

## POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

### PUBLIC POLICIES IN THE AMBIT OF HUMAN RIGHTS EDUCATION: CONNECTIONS WITH MATHEMATICS EDUCATION

Lygianne Batista Vieira<sup>1</sup> ORCID iD: [0000-0002-2179-7210](https://orcid.org/0000-0002-2179-7210)Geraldo Eustáquio Moreira<sup>2</sup> ORCID iD: [0000-0002-1455-6646](https://orcid.org/0000-0002-1455-6646)

#### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar as implicações e conexões das políticas públicas brasileiras no âmbito da Educação em Direitos Humanos para a Educação Matemática. Propusemos fazer uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. Quanto aos procedimentos do estudo, fizemos um levantamento bibliográfico e documental com intenção de buscar decretos, leis e programas do Estado brasileiro referentes às Políticas Públicas correlacionadas à Educação em Direitos Humanos, bem como tratados e declarações internacionais que também dialogam sobre essa temática. Apresenta-se um panorama do processo de implantação dessas políticas públicas em prol da Educação em Direitos Humanos e os movimentos sociais e políticos que o atravessam. Defende-se no texto uma formação humana, emancipatória, libertária e integral, com princípios éticos e voltados para a promoção da paz fundamentados na Educação em Direitos Humanos. Sustentamos, também, o perfil do professor de matemática como agente sociocultural e político que se inclui no compromisso da humanização das pessoas e da preservação de um ambiente escolar saudável e sustentável. No entanto, sabe-se que, mesmo com a perspectiva da Educação em Direitos Humanos tendo vasta literatura e esteja presente nas orientações curriculares oficiais, ainda não é realidade na educação brasileira.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação em Direitos Humanos. Educação Matemática.

#### ABSTRACT

This article aims to analyze the implications and connections of Brazilian public policies in the scope of Human Rights Education for Mathematics Education. We proposed to do a qualitative exploratory research. Regarding the study procedures, we conducted a bibliographic and documentary survey with the intention of seeking decrees, laws and programs of the Brazilian State relating to Public Policies correlated to Human Rights Education, as well as international treaties and declarations that also dialogue on this topic. An overview of the process of implementation of these public policies in favor of Human Rights Education and the social and political movements that cross it. The text defends a human, emancipatory, libertarian and integral formation, with ethical principles aimed at the promotion of peace based on Human Rights Education. We also support the profile of the mathematics teacher as

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UnB). Professora substituta da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq: *Dzeta* Investigações em Educação Matemática – DIEM. Endereço para correspondência: Rua Pe. José Quintiliano, Qd. 27 Lt. 13, Setor Central, Aparecida de Goiânia, Goiás, Brasil, CEP: 74980025. E-mail: [lygivieira@gmail.com](mailto:lygivieira@gmail.com).

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Educação (UERJ); Doutor em Educação Matemática (PUC/SP). Professor Adjunto da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UnB (Mestrado e Doutorado). Brasília, Distrito Federal, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: *Dzeta* Investigações em Educação Matemática – DIEM. Endereço para correspondência: SQN Bloco D Ap. 409, Asa Norte, Brasília, Distrito Federal, Brasil, CEP: 70775040. E-mail: [geust2007@gmail.com](mailto:geust2007@gmail.com).

a sociocultural and political agent that is included in the commitment of humanization of people and the preservation of a healthy and sustainable school environment. However, it is known that, even with the perspective of Human Rights Education having extensive literature and is present in the official curriculum guidelines, it is not yet a reality in Brazilian education.

**Keywords:** Public Policies. Human Rights Education. Mathematics Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A década de 1990 representa a fase de expansão da Educação em Direitos Humanos no Brasil, segundo Silva (2011). Os movimentos sociais e os convênios internacionais pressionaram o governo federal no desenvolvimento de ações em prol dessa Educação que visa possibilitar o desenvolvimento de práticas educativas de consciência da dignidade humana, voltada para a formação de sujeitos comprometidos com o enfrentamento a todas as formas de violação dos direitos (FERNANDES e PALUDETO, 2010).

A necessidade de práticas educativas nessa perspectiva, se dá pela constatação de que vivemos em uma sociedade excludente e com imensa desigualdade social. Evidencia-se, nessa sociedade, inúmeras manifestações de individualismo, de discriminação, de intolerância e de outras diversas formas de violência. O ambiente escolar como representação e produtor de cultura, também é excludente, conforme argumenta Roseira (2010, p. 24): “na escola o processo de exclusão social também mostra a sua face perversa”. Da mesma forma, Boto (2005) esclarece que existe um profundo procedimento excludente interno à escolarização, pois em nome do talento e do dom, desqualifica-se o estudante que supõe não ter a mesma capacidade dos outros, sendo assim, a escola fala uma linguagem de classe.

Além do universo educativo e da sociedade excludente, a matemática, vista como disciplina escolar, é considerada por muitos como uma das mais excludentes, compreendemos isso como resultado de décadas de ensino centrado em práticas tecnicistas. Esse tipo de prática foca em atividades estanques ao livro didático e com respostas únicas, e valoriza assim, como afirma Skovsmose (2013), o *paradigma do exercício*. Ademais, sabemos que a forma inacessível e sem sentido na qual muitas vezes é apresentada, resulta no distanciamento do estudante da matemática.

Argumentamos com isso, que mudanças no papel do professor de matemática e na concepção da disciplina escolar se fazem necessárias e afirmamos, nas palavras de Costa *et al.* (2020, p. 388), “para que haja a ruptura do paradigma cartesiano, é necessário que os obstáculos que limitam o acesso ao conhecimento científico sejam desconstruídos e superados, incluindo o rompimento de um ensino baseado em repetição e padrões mnemônicos”.

O escritor, pesquisador e professor Ubiratan D'Ambrosio destaca a necessidade dessa evolução:

Matemáticos e educadores matemáticos têm que evoluir nas suas práticas, tendo como objetivo uma civilização sustentável, com paz em todas as suas dimensões (paz individual, paz social, paz ambiental e paz militar) para construir uma sociedade com justiça e dignidade para todos (D'AMBROSIO, 2018, p. 198).

Também Skovsmose (2014), ao analisar a prática do professor de matemática e os objetivos educativos da disciplina, alude sobre a dimensão sociopolítica, evidenciando impactos de ordem social e política, bem como o comprometimento com a justiça social que podem ser exercidos pela Educação Matemática.

