segundo o INEP (s/d), ao partilhar desta experiência junto a países com sistemas educacionais considerados os mais avançados do mundo, o Brasil pôde proporcionar às autoridades competentes o convívio com especialistas em avaliação educacional. Isso, nos termos do Instituto, significou um “salto de qualidade na concepção e na realização das avaliações educacionais nacionais, principalmente porque consolidou os avanços já projetados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)”<sup>14</sup> e, também, no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (INEP, [s/d]).

Esta realidade pode ser vislumbrada ao se comparar os resultados brasileiros na primeira e na segunda avaliação do Programa. No PISA 2000, “a média geral dos brasileiros foi de 396 em leitura, 334 em matemática e 375 em ciências, enquanto que a média dos países da OCDE foi de 500 em cada uma das três áreas”. Já no PISA 2003, o Brasil foi o país que apresentou maior crescimento em dois dos três domínios, dentre os países que aderiram ao Programa já em sua primeira edição. Segundo dados sintetizados pelo INEP (s/d), “a média geral dos brasileiros foi de 403 em leitura, 356 em ciências e 390 em ciências”. Observa-se, à vista disso, que a possibilidade de comparação com os resultados obtidos pelos países da OECD e a partilha desta experiência com autoridades

---

<sup>14</sup> Segundo o INEP (s/d), “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.”





no âmbito educacional de diversas culturas, metodologias e formas de desenhar políticas públicas foram frutíferas para o Brasil já no início das atividades do PISA, o que reforça sua importância.

Além disso, importa ressaltar que o PISA influi no próprio aprimoramento do IDEB. Isso porque seus níveis servem de referência para o estabelecimento de metas de performance no Saeb – teste de desempenho utilizado no citado Índice – quando ocorre a compatibilização de desempenhos do primeiro com a escala do segundo. Isso é feito a partir da identificação das notas da escala do Saeb que guardem correspondência com algum dado/numérico de desempenho do PISA. Um exemplo da compatibilização é a já citada meta final para o alcance do IDEB 6 nos anos iniciais do ensino fundamental, a qual foi estabelecida com base nos resultados dos países desenvolvidos quando da aplicação do PISA 2003 (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p. 8).

Semelhantemente ao IDEB, o PISA representa uma mudança de paradigma na forma de compreensão e nas perspectivas relacionadas à qualidade educacional, visto que está lastreado no objetivo de aferir como os estudantes podem utilizar os conhecimentos obtidos durante o período escolar obrigatório (OECD, s. a., p. 2). Ressalte-se também que ambos utilizam-se de dados estatísticos como subsídios para o ajuste de metas visando ao alcance da qualidade educacional, para o desenho de políticas públicas dirigidas a este objetivo, bem como para o fortalecimento do *accountability* (VILLANI; OLIVEIRA, 2018).

Possível perceber, à luz do exposto, que o PISA figura dentre os principais – se não for o principal – índices para aferição da qualidade educacional, situando-se também como um importante parâmetro norteador do desenho de políticas públicas para diversos países ao redor do globo (BREAKSPEAR, 2012). Por isso, é um Programa reconhecido internacionalmente, elevando o perfil da ciência e da educação matemática e, por conseguinte, abrindo uma variedade de perspectivas de pesquisa ao alertar para as



diversas variáveis que atravessam o diagnóstico do estado da educação em um país (SJØBERG; JENKINS, 2022).

Por fim, no que tange ao *UN Human Rights Indicators*, importa asseverar que as dificuldades em mensurar questões afetas aos Direitos Humanos são um apontamento recorrente na literatura científica<sup>15</sup>. Estas dificuldades se estendem também à criação de um efetivo e replicável índice de mensuração destes direitos, de modo que, comumente, os instrumentos criados centram-se nos direitos econômicos, sociais e culturais (FUKUDA-PARR; LAWSON-REMER; RANDOLPH, 2009; 2008; KALANTRY; GETGEN; KOH, 2010), no desenvolvimento humano *lato sensu* ou, especificamente em um direito humano, como, exemplificativamente, o direito a não ser submetido a trabalho em condições análogas a de escravo (LANDMANN, 2020).

Outra problemática que atravessa a criação e a aplicação de índices de Direitos Humanos<sup>16</sup> é que, comumente, este processo se desdobra em uma escolha específica de indicadores, aos quais são atribuídos distintos valores, o que pode violar a neutralidade do instrumento e, também, a não hierarquia entre os direitos que compõem o catálogo dos Direitos Humanos. Já foi identificado, semelhantemente, que estes índices podem estar lastreados em normativas que não são reconhecidas no âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos, como é o caso do PQLI. Ademais, a ausência de transparência metodológica é um fator igualmente importante, visto que compromete a investigação sobre possíveis vieses e também a sua replicação (GREEN, 2001, p. 1082).

---

<sup>15</sup> Vide Faris e Dancy, 2017; Green, 2001; Rosga e Satterthwaite, 2011; Raine, 2006.

<sup>16</sup> Conforme aponta Green (2001, p. 1082), dentre os índices que mais circulam na literatura de direitos humanos, encontram-se o Freedom House Democracy Index, o The Human Freedoms Index of the HDR, o Human Index e o Physical Quality of Life Index (PQLI). Já Fukuda-Parr (2001, p. 246) elenca o The Human Development Index, o Human Poverty Index, o The Gender-Related Development Index e o The Gender Empowerment Measure.



Importa acrescentar também as dificuldades em se exercitar o *accountability* em matéria de Direitos Humanos, visto que a identificação dos principais atores responsáveis pela sua concretização é nublada em muitos países. Apontam-se, ainda, as barreiras de progressos nas quatro dimensões esperadas – não discriminação, progresso adequado, verdadeira participação e efetivo remédio – o que torna ainda mais desafiadora a criação de um índice sólido e que alcance o globo largamente (FUKUDA-PARR, 2001), tal qual realizado pelo PISA.

