



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – DIEM**

LYGIANNE BATISTA VIEIRA

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA NA PERSPECTIVA DE EDUCAR
EM DIREITOS HUMANOS:
CONEXÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**BRASÍLIA – DF
2020**

LYGIANNE BATISTA VIEIRA

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA NA PERSPECTIVA DE EDUCAR
EM DIREITOS HUMANOS:
CONEXÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Tese apresentada à Banca de Defesa da Faculdade de Educação - FE, do Programa de Pós-Graduação - PPGE da Universidade de Brasília - UnB, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Geraldo Eustáquio Moreira.

Linha de pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.

**Brasília - DF
2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BL984e Batista Vieira , Lygianne
 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA NA PERSPECTIVA DE EDUCAR EM
DIREITOS HUMANOS: CONEXÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES / Lygianne Batista Vieira ;
orientador Geraldo Eustáquio Moreira. -- Brasília, 2020.
 197 p.

 Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2020.

 1. Educação Matemática Crítica . 2. Direitos Humanos . 3.
Educação . 4. Formação de Professores. 5. Políticas Públicas.
I. Eustáquio Moreira, Geraldo , orient. II. Título.

LYGIANNE BATISTA VIEIRA

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA NA PERSPECTIVA DE EDUCAR EM
DIREITOS HUMANOS:
CONEXÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

BANCA DE DEFESA DA TESE

Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira
Orientador
Universidade de Brasília (UnB)
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Prof.^a Dr.^a Renísia Cristina Garcia Filice
Universidade de Brasília (UnB)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Prof.^a Dr.^a Olgamir Amância Ferreira
Universidade de Brasília (UnB)
Decanato de Extensão – DEX

Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Universidade Federal de Goiás - UFG
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Prof.^a Dr.^a Andrea Cristina Versuti
Universidade de Brasília (UnB)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

**Brasília – DF
20 de Fevereiro de 2020**

Sabem do que são feitos os direitos, meus jovens?
Sentem o seu cheiro?
Os direitos são feitos de suor, de sangue, de carne humana apodrecida nos campos
de batalha, queimada em fogueiras!
Quando abro a Constituição no artigo quinto, além dos signos, dos enunciados
vertidos em linguagem jurídica, sinto cheiro de sangue velho!
Vejo cabeças rolando de guilhotinas, jovens mutilados, mulheres ardendo nas
chamas das fogueiras!
Ouço o grito enlouquecido dos empalados.
Deparo-me com crianças famintas, enrijecidas por invernos rigorosos, falecidas às
portas das fábricas com os estômagos vazios!
Sufoco-me nas chaminés dos Campos de concentração, expelindo cinzas humanas!
Vejo africanos convulsionando nos porões dos navios negreiros.
Ouço o gemido das mulheres indígenas violentadas.
Os direitos são feitos de fluido vital!
Pra se fazer o direito mais elementar, a liberdade, gastou-se séculos e milhares de
vidas foram tragadas, foram moídas na máquina de se fazer direitos, a revolução!
Tu achavas que os direitos foram feitos pelos janotas que têm assento nos
parlamentos e tribunais?
Engana-te! O direito é feito com a carne do povo!
Quando se revoga um direito, desperdiça-se milhares de vidas ...
Os governantes que usurpam direitos, como abutres, alimentam-se dos restos
mortais de todos aqueles que morreram para se converterem em direitos!
Quando se concretiza um direito, meus jovens, eterniza-se essas milhares vidas!
Quando concretizamos direitos, damos um sentido à tragédia humana e à nossa
própria existência!
O direito e a arte são as únicas evidências de que a odisséia terrena teve algum
significado!.

(Raquel Domingues do Amaral - Juíza Federal)

Sobre a autora



LYGIANNE BATISTA VIEIRA

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB (2020); Mestre em Educação em Ciências e Matemática (2011) pela UFG e Licenciada e Bacharel em Matemática pela PUC Goiás. É professora substituta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. Atuou como Professora e Coordenadora do Estágio Supervisionado dos cursos de Matemática, Física e Química. Principais áreas de atuação: Formação de professores com ênfase em Metodologias de Ensino, Estágio, História da Matemática, Tecnologias na Educação e Matemática nos Anos Iniciais, na PUC-Goiás. Tem interesse pelas abordagens teóricas e metodológicas da Educação Matemática Crítica e Educação em Direitos Humanos. Atua no Grupo de Pesquisa "Dzeta Investigações em Educação Matemática - DIEM".