Esse aspecto também é defendido por Roseira (2010, p. 21), que enfoca a prática educativa da matemática no desenvolvimento de “valores, como os de justiça, de autonomia, de solidariedade, de respeito às diferenças individuais e à dignidade humana”. Temos, portanto, um debate contemporâneo em torno da Educação Matemática e os princípios que ensejam os direitos humanos, expressos por variadas conotações como diversidade, democracia, justiça social, valores, entre outros.

Com isto, arguimos que o ensino de matemática precisa atender demandas para além da dimensão cognitiva e que mudanças são necessárias desde a formação de professores até a sala de aula de matemática. Essas mudanças, no entendimento desta pesquisa, só são possíveis a partir de uma reorganização educacional e cultural que tenha as políticas públicas como propulsoras. Assim, tomando a Educação em Direitos Humanos como princípio educativo e como perspectiva educacional que atende aos anseios tanto da formação pela dignidade humana e pela justiça social, quanto da formação matemática que apresenta propósitos significativos para os educandos, temos a seguinte questão norteadora: Diante das políticas públicas e da perspectiva da Educação em Direitos Humanos, quais as implicações da Educação Matemática com a formação política, social, histórica e humana dos estudantes?

Considerando esse debate necessário, talvez urgente diante dos horrores que assolam a sociedade, defendemos a Educação em Direitos Humanos em todos os níveis e áreas de ensino e, principalmente, na formação e na atuação de professores de matemática. Para isso, é preciso que, além das iniciativas individuais e coletivas nas escolas, fortaleça-se e implemente-se políticas públicas educacionais nessa perspectiva. Com esse recorte, objetivamos analisar as implicações e conexões das políticas públicas brasileiras no âmbito da Educação em Direitos Humanos para a Educação Matemática.

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

Propusemos fazer uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo exploratória quanto aos seus objetivos. Como pesquisa qualitativa, busca-se um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ser do tipo exploratório significa, de acordo com Gil (2007), que a pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Quanto aos procedimentos do estudo, fizemos um levantamento bibliográfico e documental com intenção de buscar decretos, leis e programas do Estado brasileiro referentes às Políticas Públicas correlacionadas à Educação em Direitos Humanos, bem como tratados e declarações internacionais que também debatem essa temática. Para acesso aos decretos e leis recorreremos ao repositório digital Portal da Legislação<sup>3</sup> do Governo Federal. A escolha dos materiais se deu pela associação e relação com a Educação em Direitos Humanos. Assim, selecionamos os documentos nacionais e internacionais que compõem as orientações e diretrizes para essa perspectiva educacional.

Para as análises do material levantado, recorreremos à análise de conteúdo baseada em Bardin (2006). No primeiro momento, definimos quais seriam os documentos que responderiam aos objetivos deste trabalho. Esse material constitui-se como o *corpus* da pesquisa. Após a escolha dos documentos, fizemos a leitura geral, ou seja, a “leitura flutuante”. Buscou-se, portanto, identificar elementos textuais que se relacionavam com a Educação pautada nos Direitos Humanos.

A próxima fase foi a exploração do material com a identificação das unidades de contexto, ou seja, os trechos dos documentos que foram considerados. Depois de identificados, fizemos o tratamento dos resultados com inferências e interpretações do material. É o momento, segundo Bardin (2006), da intuição, da análise reflexiva e da crítica.

## 3 REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Existem diferentes definições de políticas públicas, visto que, ao longo do tempo, foi sendo ressignificada conceitualmente. Assim, para melhor compreendermos seus desdobramentos, discorreremos sobre algumas perspectivas.

---

<sup>3</sup> Portal da Legislação um site governamental que disponibiliza a legislação federal conforme a publicação no Diário Oficial da União. Link de acesso: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>

Políticas públicas como produto de expressão da estrutura estatal, ou seja, configura-se efeito da dinâmica estrutural do Estado, tendo as decisões administrativas derivadas de planejamento de gestão é a perspectiva sustentada por Mazetto (2015). Isto vem ao encontro de que Souza (2006, p. 26) argumenta: “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”.

Dye (1972) citado por Howlett, Ramesh e Perl (2013), sustenta que às políticas públicas são iniciativas sancionadas por governos e que os atores não governamentais, mesmo que influenciem as decisões políticas dos governos, não constituem políticas públicas. É um processo aplicado de resolução de problemas com decisões governamentais conscientes e deliberadas. Peters (1986) considera que política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

Muller e Surel (2002, p. 16) nos esclarecem que:

[...] para que uma política pública “exista”, é preciso que as diferentes declarações e/ou decisões sejam reunidas por um quadro geral de ação que funcione como uma estrutura de sentido, ou seja, que mobilize elementos de valor e de conhecimento, assim como instrumentos de ação particulares, com o fim de realizar objetivos construídos pelas trocas entre os atores públicos e privados.

É evidente que a criação de políticas públicas é um processo complexo e envolve diversos atores. Além disso, Muller e Surel (2002) explicam que analisar a ação do estado não consiste necessariamente em estudá-lo como aparelho político administrativo. Os autores também sinalizam que, para compreender os resultados da ação pública, é fundamental perceber o caráter contraditório de toda política.

Nessa perspectiva, uma política pública não é apenas um conjunto de decisões, pois está relacionada aos indivíduos e grupos que são atores, é um espaço de relações interorganizacionais que não é somente jurídica. Desta forma, é vista como um constructo político. Por isso, é preciso levar em consideração o conjunto de atores cuja posição é afetada pela ação do Estado (MULLER e SUREL, 2002).

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca colocar o Estado em ação. Este, implementa o projeto de governo e os movimentos sociais que o atravessam, em programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade. Sendo assim, as políticas públicas se inscrevem como resposta estatal às demandas sociais, “há que se registrar a presença de novos formatos de pressão política e de luta coletiva” (SILVEIRA, BONETTI e COLIN, 2016, p. 85) envolvidos no processo que se inicia desde do problema social como agenda política até a implementação e fiscalização dessas políticas.

Se tratando de políticas públicas na esfera dos direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos, sabe-se o peso que tem as pressões e as lutas sociais em relação a frentes e temas específicos que compõem as estruturas da sociedade, tais como raça, religião, idosos, crianças, adolescentes, mulheres, comunidade LGBTQIAP+<sup>4</sup>, entre outros. Na seção seguinte, apresenta-se um panorama do processo de implantação dessas políticas públicas em prol da Educação em Direitos Humanos e os movimentos que o atravessam.