Em virtude disso, esta pesquisa direciona-se aos indicadores apontados pela Organização das Nações Unidas (ONU) ao invés de eleger um índice como subsídio. Esta escolha decorre da percepção de que os citados indicadores possuem sólida ancoragem nos *standards* de Direitos Humanos estabelecidos internacionalmente e foram elaborados por uma Organização consolidada no cenário global que, historicamente, empreende esforços para a concretização dos direitos em comento. Ainda, assevera-se que tais indicadores gozam de critérios de exigibilidade (*collectability*), precisão (*accuracy*) e comparabilidade (*comparability*) (GREEN, 2001, p. 1084), o que os colocam como instrumentos hábeis a subsidiar pesquisas.

Do ponto de vista operacional, o *UN Human Rights Indicators* é dividido em indicadores estruturais, indicadores de processo e indicadores de resultado. Pelos primeiros, tem-se o reflexo da ratificação e da adoção de instrumentos jurídicos, bem como a criação de mecanismos institucionais considerados necessários para a promoção e a proteção dos Direitos Humanos. Alguns dos indicadores estruturais mais utilizados são: (i) tratados internacionais correlatos ao direito à moradia; (ii) prazo e abrangência das políticas educacionais; e (iii) data de entrada em vigor e abrangência do procedimento formal que rege a inspeção de celas policiais, centros de detenção e prisões por entidades de fiscalização independentes (ONU, 2012, p. 34).

Pelos segundos, indicadores de processo, avalia-se continuamente as políticas e medidas específicas tomadas pelas autoridades competentes para a implementação de



seus compromissos, o que inclui programas públicos de desenvolvimento e governança, alocações orçamentárias, intervenções regulatórias ou de reparação específicas, dentre outros. Alguns dos indicadores de processo mais comuns são: (i) cobertura de grupos populacionais-alvo em programas públicos; (ii) medidas de incentivo e de conscientização estendidas pelo titular do dever para tratar de questões específicas de Direitos Humanos, dentre outros (ONU, 2012, p. 36).

Pelos terceiros, indicadores de resultado, tem-se a captura de realizações individuais e coletivas que refletem o grau de satisfação dos Direitos Humanos em um determinado contexto. Alguns destes indicadores mais recorrentes são (i) aumento da expectativa de vida de uma população; (ii) acesso à nutrição adequada; (iii) redução na violência; (iv) conscientização da população sobre a saúde pública; dentre outros (ONU, 2012, p. 37-38).

Ante ao exposto, é possível observar o nível de complexidade e profundidade atingido pelos indicadores elaborados pela ONU, o que, em certa medida, possui uma maior aptidão para ultrapassar as problemáticas e os limites que permeiam os índices atuais voltados aos Direitos Humanos. Esta característica justifica a escolha dos citados indicadores nesta pesquisa, sendo que, face à sua alta variedade e considerando a especificidade do tema, na próxima subseção, serão apresentados os indicadores escolhidos, bem como os marcadores sociais identificados e pertinentes ao conhecimento da população em formação sobre Direitos Humanos.

### 3.2 Identificando variáveis comuns nos índices selecionados

Os marcadores sociais são categorias que reúnem indivíduos que partilham das mesmas diferenças socialmente construídas em um grupo, a fim de investigar as desigualdades e as relações de hierarquia derivadas destas diferenças, geralmente, compreendendo-as desde uma moldura de sobreposição destas desigualdades (HIRANO,



2019, p. 28). Trata-se de um paradigma de análise que pode apresentar diversas nuances a depender do contexto do qual é extraído, bem como do fragmento de realidade que ele é capaz de captar. Por isso, são categorias que possuem variáveis pertinentes às relações das quais decorrem (HIRANO, 2019, p. 47).

Como visto, esta pesquisa buscou subsídios nos índices e indicadores de referência em educação e Direitos Humanos – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, *Programme for International Student Assessment* – PISA, e *UN Human Rights Indicators* – para identificar os marcadores e as variáveis comuns que auxiliam os referidos instrumentos na percepção da realidade educacional de um país, no intento de que sejam manejados em pesquisa empírica e, ainda, melhor delinear os parâmetros para o desenho de um índice de mensuração do conhecimento da população brasileira em formação sobre Direitos Humanos.

A identificação desses marcadores e dessas variáveis permite compreender perspectivas da pluralidade dos estudantes, ao responderem às mesmas perguntas sobre Educação em Direitos Humanos. A verificação das variáveis e dos marcadores, portanto, levam à possibilidade de identificar a existência de padrões de respostas.

- *Marcadores considerados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*

O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no caso dos IDEBs dos estados e nacional, e a Prova Brasil no caso dos IDEBs de escolas e municípios.

No IDEB, as duas das variáveis mais consideráveis utilizadas são: regionalização e condição socioeconômica (QEDU, [s/d]). Verifica-se o desenvolvimento das escolas por região para observar se há disparidade entre escolas com o mesmo perfil socioeconômico, ajudando a identificar pontos que merecem atenção.



Ressalta-se a nota técnica do SAEB de 2021 (INEP, 2021), que objetiva “descrever a metodologia para a definição da população alvo e da população de referência, e detalhar os domínios de interesse para os quais serão fornecidos os resultados agregados” (INEP, 2021). A nota apresentou as variáveis de estratificação utilizadas em 2021, quais sejam: unidades federativas; dependência administrativa (federal, estadual, municipal, privada); Área (capital e interior); Localização (urbana e rural) (INEP, 2021).

O IDEB deve ser observado em detalhes, especialmente devido a diversidade e condições educacionais diversas que existem no Brasil, nos estados, e até mesmo dentro de um mesmo município. Destaca-se a importância de verificar as unidades espaciais:

Para avaliar o Ideb do país, precisamos olhar o Ideb dos estados. Da mesma forma, para avaliar o Ideb das unidades federativas, devemos observar o Ideb dos municípios, que por sua vez, para ser avaliado, necessita de uma leitura adequada do Ideb das escolas (QEDU, [s/d]).

Ao visualizar os questionários socioeconômicos (2019 e 2021) aplicados aos alunos pelo SAEB, percebe-se a busca pela identificação de algumas variáveis, como: sexo, faixa etária, idioma materno, etnia, escolaridade dos pais, presença ou não de deficiência, distribuição dos horários diários com estudo, utilização de transporte público e condições físicas do local de habitação (INEP, [s/d]).