#### **4 POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Com o objetivo de analisar as políticas públicas brasileiras no âmbito da Educação em Direitos Humanos, compreendidas como resultado de lutas sociais democráticas e das respostas institucionais produzidas na esfera pública estatal, é necessário fazermos um paralelo com o cenário internacional. Isso porque o Estado brasileiro é diretamente influenciado pelo movimento universal em relação aos esforços de proteção e promoção de uma educação que promova a cultura dos direitos humanos, pois aderiu aos pactos internacionais de direitos humanos após o período conhecido como o da redemocratização do país ocorrido no final dos anos de 1970 até 1985. Com as ratificações, essas normas passam a compor o direito brasileiro e o governo passa a ser responsável internacionalmente pela sua efetivação (KOERNER, 2005).

Essa mobilização internacional e nacional de difusão e de defesa dos direitos humanos que, grande parte, vem dos movimentos e organizações da sociedade civil, leva em consideração que o cidadão necessita muito mais do que o suprimento das necessidades emanadas da relação capital e trabalho (SILVEIRA, BONETTI e COLIN, 2016). É a partir dessas mobilizações que a sociedade se manifesta e reivindica seus direitos, surgindo novas demandas sociais como possibilidade de se tornarem agenda política e, posteriormente, uma política pública que atenda a essas demandas, tais como no âmbito da justiça social, da equidade, da criminalização da homofobia e do racismo, da educação de qualidade e de tantas outras agendas que surgem em defesa da dignidade humana e da conquista dos direitos humanos.

Como mencionado, o Brasil é signatário de diversas declarações e tratados internacionais. Neste trabalho, fizemos uma listagem desses acordos para percebermos o quanto

---

4 Sigla que serve para se referir às pessoas que são (ou se identificam como) Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, e mais.

ela é extensa e diversificada. Além disso, é razoável inferirmos que, mesmo com os firmamentos internacionais, pouco se tem cumprido diante de tanta violência, discriminação, desrespeito às diferenças e descumprimento de elementos básicos da dignidade humana por parte do Estado, como a precariedade das escolas públicas, as enormes filas de hospitais públicos e de pedidos de aposentadoria pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS); esses são exemplos de que muito ainda temos que avançar na conquista de direitos fundamentais.

Segue a lista das declarações e tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil:

- Preceitos da carta das Nações Unidas – 1945.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948.
- Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem – 1948.
- Convenção contra o genocídio – 1949.
- Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados – 1951.
- Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948).
- Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos – 1966.
- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – 1966.
- Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados – 1966.
- Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial – 1968.
- Convenção Americana sobre Direitos Humanos – 1969.
- Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a mulher – 1984.
- Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes – 1984.
- Convenção Interamericana para prevenir e punir a tortura – 1985.
- Declaração dos Direitos ao Desenvolvimento – 1986.
- Convenção sobre os Direitos da criança – 1989.
- Declaração e Programa de Ação de Viena – 1993.
- Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher – 1994.
- Convenção Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores (1994).
- Declaração de Pequim – 1995.

- Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999).

Diante dessas ratificações, o Estado brasileiro, por meio da Emenda Constitucional nº 45 de 2004, incluiu o parágrafo 3º ao artigo 5º da Constituição Federal que afirma “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, 1988). Ou seja, esses tratados se fazem valer como leis no Estado brasileiro, além do valor legal, o Brasil tem o valor moral de cumprilos.

Em relação à Educação em Direitos Humanos no Brasil, Zenaide (2016, p. 55) explica que se trata de “experiências que surgem no contexto das lutas e movimentos sociais de resistência contra o autoritarismo dos regimes ditatoriais e das lutas por redemocratização ao longo da década de oitenta”.

Especificamente, no período de 1979 a 1985, em plena ditadura militar no Brasil, movimentos não formais e não escolares de resistência se formaram em prol de ações educativas em direitos humanos, tais como cursos de justiça, de educação popular, visitas às prisões, assessorias jurídicas populares aos familiares e movimentos sociais, encontros de articulação em movimentos locais e nacional em defesa dos direitos humanos (ZENAIDE, 2016). A partir desses movimentos sociais de resistência, comissões foram formadas como Tortura Nunca Mais, Movimento de Justiça e Paz, Movimento Nacional de Direitos Humanos, Movimento das Mães da Praça de Maio, Movimento de Justiça e Direitos Humanos, entre outros.

Após ditadura, no período de 1985 a 1989, Zenaide (2016) descreve que educar em direitos humanos nessa época significou lutar pela instauração do regime democrático que foi gestada na prática coletiva, como a autora explica, “nossos sonhos de liberdade, nossos sentimentos de indignação, nossa solidariedade, mesmo diante do medo e do terror, converteu-se em resistências, em educação para nunca mais, em educação crítica, em educação popular” (ZENAIDE, 2016, p. 59).

Diante desse movimento de lutas populares a favor do regime democrático, a partir da década de 1990, começam a surgir ações mais efetivas para a Educação em Direitos Humanos, avanços e retrocessos são verificados desde então. A começar pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, no ano de 1993, pela Organização das Nações Unidas (ONU), nela se instituiu a *Declaração e o Programa de Ação de Viena*, o qual pede, dentre as inúmeras ações, no item 79, que os Estados “incluam os Direitos Humanos, o Direito



Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais” (ONU, 1993). Além disso, é recomendado, no item 81, o desenvolvimento de programas e estratégias específicos que assegurem uma educação, o mais abrangente possível, em matéria de direitos humanos, indicando para os líderes das nações a necessidade de políticas públicas para esse fim.

Em 1997 foram desenvolvidas, pelo gabinete do Alto Comissariado para Direitos Humanos das Nações Unidas, as *Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para a Educação em Direitos Humanos*; diante disso, os Estados foram convocados a elaborarem seus Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos.

Outra ação que podemos destacar é a revisão do *Programa Nacional de Direitos Humanos*, que foi atualizado pelo Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002, resultando no PNDH – 2. São apresentados 518 itens de ações, das quais destacamos a ação de número 470, que diz ser necessário fortalecer programas de educação em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos “temas transversais”, estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), importante secretaria para os propósitos de uma Educação em Direitos Humanos, foi criada em 2004, no contexto de crescente debate em torno de ações afirmativas. Por meio dela, abriu-se espaço para os movimentos sociais e diversos outros grupos no sentido da valorização da diversidade. Posteriormente, em 2011, incorpora-se à SECAD a área de atuação da inclusão e a secretaria passa a ser denominada *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI), órgão específico singular da estrutura organizacional do Ministério da Educação (Decreto nº 7.480,16 de maio de 2011) que tem como missão orientar políticas públicas educacionais que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino.

No atual governo de Jair Messias Bolsonaro, foi extinta a SECADI (Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019), considerado pelos educadores e pesquisadores da área da educação, como um retrocesso no campo dos direitos educacionais, contrariando os movimentos em prol do reconhecimento da diversidade e da promoção dos direitos humanos. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) publicou um manifesto em 29 de novembro de 2015 sobre os rumores dessa extinção:

A extinção da SECADI, por sua vez, arrancará do âmbito do Ministério da Educação a Secretaria que representa princípios de cidadania, inclusão e combate a todas as formas de intolerância e discriminação, presentes na Constituição da República

Federativa do Brasil. A SECADI é responsável por se articular com movimentos sociais e sistemas de ensino e implementar políticas nas áreas de educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. É objetivo expresso da SECADI “contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais”. Assim, excluir a SECADI do MEC seria um verdadeiro contrassenso político e administrativo e, talvez, um retrocesso no caminho da construção de uma sociedade mais justa (ANPEd, 2015, n.p.).

Na mesma direção, Moreira (2020, p. 14) tem dito que é preciso enfrentar “a imbecilização que tenta amordaçar os pensadores e investigadores das Ciências Humanas, aniquilando a possibilidade de formar cidadãos críticos perante o atual estado sociopolítico que atravessamos”, porque há retrocessos evidentes em vários setores da sociedade, com forte ressonância na Educação, sobretudo quando se trata dos Direitos humanos.

A secretaria foi extinta em 2019, no entanto, o processo foi iniciado desde o governo de Dilma Vana Rousseff. As consequências afetam diretamente o andamento de políticas para a Educação em Direitos Humanos. Para o atual presidente Jair Messias Bolsonaro, que publicou em sua rede social Twitter, a extinção significava “acabar com algo que estava muito limitado e manipulado ideologicamente”<sup>5</sup>. Diante do comentário do presidente e por outras declarações, a manobra representa o enfraquecimento das temáticas de direitos humanos e o distanciamento da palavra diversidade da pasta.

Voltando a linha do tempo, em meados dos anos 2000, foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, pela Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003, e especialistas da área elaboraram o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*, na missão de construir uma cultura para os direitos humanos por meio de práticas sociais e institucionais viabilizadas pela sociedade civil e pelo poder público.

O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)* é um dos principais atos normativos do Estado brasileiro feitos para essa temática. Ele aprofunda questões propostas no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e os principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário. O processo de elaboração teve início em 2003, por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR e foi concluída em 2006. O PNEDH visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos por meio de ações de educação, desenvolvidas pela promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz (BRASIL, 2007).

---

<sup>5</sup> Reportagem do Jornal O Globo – Sociedade, por Renata Mariz em 02 de fevereiro de 2019.

Diante das demandas da sociedade, se fez necessário acrescentar elementos ao *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Assim, diante de um debate público e especialista na área, o PNDH – 3 foi aprovado pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 e atualizado pelo Decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010, tomando como base o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). O programa enfatiza o fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras. O Eixo orientador Educação e Cultura em Direitos Humanos propõe mudanças curriculares para que se inclua a educação transversal e permanente nos temas ligados aos direitos humanos. E, no Ensino Superior, as metas previstas visam:

[...] incluir os Direitos Humanos, por meio de diferentes modalidades como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação, bem como em programas e projetos de extensão (BRASIL, 2010, p. 150).

Além disso, nas diretrizes 18 e 19 no PNDH – 3 temos:

Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos: i) Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDEH; ii) Ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos.

Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e outras instituições formadoras: i) Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em outras instituições formadoras; ii) Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior; iii) Incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em direitos humanos (BRASIL, 2010, p. 151-158).

Um pouco mais à frente, uma comissão interinstitucional, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), elaborou e instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (Resolução CNE/CP nº 1, 30/05/2012) que estabelecem que os sistemas de ensino e instituições devem primar por uma Educação em Direitos Humanos, bem como incorporar ações assim definidas no artigo 6º:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012, n. p.).

Pela Lei nº 13.010 de 2014, foi incluído na (LDB), no artigo 26, que estabelece que nos currículos escolares devem conter uma parte diversificada, o parágrafo 9 contém as seguintes orientações:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 2014, n. p.).

Antes dessa alteração, a LDB, em seu artigo 3º, já continha aspectos de uma Educação em Direitos Humanos, quando coloca os princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância. No entanto, apenas uma vez as palavras direitos humanos aparecem na Lei.

Em 2014, a Lei nº 13.005 aprova o *Plano Nacional de Educação* (PNE) que tem vigência por 10 anos. Ele faz referência a EDH no artigo 2º sobre a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, à sustentabilidade socioambiental, bem como a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Em 2016, foi instituído o *Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos* por uma iniciativa conjunta da então Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania e do Ministério da Educação. O Pacto tem o objetivo de fomentar a formulação e a implementação de medidas de promoção e defesa dos direitos humanos nas Instituições de Educação Superior (IES) em todos os seus âmbitos.

O então *Ministério dos Direitos Humanos*, criado pela Lei nº 13.502, de 1º de novembro de 2017, tinha como área de atuação a Educação em Direitos Humanos. Entre as ações ligadas à área Educação em Direitos Humanos do Ministério dos Direitos Humanos, destacamos o *Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos*. O objetivo deste programa, ainda em vigor, é o de oferecer formação em direitos humanos na modalidade de Ensino a Distância, voltada à educação não formal para público diverso e realizado em parceria com a Escola Nacional de Administração Pública (Enap), no âmbito da Escola Virtual de Governo, por meio da qual eram disponibilizados diversos cursos em direitos humanos.

Nesta data, ano 2020, a representação das ações do governo brasileiro no que se refere à Educação em Direitos Humanos está a cargo no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Visitamos o *site* do ministério e não existe nenhuma ação ou programa voltado para esta temática, apenas páginas explicativas do Plano Nacional de Educação em

Direitos Humanos, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e do Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos. No período de um ano e meio de governo, nenhuma política pública em prol da Educação em Direitos Humanos foi implementada. Não existem ações concretas nesta área, ao contrário, há a desconstrução do que já avançáramos acerca da Educação em Direitos Humanos.

Por exemplo, foi lançado em 2017, o Projeto de Promoção à Educação Universitária em Direitos Humanos, uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação e do então Ministério da Justiça e Cidadania para a promoção da Educação em Direitos Humanos no ensino superior. O objetivo do projeto era de superar a violência, o preconceito e a discriminação, e promover atividades educativas de promoção e defesa dos direitos humanos nas universidades. O atual governo de Jair Messias Bolsonaro abandonou o projeto sem avisar as instituições que fizeram adesão. No *site* não existe nota informativa do motivo do abandono, apenas a informação: “Em atendimento à Instrução Normativa nº 01/2018 da Secretaria de Comunicação da Presidência da República, as notícias e o boletim estão temporariamente indisponíveis”. Essa ação de retrocesso do governo demonstra a falta de compromisso com a Educação em Direitos Humanos e o desmonte de projetos importantes na área da educação.