A Prova Brasil também se vale do mesmo mecanismo de variável de regionalização, e apresenta questionário socioeconômico, no qual os estudantes fornecem informações sobre fatores que podem estar associados ao desempenho escolar (MEC, [s/d]). Nesse sentido, são aplicadas questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática com foco na resolução de problemas, além disso, no questionário socioeconômico, os participantes declaram algumas informações que podem estar associadas ao desempenho do estudante. (MEC, [s/d]). A partir dos resultados, o MEC e as secretarias estaduais e municipais conseguem definir ações de aprimoramento da educação nessas esferas.





O Censo Escolar é realizado anualmente em duas etapas: em um momento inicial e ao final do ano letivo (INEP, [s/d]). Em termos de variáveis nessas etapas, há a verificação de todos os estabelecimentos de educação básica públicos e privados, e educação profissional (INEP, [s/d]).

Inicialmente, verifica-se a matrícula inicial, pelo levantamento quantitativo das escolas em atividade no Censo Escolar, das matrículas declaradas, das escolas que não iniciaram o preenchimento da matrícula inicial no Censo Escolar e um comparativo das declaradas, e uma análise comparativa dos dados com os anos anteriores (INEP, [s/d]).

Ao final do ano letivo, examina-se a situação do aluno, considerando rendimento e movimento dos alunos declarados na matrícula inicial, com a instituição de ensino declarando a condição de aprovado ou reprovado, além das declarações subsidiárias de: transferido, deixou de frequentar ou falecido (INEP, [s/d]).

- *Marcadores considerados no Programme for International Student Assessment (PISA)*

Os instrumentos do PISA fornecem resultados ligados à educação dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que há a finalização da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, e que relacionam-se diretamente com as variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais, abordadas na pesquisa como marcadores sociais.

O relatório do PISA chamado "*Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*" (Vol. 6) (OECD, 2020) tem como centralidade investigar se os sistemas educacionais estão devidamente preparando os estudantes para viver em um mundo interconectado e diversificado, beneficiando-se desse espaço. Assim, o objetivo do PISA é proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades necessárias para a promoção dos Direitos Humanos, igualdade de gênero, sustentabilidade, cultura de paz e não violência,





cidadania global e valorização da diversidade cultural e distribuição de cultura para o desenvolvimento sustentável (OECD, 2020).

A estrutura deste relatório que tem como um dos focos principais a questão dos Direitos Humanos, especificou quatro domínios de conhecimento que foram considerados relevantes independentemente da origem sociocultural de cada um, quais sejam: “cultura e relações interculturais; desenvolvimento socioeconômico e interdependência; sustentabilidade ambiental; e instituições, conflitos e Direitos Humanos” (OECD, 2020, p. 154). Esses quatro domínios de conhecimento foram desdobrados em cenários correspondentes com o objetivo de alcançar uma maior cobertura dos temas nas unidades de teste.

Dentro dessa estrutura, pontua-se que o contexto socioeconômico que os estudantes vivem é um marcador social capaz de variar o desempenho dos estudantes, conforme evidenciado em estudos concernentes à literatura nacional e internacional (BRASIL, 2020, p. 154). Ressalta-se que o consórcio internacional do Pisa dá a permissão de cada Estado participante incluir até três variáveis nacionais nos questionários dos estudantes, para considerar informações ou características importantes que se relacionam diretamente ao contexto vivenciado no país (BRASIL, 2020, p. 155).

Visto isso, no Brasil, além dos marcadores de sexo do estudante, da repetência e da escolaridade do pai e da mãe, que são considerados variáveis comuns a todos os países participantes do Pisa, são incluídas também as três variáveis nacionais, a saber: 1) raça/cor; 2) turno em que estuda; e 3) atividade remunerada (BRASIL, 2020, p. 155). Realiza-se ainda a análise do desempenho dos estudantes participantes por meio de outras variáveis, como por exemplo região, tipo de dependência e localização das escolas, dentre outras que podem ser utilizadas para configurar, de forma simplificada, mas justa, o panorama brasileiro no Pisa.

Dessa forma, os marcadores sociais utilizados nesse Programa, apesar de sofrerem algumas variações de acordo com a ambição da pesquisa daquela edição específica, no



geral são: Sexo, Repetência, Escolaridade da mãe, Escolaridade do pai, Raça/cor, Turno em que estuda, *status* de atividade remunerada e região, tipo de dependência e localização das escolas.

- *Marcadores considerados no UN Human Rights Indicators*

Os indicadores de Direitos Humanos das Nações Unidas perfazem um completo sistema de monitoramento de Direitos Humanos. Dessa forma, há estruturalmente uma capacidade para coleta e desagregação de dados, considerando variáveis que possam contribuir para a análise das informações obtidas e na construção de soluções das lacunas a serem identificadas na pesquisa (UN, 2012).

Os dados podem ser baseados em múltiplas fontes e métodos de coleta de dados para o monitoramento de Direitos Humanos, podendo ser baseados em eventos, estatísticas socioeconômicas e administrativas, pesquisas de percepção e opinião e dados baseados em julgamentos de especialistas (UN, 2012, p. 137). Esses dados são usados de forma complementar e cada uma dessas fontes exige metodologias específicas para a coleta e análise de informações.

Visto isso, ressalta-se a necessidade de considerar os marcadores sociais, que trazem variações aos dados coletados, e são indicados na parte geral metodológica do relatório pelas Nações Unidas (UN, 2012) como: sexo, faixa etária da população, região (área rural e urbana), deficiência, e, quando possível, incluir grupos raciais, étnicos ou religiosos, minorias, refugiados, deslocados internos e migrantes.

Especificamente, o guia da ONU (UN, 2012), expõe 16 indicadores. Portanto, seguiremos a exposição dos marcadores sociais considerados em cada um desses indicadores de Direitos Humanos:

No primeiro indicador, denominado "*Status* da ratificação dos 18 tratados internacionais de Direitos Humanos e seus protocolos de opcionais", não há incidência de variável sobre ele.