Embora exista a mobilização para o reconhecimento dos direitos humanos na sociedade contemporânea, frente a tantos problemas que necessitam de cumprimento desses direitos, como a questão das desigualdades sociais, econômicas, étnicas e culturais, há contradições evidentes no processo, pois a implementação das políticas públicas continua engessada nos fundamentos epistemológicos da Razão Moderna, não somente essa problemática, mas também outras como explicam Silveira, Bonetti e Colin (2016, p. 91):

Alguns determinantes alimentam os constrangimentos na construção do processo democrático, na ampliação dos Direitos Humanos e das políticas públicas: a ideologia e programática neoliberal; a mentalidade tecnocrática associada à cultura autoritária. Os efeitos são evidentes e materializados na esfera do Estado e das políticas públicas, notadamente a compreensão do conflito como um problema; a visão homogeneizada das relações, da sociedade; a fragmentação das políticas públicas e dos movimentos sociais; a redução do Estado e dinamização do mercado como modelo para a sociedade, dentre outros.

Além das dificuldades de implementação das políticas para a Educação em Direitos Humanos no que se refere à programática neoliberal e à mentalidade tecnocrática, ainda temos as forças políticas e as lutas até o final do processo dessas políticas. Pacheco (2003, p. 16) explica que as políticas curriculares são:

[...] decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e alianças e que de forma alguma se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade

política: o papel da administração na prescrição curricular, tanto por meio de uma estratégia top down quanto de uma estratégia de negociação com vistas à recentralização.

Ora, as políticas educacionais, como orientações curriculares apresentadas neste artigo e que reforçam a importância de se Educar em Direitos Humanos, devem ser compreendidas pelo viés de seus atores relacionados à prática educativa, seu ponto de chegada, ou seja, como professores, diretores, secretários, chefes de Estado e instituições fazem dessas políticas práticas educativas.

Gatti, Barretto e André (2011, p. 35) contribuem com esse entendimento quando afirmam que as políticas curriculares “[...] estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela”. Além disso, “são muito poucas as instituições que introduzem questões relativas à Educação em Direitos Humanos nas suas licenciaturas” afirmam Candau *et al.* (2013, p. 61), obviamente, isso é mais um agravante para que essa perspectiva chegue efetivamente nas salas de aulas brasileiras.

Mesmo diante das dificuldades de incorporação, vimos que as políticas públicas para Educação em Direitos Humanos se tornaram, no país, documentos oficiais, portanto, são políticas educativas para serem implementadas na formação de professores e na prática educativa, podendo ser convertidas em programas, projetos, diretrizes regionais e planos de trabalho, advindos das secretarias de educação para as escolas. A escola, por sua vez, se apropria dessas políticas de acordo com suas próprias necessidades e suas concepções educativas, bem como suas concepções de organização, de Estado, de formação de seus alunos etc. O que acarreta na efetivação ou não dessas políticas. Nesse sentido, Silveira, Bonetti e Colin (2016, p. 92) enfatizam que:

A superação de racionalidades tecnocráticas que possuem efeito reprodutor da desigualdade e das violações dos Direitos Humanos depende, centralmente, da atuação de novos agentes e sujeitos coletivos, de práticas e estratégias deliberativas, orientadas por projetos democráticos e emancipatórios, para ampliar Direitos Humanos, fortalecer uma nova cultura e qualificar democraticamente as políticas públicas.

Da mesma forma, compreendemos que é necessário superarmos o pensamento da racionalidade técnica se quisermos que a Educação para os Direitos Humanos chegue até o estudante, haja vista que o processo, desde a concepção até a criação das políticas, sofre com as forças contraditórias de projetos idealizados para a formação de nossos estudantes, que nem sempre esses projetos são colocados como prioridade a formação humana, emancipatória,

libertária, integral, com princípios éticos e para paz, contradizendo os documentos elencados até aqui.

Além disso, temos como complicador, a vontade política, que é tão importante para a implantação de políticas públicas. No entanto, verifica-se a falta de consenso para que a formação dos estudantes brasileiros seja crítica e humanizada. Assumimos o risco em dizer, que esse tipo de formação, a qual defendemos, dificulta alimentar o cenário que atravessamos atualmente no Brasil. É comum vermos declarações como “bandido bom, é bandido morto” e, com isso, mantém-se o genocídio de pessoas pobres e negras, ou dizer que a “universidade pública tem plantação de maconha” e, com isso, alimenta-se o desmonte da educação, atacando o professor e o direito à escola e à universidade pública. Ou ainda, dizer que “o índio está evoluindo e se tornando um ser humano igual a nós” e, dessa forma, tira-se terras que ainda restam dos povos indígenas para servir à agricultura e à mineração. E mais, dizer que a “ditadura foi um período bom para o Brasil”, motiva-se, em pleno ano de 2020, manifestações a favor de uma nova intervenção militar.

Tais pensamentos retratam uma total incompreensão cultural, histórica e econômica do país. É desconhecer sua própria história de luta, de conquista de direitos e de sofrimentos imbricados no processo. Estes resultam nas mais variadas formas de violência e, obviamente, são facilitadas pelas redes sociais na contemporaneidade. Assim, admitir a Educação em Direitos Humanos como princípio educativo se coloca como urgência nas políticas públicas para o enfrentamento das injustiças e para a promoção de um ambiente educativo saudável e sustentável amparado nos direitos humanos.

## **5 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Com o propósito de refletir acerca das relações entre Educação Matemática e direitos humanos, partimos da frase icônica de Nelson Mandela “[...] ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. Essa frase inspira a proposta deste estudo, porque aponta para a potência que a educação tem para o enfrentamento dos problemas referentes às violências contra a dignidade humana.

A perspectiva da Educação em Direitos Humanos aqui adotada refere-se a “uma educação que nos ensina a lutar pelos nossos direitos e a tornar o processo educativo mais plenamente humano” (PADILHA, 2005, p. 171). Isso, em linhas gerais, significa promover a

superação da realidade injusta em que vivemos, denunciar a impunidade de qualquer tipo de violência, posicionar-se contra a insensatez dos detentores do poder público e privado, estes que, muitas vezes, buscam naturalizar a miséria, a violência e as mortes de grupos específicos, a exemplo de negros, de LGBTQIAP+ e de mulheres.