No segundo indicador, "Prazo e cobertura da política nacional de saúde sexual e reprodutiva", embora não haja variáveis específicas e conceitualmente viáveis que incidem sobre ele, pode haver uma necessidade de destaque da presença de políticas nacionais que se concentrem em áreas, regiões ou grupos populacionais específicos.

No terceiro indicador que trata sobre "Data de entrada em vigor e cobertura do direito à educação na constituição em outra forma de lei superior", não há variação aplicável à ele, todavia as disposições legais dos Estados, oriundas de constituição ou lei superior, podem ser destacadas nesse caso por refletir particularmente às proteções que esse ordenamento confere para certos grupos sociais no que se refere à educação.

O quarto indicador, "Cronograma e abrangência do plano de ação adotado pelo Estado-parte para implementar o princípio da educação primária obrigatória gratuita para todos", também não têm variáveis conceitualmente identificadas. Todavia, pode haver consideração de destaque de certas regiões geográficas e grupos populacionais devido à potencialidade do plano de ação se concentrar em áreas específicas.

O quinto indicador é o "Tipo de credenciamento de instituição nacional de Direitos Humanos pelas regras de procedimento do comitê coordenador internacional de instituições nacionais". Não incide variável sobre ele, mas pode ser destacado o tipo de credenciamento de instituição nacional de Direitos Humanos, como por exemplo, se é um órgão consultivo, um instituto de pesquisa ou uma comissão de Direitos Humanos, dentre outros.

Como sexto indicador se tem o "Número de comunicações (casos individuais) transmitidas pelo Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Desaparecimentos Forçados ou Involuntários e a proporção destas respondidas efetivamente pelo governo (esclarecidas ou encerradas)". As variáveis presentes são: sexo, idade, data e local do desaparecimento forçado, estado indígena, e gravidez da pessoa que foi relatada como desaparecida se for o caso. Além disso, os dados devem estar disponíveis por: tipo de comunicação (ação urgente ou procedimento padrão), fonte de esclarecimento



(governamental ou não), e status da pessoa na data do esclarecimento (liberdade, detida, ou morta).

O sétimo indicador informa a “Proporção de reclamações recebidas sobre o direito de não serem submetidas a torturas ou a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes investigados e/ou julgados pelo órgão nacional de Direitos Humanos, instituição, ombudsman de Direitos Humanos e outros mecanismos, e a proporção respondida efetivamente pelo Governo no período do relatório”. Nesse sentido, para que haja a identificação de padrões de abusos contra grupos ou áreas específicas, deve-se buscar os seguintes marcadores sociais que incidem sobre a suposta vítima: sexo, idade, situação econômica e social, etnia, minoria, indígena, cor, idioma, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, migrante, deficiência, orientação sexual, local de residência, região, profissão, detido ou não no momento do suposto abuso. Além disso, verifica-se se o abuso foi cometido por um agente do Estado, com a cumplicidade de um, ou por particular(es); e os procedimentos de investigação e adjudicação em geral também são vistos como variáveis ao final do procedimento.

O oitavo indicador é o “Percentual de crimes relatados à polícia (pesquisa de vitimização). Quando houver uma quantidade de amostra suficientemente relativa para trazer resultados representativos por subgrupo se deve utilizar as seguintes variáveis: sexo, idade, situação econômica e social, etnia, minoria, indígena, cor, idioma, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, migrante, deficiência, orientação sexual, local de residência, região, unidade administrativa e rural/urbana, e de acordo com o tipo de crime.

A “Proporção de partos assistidos por pessoal de saúde qualificado” é o nono indicador. Utilizam-se as variáveis de idade das mulheres, situação econômica e social, etnia, minoria, indígena, cor, língua, religião, origem nacional ou social, migrante, deficiência, estado civil e familiar, local de residência, região e rural/urbano. Esses



marcadores sociais são úteis para a identificação de disparidades na disponibilidade de serviços de saúde.

O décimo indicador trata da "Proporção da população-alvo coberta por programas de suplementos nutricionais". Assim, há a consideração das seguintes variáveis: sexo, idade, situação econômica e social, etnia, minoria, indígena, cor, idioma, religião, origem nacional ou social, migrante, deficiência e tipo de programa. Além disso, busca-se o conhecimento do local de residência por região e tipo (urbano ou rural), para identificar disparidades de ingestão nutricional por região.

O indicador "Proporção de alunos por corpo docente no ensino fundamental e médio, público e particulares, instituições de ensino" é o décimo primeiro. Determina-se a identificação das seguintes variáveis desagregando os dados em docentes e alunos: sexo, idade, situação econômica e social, etnia, minoria, indígena, cor, língua, religião, origem nacional ou social, migrante e deficiência. Além disso, avalia-se as variáveis regionais ou por área para identificar disparidades entre os locais analisados.

O décimo segundo indicador é: "Homicídios (intencionais e não intencionais), taxa por 100.000 habitantes". É desejável a consideração das seguintes variáveis que podem refletir na redução de homicídios intencionais ou não: desagregação por tipo de crime, sexo, idade, situação econômica e social, etnia, minoria, indígena, cor, idioma, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, migrante, deficiência, orientação sexual, estado civil e familiar, local de residência (regional e rural/urbano) do condenado e sentenciado, e o tipo de condenação é conceitualmente desejável. Vale ressaltar que a maior parte dos países fornece dados com variáveis de tipo de crime, sexo, idade e região (UN, 2012).

Como décimo terceiro indicador há "Casos notificados de despejos forçados no período do relatório". Neste indicador incidem as seguintes variáveis: por sexo, idade, situação econômica e social, etnia, minoria, indígena, cor, idioma, religião, política ou



outra opinião, origem nacional ou social, migrante, deficiência, orientação sexual, estado civil e familiar, local de residência (rural/urbano).