Hoje, mais do que em outros tempos, convivemos com a insegurança, com a impunidade, com o medo das diversas formas de violência e, tristemente, no atual momento, com as mortes no Brasil e no mundo pela doença COVID-19 causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Constata-se que essa pandemia que tem devastado, principalmente, a população pobre e negra no Brasil, como apresenta o boletim epidemiológico (30 abril de 2020) da Prefeitura de São Paulo que é o estado mais atingido pelo vírus, aponta que o risco de morte de negros por covid-19 é 62% maior em relação aos brancos (JUNIOR, 2020).

Mencionamos a crise sanitária para trazer a discussão da falta de empatia diante de tantas mortes, especialmente de pessoas negras, percebe-se a falta de comoção popular significativa em relação a esses dados e, mais ainda, a falta de seriedade por parte do governo federal, dos grandes empresários e da classe econômica mais favorecida em lidar com a crise para tentar evitar que mais pessoas morram. São diversas as manifestações públicas de desprezo e indiferença às mortes de pobres, negros e idosos, citaremos algumas para compreendermos o quanto uma educação amparada nos direitos humanos se faz necessária para nos afastarmos da barbárie e nos conscientizarmos da perversidade de atos diante de tamanho sofrimento. Esses atos não podem ser naturalizados, devem ser combatidos.

O fundador e presidente da corretora de valores brasileira XP Investimentos, Guilherme Benchimol, afirmou em palestra pública, que o Brasil “vai muito bem”, ele se referiu a queda da curva de infectados e óbitos na classe econômica alta, nos bairros “nobres”, potenciais clientes da XP (LIRIO, 2020). O empresário Junior Durski, dono da rede de hamburguerias Madero, postou um vídeo nas redes sociais para dizer que o Brasil não pode parar por conta de 5 mil ou 7 mil pessoas que vão morrer. E também, Luciano Hang, dono das lojas de departamento Havan, disse ao UOL que “o dano na economia vai ser muito maior do que na pandemia (PORTAL UOL, 2020).

Essas falas do ramo empresarial, são reflexos de uma política alinhada com a fala do atual presidente da república Jair Messias Bolsonaro, que tem sido alvo de críticas em noticiários de todo o mundo por suas manifestações de cunho negacionista da doença e de indiferença em relação a quantidade de mortes. São inúmeras as declarações que demonstram isso, citaremos uma que julgamos suficiente para entendermos a frieza e a falta de empatia pelas vítimas. Ao ser questionado sobre a superação do número de mortes em relação a China, o



presidente da república disse: “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre.” (GARCIA, GOMES e VIANA, 2020). Antes disso, em outra entrevista, fez a seguinte declaração: “Eu não sou cozeiro, tá certo?”, em resposta à jornalista que também questionou o número de mortes.

A análise que se faz sobre esse cenário, na perspectiva de quem ouve as declarações, demonstra que vidas não importam, principalmente se forem vidas de pobres, de negros e de idosos como é o caso da maioria das mortes por COVID-19. Nesse contexto, seria ingênuo pensar que a Educação em Direitos Humanos como perspectiva presente e efetiva nas escolas e nas universidades acabaria com a indiferença às mortes ou mudaria o pensamento das pessoas citadas aqui, absolutamente não. Mas, acertadamente, daria olhar crítico e determinado a todas as formas de violação dos direitos humanos para aqueles que são oprimidos e marginalizados na sociedade e, este olhar, possibilitaria a conversão para ações em prol de um mundo mais justo para todos.

Referimo-nos, nessa reflexão, ao empoderamento do povo, da periferia, dos professores, das crianças, dos adolescentes, das mulheres, dos negros, dos indígenas, da comunidade LGBTQIAP+, dos idosos e dos pobres deste país. Na esperança que a conscientização e empoderamento dessas pessoas leve a sociedade, como forma de sua representação, a humanizar-se. É reconhecer que a violência não deveria existir nas relações humanas, mas sim, a colaboração, a união e a coexistência. Não se faz isso, senão pelo caminho da educação.

Defendemos, portanto, a Educação em Direitos Humanos como princípio educativo em todos os níveis de ensino e para todas as áreas de conhecimento, inclusive áreas de ciências exatas. Acerca da matemática, mais do que qualquer outra área de conhecimento, propor seu ensino nessa perspectiva parece inaceitável ou incompreensível. No entanto, nosso posicionamento é o de garantir a formação inicial e atuação do professor de matemática como “agente sociocultural e político” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 35), que promove em sua prática educativa os princípios dos direitos humanos e se posiciona para combater os horrores que impera sobre a sociedade por meio de uma educação amparada nesses princípios.

No entanto, devemos nos ater às polissemias em torno da perspectiva da Educação em Direitos Humanos, na qual queremos situar a Educação Matemática. Na concepção de Candau *et al.* (2013), não se pode reduzir à educação para os valores e se afastar do campo de sua dimensão política, nem torná-la tão ampla que venha a perder a sua especificidade. Assim, a autora orienta que a Educação em Direitos Humanos contribua para a construção da democracia que exige a igualdade no exercício de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e, além disso, o respeito dos direitos da diferença. Outra dimensão importante é o educar para o

“nunca mais”, significa promover o sentido histórico e resgatar a memória em lugar do esquecimento sobre os horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismo, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio e desaparecimentos.

Diante disso, a Educação Matemática, mais do que contextualizar a atividade matemática com temas que englobam os direitos humanos, necessita ter o professor de matemática como agente sociocultural e político, que atua na dimensão política da educação e no propósito da transformação social.

Paulo Freire traz uma reflexão sobre a inquietação que a educação deve promover, pois “no mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*” (FREIRE, 1996, p. 77). Veja que interessante essa premissa, não basta ter consciência das coisas, é necessário agir e resistir para a transformação social, para a mudança das coisas. Nós, diante do que defendemos, consideramos que transformar a realidade é possível e, também, pode ocorrer pela Educação Matemática.

A atividade matemática, portanto, não estaria restrita apenas à dimensão cognitiva, mas também política, social e histórica. Sustentamos que a Educação Matemática tenha seus processos formativos na direção de construir uma sociedade mais justa para todos. Isso significa, buscar a formação integral do indivíduo que envolve justiça social, autonomia, solidariedade, respeito às diferenças, transformação social, entre outros elementos que ensejam a Educação em Direitos Humanos. Desejamos, que essa mudança do papel da matemática e do professor de matemática possibilite a construção do pensamento crítico sobre as injustiças que assolam a sociedade, essas que, muitas vezes, encontram-se respaldo na própria racionalidade matemática.

Vimos, que existem inúmeras políticas públicas convertidas em ações, em programas e em diretrizes para que a perspectiva da Educação em Direitos Humanos alcance as salas de aulas. Diante disso, a reflexão que colocamos é de que forma a Educação Matemática poderá se comprometer com esta perspectiva? Antes de chegarmos a essa reflexão, citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior (licenciaturas), dada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, sendo esta uma das mais recentes políticas educacionais que atende essa proposta, nela, temos no parágrafo 2, do artigo 13:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos**, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual,

religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso).

A resolução é explícita quanto à inclusão de temas relativos aos direitos humanos na formação de professores, que inclui as licenciaturas em matemática. Além disso, deve-se alinhar com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos como se verifica no trecho abaixo:

[...] a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015, p. 2).

Além de ser explicitada a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, apresenta também a essencialidade de que a ação educativa, ou seja, a ação dos professores, estejam em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, dada pela Resolução nº 1, de 30 maio de 2012, tal como é apresentado no Artigo 6º:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012, p. 2).

Isso significa que o espaço educativo, em todos os níveis de ensino, precisa se alinhar a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 e com a Resolução nº 1, de 30 maio de 2012 citadas anteriormente. Os professores de matemática não são diferentes dos outros professores, como os das humanidades. Devem também assumir o compromisso educativo com a formação integral de seus alunos, especialmente, amparada na Educação em Direitos Humanos, como rogam as políticas públicas brasileiras de educação.

Voltamos agora na provocação colocada: de que forma a Educação Matemática poderá se comprometer com a perspectiva da Educação em Direitos Humanos? Vieira e Moreira (2020) sustentam que a matemática, enquanto disciplina, e a prática do professor de matemática, devem ser crítica e situada nos problemas sociais, buscando a Educação Matemática como uma força social progressivamente ativa reagindo às contradições sociais. É uma formação matemática que vai além do conhecimento cognitivo, imbricada à competência política. Ademais, reforçam

que o professor de matemática como agente sociocultural e político promove práticas inclusivas para alcançar todos os estudantes sem distinção. Esse contexto dos direitos humanos nas aulas de matemática possibilita problematizar situações reais, tais como violências, discriminações, injustiças, corrupções, horrores vividos no passado e no presente, entre outros e refletir sobre elas é possibilidade de promover o empoderamento crítico e intelectual dos estudantes.

Sendo assim, os princípios da Educação Matemática na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, evocam uma *matemática que é para todos*, sem exceção, não apenas no sentido de estudantes com necessidades educativas específicas, mas também aqueles que, por algum motivo, necessitam de acompanhamento específico. É também uma *matemática problematizadora*, esta inclui temas político-sociais, culturais e econômicos que tenham relação com a realidade dos estudantes e com a sociedade, esses temas podem ser convertidos na resolução de situações-problema.

Evocam, também, uma *matemática como direito coletivo*, essa tem o papel do professor de matemática como agente sociocultural e político, que possibilita ser compreendida em sua totalidade e não apenas as suas regras estruturais. E uma *matemática intercultural*, pois diferentes culturas compreendem a matemática de formas distintas, como o indígena, o quilombola, o morador de periferia, o trabalhador do sinaleiro, o atendente de caixa, o bancário, o morador da zona rural etc. E o professor de matemática precisa legitimar essas culturas e dar vozes a elas para que a matemática ensinada nas escolas seja em prol da diversidade.

Acrescentamos ainda, uma *matemática humanizada*, viva, que não se afasta dos fatores humanos, dos valores, da ética, da estética e da humanização. É aquela que utiliza de seus atributos matemáticos para compreender os horrores vividos pela sociedade. Evocam, também, uma *matemática que é afetiva*, amigável, e por isso não excludente nos moldes que vemos hoje. Roga por uma *matemática insubordinada*, que vai de encontro com os processos hegemônicos, pois compreende as contradições e busca resistir sobre as formas de segregação, de qualificação dos estudantes e da meritocracia. E por fim, evoca uma *matemática para a paz*, que trabalha as questões de moralidade e de ética desde a primeira escolarização em prol da conscientização da promoção da paz em todas as nuances da sociedade, a começar pelo ambiente escolar.

## 6 REFLEXÕES FINAIS

Este artigo foi construído para compreender a Educação em Direitos Humanos no âmbito das políticas públicas, bem como situar a Educação Matemática nessa perspectiva. Vimos que a construção das políticas públicas é uma correlação de forças, bem como um

processo complexo, dinâmico e contraditório. Sua organização é indissociável de seus demandantes, da ação dos indivíduos e dos grupos envolvidos, como dos movimentos sociais que são resultantes da correlação de forças presentes na sociedade. E a promoção dos direitos humanos no país, manifestadas nas políticas públicas, se dá, inicialmente pelos movimentos sociais e pelo enfrentamento diante das injustiças.

Defendemos no texto uma formação humana, emancipatória, libertária e integral, com princípios éticos e voltados para a promoção da paz fundamentados na Educação em Direitos Humanos. Sustentamos também, o perfil do professor de matemática como agente sociocultural e político que se inclui no compromisso dessa perspectiva educativa. No entanto, sabemos que, mesmo com a perspectiva da Educação em Direitos Humanos tendo vasta literatura e esteja presente nas orientações curriculares oficiais, ainda não é realidade na educação brasileira.

Considerando que vivemos em uma sociedade marcada por privilégios e pouca compreensão dos direitos, a educação nesse contexto, não consegue combater sozinha as mazelas das desigualdades, das injustiças, das discriminações, dos preconceitos e da cultura do ódio, necessita das ações políticas conjuntas para esse enfrentamento. E, por isso, avaliamos como urgente a formação balizada nos direitos humanos e que as políticas públicas nessa direção sejam implementadas nas universidades e nas escolas brasileiras como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais em Direitos Humanos.

O ambiente escolar, visto que atende diretamente às demandas das relações de poder que envolvem o processo de criação e implementação de políticas públicas educacionais, sejam curriculares ou não, mostra o quanto é complexo e tortuoso o percurso para que as políticas de Educação em Direitos Humanos cheguem à escola e, principalmente, sejam praticadas pelos professores. E, mais difícil ainda, é que professores de matemática compreendam seu papel nesse contexto e ressignifiquem a matemática que é apresentada para os estudantes e sua postura enquanto agente sociocultural e político, porque é preciso “inquietar para que o professor que ensina Matemática seja aliado e promotor dos Direitos Humanos!” (MOREIRA, 2020, p. 15).