O indicador “Taxas de condenação para réus indigentes providos de representação como proporção das taxas de condenação para réus com advogados de sua escolha” é o décimo quarto. Nele há variação por tipo de crime, fase processual, região e/ou unidade administrativa. Além disso, incide as variáveis que caracterizam o arguido: sexo, idade, situação econômica e social, etnia, minoria, indígena, cor, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, migrante, deficiência, orientação sexual, local de residência (rural/urbano).

A “Taxa de mortalidade infantil” é analisada como décimo quinto indicador, devendo incidir nessa análise as seguintes variáveis: causa de morte, sexo, situação econômica e social, etnia, minoria, indígena, cor, idioma materno, religião, origem (nacional ou social), *status* de migrante e deficiência. No mais, incide a variável do local de residência que permite avaliar quaisquer disparidades nos padrões de mortalidade infantil nos blocos regionais.

Por fim, como décimo sexto indicador há a análise do “Número de pessoas sem-teto por 100.000 habitantes”. Assim, deve-se utilizar as seguintes variáveis: sexo, idade, situação econômica e social, etnia, minoria, indígena, cor, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, migrante, deficiência, orientação sexual, estado civil e familiar, e, também, local de residência objetivando identificar as disparidades regionais.

- *Marcadores sociais comuns*

Com relação ao Indicador IDEB, os marcadores sociais existentes são: sexo, faixa etária, idioma, etnia/raça/cor, escolaridade dos pais, deficiência, distribuição dos horários diários com estudo, utilização de transporte público e condições físicas do local de habitação, utilizando ainda importantes critérios de resultados a partir da regionalização dentro do país (INEP, 2021).





Já no Indicador PISA, encontra-se a utilização dos seguintes marcadores: sexo, da repetência e da escolaridade dos pais, etnia/raça/cor, turno em que estuda, e profissão. Além disso, verifica-se os resultados com base em outras variáveis, como: tipo de dependência, localização das escolas e região (OECD, 2020).

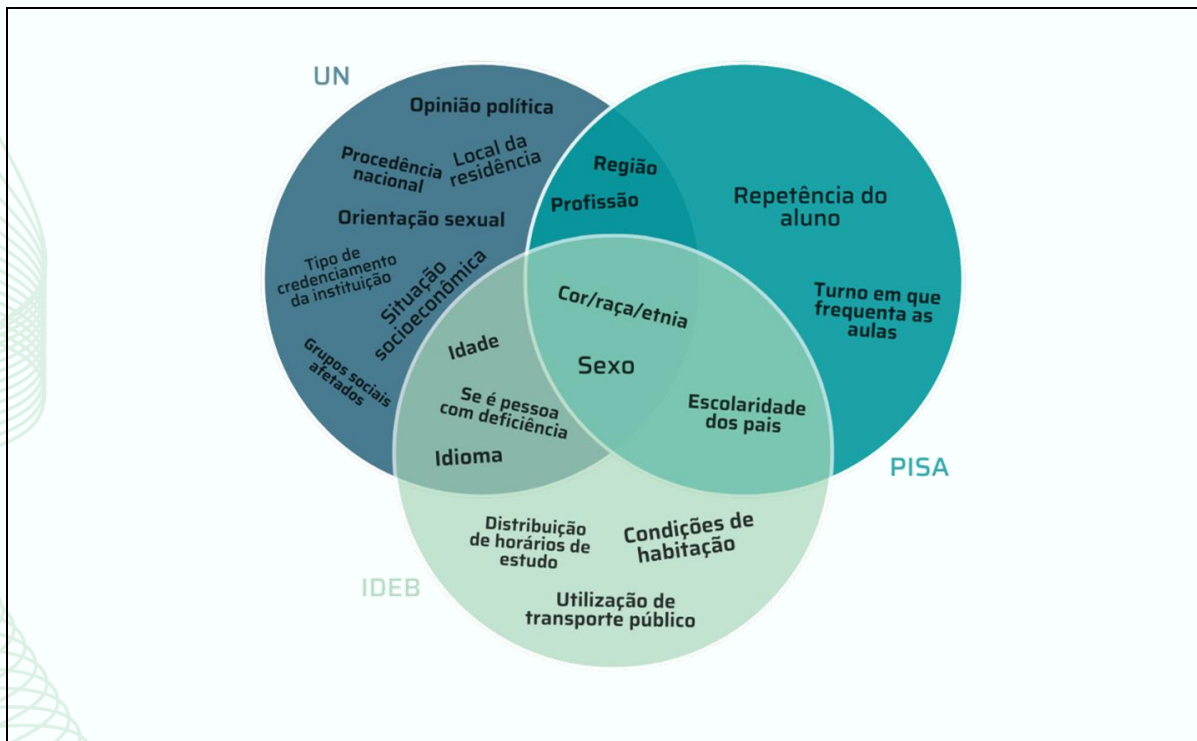
Por fim, no Indicador de Direitos Humanos da ONU é possível encontrar a menção aos seguintes marcadores sociais gerais: sexo, idade, etnia /raça/cor, minoria, indígena, idioma, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, migrante, deficiência, orientação sexual, situação econômica, profissão, grupos sociais afetados, local de residência, tipo de credenciamento de instituição nacional de Direitos Humanos (UN, 2012).

Dessa forma, torna-se possível identificar os marcadores sociais em comum entre os índices mapeados são: sexo, etnia/raça/cor, situação econômica e social, sendo que este último pode refletir algumas variáveis diversas, como a renda familiar, nível de formação, deficiência, dentre outros já elencados. Além disso, há a observação da faixa etária e das variáveis regionais em pontos marcantes de todos os índices mapeados.





FIGURA 02: DIAGRAMA DE MARCADORES SOCIAIS COMUNS ENTRE IDEB, PISA E UN HUMAN RIGHTS INDICATORS



Fonte: Elaboração própria.

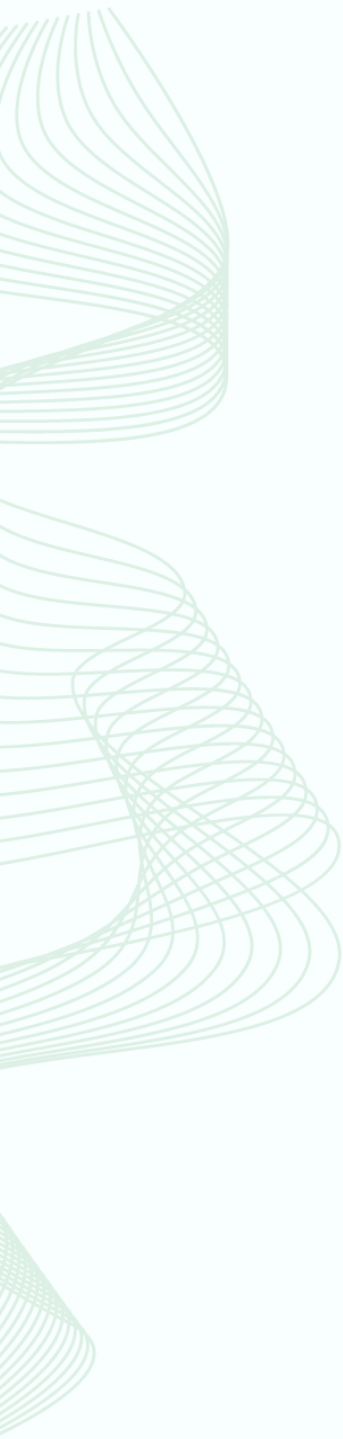
Visto isso, considerando a relevância dos marcadores sociais na influência da dinâmica e complexidade das interações no âmbito da educação, e considerando o resultado do mapeamento de importantes índices ligados à educação e Direitos Humanos, entende-se que são relevantes para pesquisa associada à EDH os seguintes: faixa etária; gênero; etnia; renda; estado de residência; local de residência; nível de formação; local de formação; ocupação de estudo e/ou profissional; beneficiário ou não de programa social.

Quanto aos indicadores associados ao conhecimento da população sobre Direitos Humanos, incluindo-se indicadores relativos a estruturas, processos e resultados, conjugando-se elementos dos documentos analisados e a partir do aporte teórico anteriormente discutido, propõe-se que os indicadores relevantes para o contexto



brasileiro devem envolver a capacidade de identificar quais são os bens e interesses protegidos pelos Direitos Humanos e como estes podem ser violados (o que são), a capacidade de identificar quem são os titulares dos Direitos Humanos (quem é protegido), quais são os destinatários dos Direitos Humanos (a quem incumbe os deveres de promoção, proteção e respeito), quais são os mecanismos e instrumentos de defesa dos Direitos Humanos (como proteger os Direitos Humanos).

Do ponto de vista institucional, os indicadores podem abordar a presença de conteúdos sobre Direitos Humanos em projetos pedagógicos e disciplinas ministradas, incluindo-se em transversalidade, a existência de conteúdos sobre Direitos Humanos nos materiais didáticos e informacionais distribuídos ou utilizados pelos estudantes, a existência de mecanismos ou espaços de escuta e diálogo sobre Direitos Humanos que possibilitem a participação e interação da comunidade discente na construção e compreensão dos Direitos Humanos e em sua efetivação, e o oferecimento de capacitação sobre Direitos Humanos e sobre EDH para professores.





## REFERÊNCIAS

ADAMS, José Rodrigo Barth. Educação em Direitos Humanos: ótica do pardal ou visão de águia? Um estudo sobre a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93647/283435.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 01 nov.2022

AITKEN, Stuart. Jovens, direitos e território: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2019.

ALENCAR, Chico. (Org.). Direitos mais humanos. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

ALMEIDA, F. L. A inclusão social e o reconhecimento da universalidade dos Direitos Humanos: da tolerância às ações afirmativas. In: LIVIANU, R. (Coord.). Justiça, cidadania e democracia [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009, p. 132-147.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 47, p. 378-391. Set. 2012 -

ANPEd. Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. [s/d]. Disponível em: [www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de](http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de). Acesso em: 27 nov. 2022

ARAÚJO, F, R, F.; NETO, R, B, L. Justiça Na Ordem Internacional Contemporânea: o tema da guerra justa. Revista do Curso de Mestrado em Direito da UFC, p. 77-94, 2007.

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisas de *survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BALL, Stephen John. Reformar escolas: reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BAXI, Upendra. Educação em Direitos Humanos: Promessa do Terceiro Milênio? In: Educação em Direitos Humanos para o século XXI. São Paulo: EDUSP, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? 2007. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 13 nov. 2022.



BOBBIO, Norberto. Elogio da serenidade e outros escritos morais. São Paulo: UNESP, 2002.

BOBBIO. Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRAGA, Isabela Cristina Marins; MACHADO, Juliana Lacerda; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas. A política educacional no contexto neoliberal e suas implicações na profissionalização docente da educação básica. In: CUNHA, Célio da; JESUS, Wellington Ferreira de; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (Orgs.). A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas. Brasília, DF: Liber Livro: Unesco, 2014. p.151-168.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional De Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação: Prova Brasil. [s/d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Relatório Brasil no Pisa 2018. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso: 01 nov. 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. 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.



BREAKSPEAR, Simon. The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. OECD Education Working Papers, n. 71, 2012.

BRONZE, Fernando José. Lições de Introdução ao Direito. Ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2019.

CAMINO, Cleonice; CAMINO, Leoncio; PEREIRA, Cícero; PAZ, Márcia. Moral, Direitos Humanos e participação social. Estudos de Psicologia (Natal, Brasil), v. 9, n. 1, 2004, p. 25-34.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos. Educação & Sociedade [online], 2012, v. 33, n. 120, p. 715-726.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; PESSOA, Ana Danielly Leite e SANTOS, Auristela Rodrigues dos. A Educação em Direitos Humanos para a Efetivação do Direito à Memória e à Verdade. Disponível em <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/474>: Acesso em: 12 dez. 2022.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 23, n. 87, 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e da escola. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Educação, cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 66-84.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. Psicologia: Ciência e Profissão [online], v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010.