Por fim, reforçamos a urgência de se pensar em ações pedagógicas voltadas para a promoção dos direitos humanos, que se dá pelo contexto social da contemporaneidade que, historicamente, vem se estruturando a partir da exclusão do outro e do diferente. Diante disso, temos uma realidade marcada pela violação dos direitos fundamentais dos sujeitos e dos grupos, pela permanência das desigualdades, dos preconceitos e das discriminações, sob o risco de que a barbárie invada cada vez mais nossas relações sociais (CANDAU *et al.*, 2013) e, é claro, a escola. É nesse contexto, que o professor de matemática necessita assumir o papel enquanto

agente sociocultural e político para poder transformar a realidade e contribuir para um mundo mais justo e com dignidade para todos.

## AGRADECIMENTOS

Os autores deste artigo agradecem ao Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática – DIEM e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), financiadora do Projeto PNPd n. 88887.463536/2019-00, Edital 02/2018.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Manifesto ANPEd**: reformas administrativas na contramão da pátria educadora. Rio de Janeiro, 29 nov. 2015. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/ANPEd\\_contra\\_cortes\\_no\\_MEC.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/ANPEd_contra_cortes_no_MEC.pdf). Acesso em: 12 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: SCHILLING, F. (org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 87-144.

BRASIL. Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências (PNDH - 2). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2002.

BRASIL. Portaria SEDH nº 98, de 9 de julho de 2003. Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jul. 2003.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 9, 31 dez. 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 22 dez. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010. Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3.

**Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p.5, 13 mai. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.480,16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mai. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2012, de 30 de maio de 2012. Define as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ano 2012, Seção 1, p. 48.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, edição extra, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ed. 121, p. 2, 27 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ano 2015, seção 1, n. 124, p. 8-12.

BRASIL. **Acordo de Cooperação nº 01/2016.** Instituem o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura de Paz e Direitos Humanos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), Brasília, DF, 24 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.502, de 1º de novembro de 2017. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios; altera a Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016; e revoga a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e a Medida Provisória nº 768, de 2 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 03 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 02 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as).** São Paulo: Cortez, 2013. 232 p.

COSTA, Nilton Carlos et al. A ruptura do paradigma cartesiano no ensino de matemática.

**Revista REAMEC**, v. 8, n. 1, p. 373-390, jan./abril. 2020. Disponível em:

<https://dev.setec.ufmt.br/periodicos/index.php/reamec/article/view/9788>. Acesso em: 22 jun. 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos**

**Avançados**, v. 32, n. 94, p. 189-204, set./dez. 2018. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000300189](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300189). Acesso em: 20 abr. 2020.

DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall. 1972.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETTO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, mai./ago. 2010. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622010000200008&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000200008&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 25 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p. (Coleção Leitura).

GARCIA, Gustavo; GOMES, Pedro Henrique Gomes; VIANA, Hamanda. "E daí? Lamento.

Quer que eu faça o quê?", diz Bolsonaro sobre mortes por coronavírus; "Sou Messias, mas não faço milagre". **G1 Portal de notícias da Globo**, Brasília, 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghml>. Acesso em: 21 de maio de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO; Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIL, Antonio Carlos. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 175 p.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

JUNIOR, Gonçalo. Em SP, risco de morte de negros por covid-19 é 62% maior em relação aos brancos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 04 de maio de 2020. Disponível em:

<https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,em-sp-risco-de-morte-de-negros-por-covid-19-e-62-maior-em-relacao-aos-brancos,70003291431>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

KOERNER, Andrei. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In: SCHILLING, F. (org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 61-83.

LIRIO, Sergio. Guilherme Benchimol, da XP Investimentos, prova que a mentalidade bolsonarista é padrão na chamada elite. **Carta Capital**, São Paulo, 06 de maio de 2020.

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/guilherme-benchimol-da-xp->



investimentos-prova-que-a-mentalidade-bolsonarista-e-padrao-na-chamada-elite/. Acesso em: 20 de maio de 2020.

MAZETTO, Flávio Eduardo. Estado, Políticas Públicas e Neoliberalismo: um estudo teórico sobre as parcerias-público-privadas. In: MAFRA, L. A. S. (coord.). **Caderno de Estudos Interdisciplinares**, Edição Especial, Alfenas, MG: Universidade Federal de Alfenas, 2015, p. 1-21.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O *Dzeta* Investigações em Educação Matemática numa perspectiva de resistência e persistência. In MOREIRA, Geraldo Eustáquio (Org.). **Práticas de Ensino de Matemática em Cursos de Licenciatura em Pedagogia**: Oficinas como instrumentos de aprendizagem. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020, p. 13-17. 203 p.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002. 156 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Diretrizes para planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos**. Alto Comissariado para direitos humanos das Nações Unidas, Distr. GENERAL A/52/469/Add. 1, em 20 de outubro de 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Conferência Mundial Sobre os Direitos Humanos, 1993, Viena. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena, ONU, 1993. Disponível em: [http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao\\_e\\_programa\\_acao\\_viena.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_e_programa_acao_viena.pdf). Acesso em: 12 mar. 2019.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003. 144 p.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, F. (org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 166-176.

PETERS, B. Guy. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PORTAL UOL. Madero, Havan, Giraffas: empresários criticam medidas de combate à pandemia. **Portal UOL**, São Paulo, 24 de março de 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/03/24/empresarios-coronavirus-o-que-dizem-criticas.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

ROSEIRA, Nilson Antonio Ferreira. **Educação Matemática e valores**: das concepções dos professores à construção da autonomia. Brasília: Liberlivro, 2010. 199 p.

SILVA, Aída Maria Monteiro. Direitos humanos na docência universitária. In: GARRIDO, Selma; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; BONETTI, Lindomar; COLIN, Denise Arruda. Políticas Públicas e Direitos Humanos: crítica aos fundamentos epistemológicos e a incidência dos sujeitos políticos. In: LIMA, Cezar Bueno de; GUEBERT, Miriam Célia Castellain Guebert

(Org.). **Teoria dos Direitos Humanos em Perspectiva Interdisciplinar**. Curitiba: PUCPRESS, 2016.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: A questão da democracia**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. 160 p. (Coleção perspectiva em Educação Matemática).

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas – SP: Papirus, 2014. 141 p. (Perspectivas em educação matemática).

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222006000200003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222006000200003&script=sci_arttext). Acesso em: 14 abr. 2020.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O estudante imigrante e o papel do professor de matemática como agente sociocultural e político. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. xx-xx, jan./abr. 2020. No prelo.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria *et al.* (Org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016. 779p. (Coleção Direitos Humanos).

**Submetido em:** 27 de maio de 2020.

**Aprovado em:** 18 de junho de 2020.