DOISE, Willem; SPINI, Dario; CLÉMENCE, Alain. Human rights studied as social representations in a cross-national context. European Journal of Social Psychology, v. 29, n. 1, 1999, p. 1-29.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. Cadernos CEDES [online], v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010.

FERNANDES, Reynaldo. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. Revista Em Aberto, v. 29, n. 96, p. 96-111, 2016.





FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Brasília, DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Artigo\\_projecoes.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf). Acesso em: 5 nov. 2022.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando *et al.* (Orgs). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FUKUDA-PARR, Sakiko. Indicators of human development and human rights – overlaps, differences... and what about the human development index? *Statistical Journal of the United Nations Economic Commission for Europe*, v. 18, n. 2-3, p. 239-248, 2001.

FUKUDA-PARR, Sakiko; LAWSON-REMER, Terra; RANDOLPH, Susan. An Index of Economic and Social Rights Fulfillment: Concept and Methodology. *Journal of Human Rights*, v. 8, n. 3, p. 195-221, 2009.

FUKUDA-PARR, Sakiko; LAWSON-REMER, Terra; RANDOLPH, Susan. Measuring the Progressive Realization of Human Rights Obligations: An Index of Economic and Social Rights Fulfillment. *Economics Working Papers*, 2008.

GADOTTI, Moacir. Histórias das Ideias Pedagógicas. Campinas: Autores Associados, 1993.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 16-40.

GARCIA, Marcos Leite. Direitos Humanos do bem viver: entre o conceito de bem viver e o novo constitucionalismo latino-americano. *Revista de Direito e Sustentabilidade*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 246-265, jul./dez. 2015.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GREEN, Maria. What we talk about when we talk about indicators: current approaches to Human Rights Measurement. *Human Rights Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 1062-1097.





GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca; NICÁCIO, Camila Silva. (Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática. São Paulo: Almedina, 2020.

HABERMAS, JURGEN. Facticidad y Validez: Sobre el Derecho y el Estado Democrático De Derecho en Términos de Teoría del Discurso. Madrid: Trotta, 2001.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. A educação entre os Direitos Humanos. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

HAN, Byung-Chul. The Burnout Society. Stanford: Stanford University Press, 2015. Disponível em: [http://theorytuesdays.com/wp-content/uploads/2016/12/Han\\_Burnout.pdf](http://theorytuesdays.com/wp-content/uploads/2016/12/Han_Burnout.pdf). Acesso em: 12 dez. 2022.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUÑA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (orgs). Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019.

HOPFENBECK, Therese N. *et al.* Lessons Learned from PISA: A Systematic Review of Peer-Reviewed Articles on the Programme for International Student Assessment. Scandinavian Journal of Educational Research, v. 62, n. 3, p. 333-353, 2018.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O serviço social na contemporaneidade: Trabalho e formação profissional. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

IDEB. Diagnóstico e Ação. Portal: Edu Academia. [s/d]. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/diagnostico-e-acao/?repeat=w3tc>. Acesso em: 03 nov. 2022

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E DIREITOS HUMANOS. Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos. [s/d]. Disponível em: <https://educardh.iddh.org.br/>. Acesso em: 26 out. 2022.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E DIREITOS HUMANOS. Repositório de Educação em Direitos Humanos. [s/d]. Disponível em: <https://educardh.iddh.org.br/repositorio-edh/>. Acesso em 26 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília, DF, [ s/d].



Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 5 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Brasília, DF, [ s/d]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 5 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Técnica Nº 20/2021/CGIM/DAEB: processo nº 23036.006358/2021-77. Brasília: Inep, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Testes e Questionários. Portal: Gov. Brasília, DF, [ s/d]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em: 15 dez.. 2022.

IPEA. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Relatório Nacional de Acompanhamento. Brasília, IPEA, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3205>. Acesso em: 15 dez.. 2022.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas: Alínea; 2009.

KALANTRY, Sital; GETGEN, Jocelyn; KOH, Steven. Enhancing Enforcement of Economic, Social and Cultural Rights Using Indicators: A Focus on the Right to Education in the ICESCR. *Human Rights Quarterly*, v. 32, p. 253-310, 2010.

LANDMAN, Todd. Measuring Modern Slavery: Law, Human Rights, and New Forms of Data. *Human Rights Quarterly*, v. 42, p. 303-331, 2020.

LAPA, Fernanda *et al.* A Educação em Direitos Humanos na América Latina. *Revista Perspectiva*, v. 39, n. 3, p. 1-26, 2021.

LIMA, Cláudia Araújo de; ROCHA, Natividade Benides. DESIGUALDADE SOCIAL E SISTEMA EDUCACIONAL: A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA PROJETO EDUCACIONAL - AJA. Artigo (Trabalho de Conclusão de Curso)- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, p.16, [s.d].

LIMA, Marinalva Araújo de Oliveira; BRAS, José Viegas; GONÇALVES, Maria Neves. Topografia dos Direitos Humanos: indicadores da escola brasileira. *Eccos Rev. Cient.*, São Paulo, n. 44, 2017, p. 271-288.



MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555, out./dez. 2014.

MACHADO, Nilson José. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2006.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagens na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 8/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Aprovado em 6 de março de 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em 10 de out. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), nas modalidades Projovem Urbano e Projovem Campo-Saberes da Terra. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes/programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-projovem-nas-modalidades-projovem-urbano-e-projovem-campo-saberes-da-terra>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MITCHELL, Gordon. Problems and Fundamentals of Sustainable Development Indicators. Sustainable Development, v. 4, i. 1, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3EuP3RD>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MOREIRA, Andressa Urtiga; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em Direitos Humanos. Educação e Pesquisa [online], v. 47, e226278, 2021.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. Cadernos de Pesquisa [online], v. 40, n. 140, p. 629-648, 2010.

MULGAN, Richard. 'Accountability': an ever-expanding concept? Public Administration, v. 78, n. 3, p. 555-573, 2000.



NAVA-PRECIADO, José María; MÉNDEZ-HUERTA, Mauricio. Adolescentes y derechos humanos: una aproximación a su ejercicio efectivo en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 17, n. 1, 2019, p. 285-299.

OLIVEIRA, Jamilly Nazário Souza de; FERNANDES, Alicia Pereira Banja; LIMA, Hugo Vinícius Carvalho de Abreu e; FALBO, Ana Rodrigues; CAMINHA, Maria de Fátima Costa. The meaning attributed by tutors to experiences involving human rights in the academic environment. *Revista Brasileira de Educação Médica [online]*, v. 46, n. 01, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comentário Geral No. 13, O direito à educação. Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher. 1995. Disponível em: [https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao\\_beijing.pdf](https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf). Acesso em: 07 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e programa de ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena, 14-25 de junho de 1993. Disponível em: Acesso em: 13 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 07 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Human Rights Indicators: A Guide for Measurement and Implementation. Nova Iorque: ONU, 2012

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). Pisa 2018 Technical Report. Volume I. [s. l.]: OECD, [ s/d]. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018-TecReport-Ch-01-Programme-for-International-Student-Assessment-An-Overview.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. Paris: OECD, 2019. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1668684432&id=id&accname=guest&checksum=94F2084640BB343F0912C63C45C5C228>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). Programme for International Student Assessment. Big Picture Thinking: How to Educate



the Whole Person for an Interconnected World – principles and practices. [s. l.]: OECD, 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? 2019b. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-vi-d5f68679-en.htm>. Acesso em: 22 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). Programme for International Student Assessment (PISA). [s/d]. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 22 set. 2022.

PACTO GLOBAL. OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS). [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.pactoglobal.org.br/ods>. Acesso em: 3 dez. 2022.

PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leoncio. Representações sociais, envolvimento nos Direitos Humanos e ideologia política em estudantes universitários de João Pessoa. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online], v. 16, n. 3, 2003, p. 447-460.

PERRY, Michael. *A global political morality: human rights, democracy, and constitutionalism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

PIERRO, Maria Clara Di. Os Desafios para Garantir a Educação de Jovens e Adultos: Como as políticas públicas e os gestores escolares podem combater a diminuição de matrículas e os elevados índices de abandono observados na EJA. 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 11 dez 2022.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Max Limonad, 2008.

RAMON, Armando de. *Historia de Chile: desde la invasión Incaica hasta nuestros días (1500-2000)*. Santiago do Chile: Catalonia, 2003

RAYO, José Tuvilla. *El derecho humano a la paz en la educación: construir la cultura de paz*. Honduras: Secretaria de Derechos Humanos, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMES, Ángel I. Pérez. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADER, Emir. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Editora DP, p. 75-83, jan. 2008.





SADER, Emir; JINKINGS, Ivana et al. (Coords.). Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: LENER, Júlio (Ed.). O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SEVERO, Franciéli Katiúça Teixeira da Cruz; GIONGO, Carmem Regina; MOURA, Elina Perez Gonçalves de. Educação em Direitos Humanos na Perspectiva de Adolescentes Participantes de um Projeto Social. *Psicologia: Ciência e Profissão [online]*, v. 41, n. 4, 2021.

SHIELDS, Deborah; SOLAR, Slavko; MARTIN, Wade. The role of values and objectives in communicating indicators of sustainability. *Ecological Indicators*, v. 2, n. 1, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3AenJ7C>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SICHE, Raúl *et al.* Índices versus indicadores: precisões conceituais na discussão da sustentabilidade de países. *Revista Ambiente & Sociedade*, v. 10, n. 2, 2007.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em Direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Revista Educação - Porto Alegre*, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12315/8740>> Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, C. T. R.; BANDEIRA, J. A. R.; MENEZES, A. B. N. T. de. EDUCATION FOR A HUMAN RIGHTS CULTURE: intersubjective sharing of values. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2275>. Acesso em: 13 nov. 2022.



SILVA, Daiane da Luz; CAPUTO, Maria Constantina; VERAS, Renata Meira. Educação em Direitos Humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior. *Educação e Pesquisa* [online], v. 47, 2021.

SJØBERG, Svein; JENKINS, Edgar. PISA: a political project and a research agenda. *Studies in Science Education*, v. 58, n.1, p.1-14, 2022.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Revista Educação e Sociedade*, v, 34, n. 124, p. 903-923, 2013.

SOARES, Luiz Eduardo. *Legalidade libertária*. Rio de Janeiro: Lumem Júris, 2006.

SOUSA, Paulo Henrique Jacinto de; ALVES, Rafael de Sousa. DIREITOS FUNDAMENTAIS NA AMÉRICA LATINA – Brasil e Argentina após períodos de ditadura militar. *Revista do CAAP*, 2019, n. 2, p. 92-114.

UGARTE, Carolina; DUARTE, Concepción Naval. Propuestas metodológicas para la educación en Derechos Humanos en los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO. *Revista Panamericana de Pedagogía*, No. 7, 2005.

UN. Human Rights Indicators: A Guide for Measurement and Implementation. 2012. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/publications/policy-and-methodological-publications/human-rights-indicators-guide-measurement-and>. Acesso em: 08 nov. 2022.

VAN BELLEN, Hans Michel. *Indicadores de sustentabilidade: uma análise comparativa*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VENTURI, Gustavo (org.). *Direitos Humanos: percepções da opinião pública*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. *Revista Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, 2018.

WARD, Michael; ZOIDO, Pablo. PISA for Development. *ZEP – Zeitschrift für international Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, v. 38, n. 4, S. 21-25, 2015.

WILLIAMS, Malcom. *Surveys sociais: do desenho à análise*. In: MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 109-144.





ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. DIAS, Adelaide Alves. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. et all. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricometodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em Direitos Humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2014, v. 95, n. 239, pp. 31-54.

 Laboratório de  
Direitos Humanos

 **UFU** Universidade  
Federal de  
Uberlândia

SECRETARIA NACIONAL  
DE PROTEÇÃO GLOBAL

MINISTÉRIO DA  
MULHER, DA FAMÍLIA E  
DOS DIREITOS HUMANOS

 **PÁTRIA AMADA  
BRASIL**  
GOVERNO FEDERAL