Sobre o Orientador



GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA

É “Pãe” do Victor Hugo e da Maria Victória. Pós-Doutor em Educação - UERJ, sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Ramalho Ortigão (2019); Estágio Doutoral na Universidade do Minho – Portugal (2012); Doutor em Educação Matemática - PUCSP (2012); Mestre em Educação - UCB (2005); Especialista em Ensino da Matemática - UNICLAR (2000); Licenciado em Ciências - UEG (1996), Matemática - UNOESTE/SP (1999) e Pedagogia - Instituto Superior Fátima/DF (2013). É Professor Adjunto da Universidade de Brasília – UnB/FE e Pesquisador da Pós-Graduação, níveis Mestrado e Doutorado, dos Programas de Educação (PPGE – Acadêmico e Profissional), onde desenvolve pesquisas relacionadas à Educação Matemática; à Matemática e à Educação. Focaliza, de forma complementar e associada às questões de identidade e saberes, na formação para a docência assentada nos pressupostos da Educação Matemática, sobretudo no plano das didáticas específicas de Educação Matemática, Matemática e Educação Matemática Inclusiva. É líder do grupo de pesquisa "Dzeta Investigações em Educação Matemática - DIEM".

Dedicatória

Dedico este trabalho a Alice Vieira, minha sobrinha que tanto me proporcionou alegrias e me ensinou sobre valores humanos. Quando pensava que estava ensinando alguma coisa para ela, sempre era mergulhada em suas lições!



Fonte: "Tarefinha" da Alice.

Esta foi uma das últimas tarefas da escola que ela fez. O objetivo era circular a família que mais se parecia com a dela. Sua resposta: "nenhuma" e no quadro ao lado desenhou a diversidade de sua família que nada tem a ver com as famílias apresentadas no livro. No desenho ela representou que fazia parte de três famílias, a primeira, o pai e a madrasta, a segunda, a mãe, a vó materna e a tia e a terceira, a vó paterna e as duas tias, e a Alice no centro.

Ela não ficou triste, sentiu-se diferente e não se incomodou com isso, foi brincar.

Esse foi mais um dia de aprendizado para mim.

Que ela receba, de alguma forma, o meu agradecimento!

Agradecimentos

Aos meu pais, Hermes (*in memorian*) e Dorvina, que sempre tiveram orgulho da minha profissão docente.

Aos meus irmãos, Luciana e Leonardo, que me apoiam em tudo nessa vida.

À minha cunhada Mariana e minha sobrinha querida Isabela.

À Alice Vieira (*in memorian*), minha sobrinha amada.

Aos meus avós, Jesuino (*in memorian*) e Aparecida (*in memorian*).

À minha namorada Mariana.

Aos meus amigos Paulo, Rogério, Carlos, Dalmo, Patrícia, Rogéria, Denise e Renata.

Ao Orientador, Professor e amigo Dr. Geraldo Eustáquio Moreira, pela confiança e ensinamentos ao longo dessa jornada.

Ao Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM/UnB).

Aos colegas e amigos do doutoramento da Faculdade de Educação – UnB/FE, em especial a Joana, Janaina, Cristina e Meire que me ajudaram imensamente.

À banca examinadora, constituída de mulheres fortes e resistentes: Prof.^a Dr.^a Renísia Cristina Garcia Filice, Prof.^a Dr.^a Olgamir Amância Ferreira, Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima e Prof.^a Dr.^a Andrea Cristina Versuti, que, a partir da qualificação, contribuiu substancialmente para o resultado desse trabalho.

À Universidade de Brasília – UnB, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UnB.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF, financiadora do Projeto de Pesquisa “Formação do professor de Matemática na Perspectiva da Educação do Campo: formação e prática docente, didáticas específicas de Matemática e acompanhamento da aprendizagem do aluno”, pelo apoio.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal situar a Educação Matemática Crítica na perspectiva de Educar em Direitos Humanos. Com isso, intencionou-se responder as questões: É possível desenvolver o conteúdo e a forma da Educação Matemática de tal modo que possam servir como ferramenta para uma Educação em Direitos Humanos? Em que medida as orientações legais para a formação de professores e as políticas públicas estão envolvidas no processo de construção de uma educação pautada nos Direitos Humanos? Este trabalho está estruturado no formato *multipaper*, que é um conjunto de artigos científicos que se articulam de forma independente para responder o objetivo geral da pesquisa e foi organizado em três artigos que correspondem aos objetivos específicos da tese. Para o primeiro artigo, objetivou-se compreender a Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos. No segundo artigo, verificou-se o processo em que os Direitos Humanos se tornaram uma política pública vinculada à educação; por fim, no terceiro artigo, intencionou-se verificar a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, revelada na formação de professores de matemática. Quanto à metodologia, no primeiro fez-se uma revisão de literatura por meio de levantamento bibliográfico, utilizando a metodologia revisão sistemática. No segundo artigo, realizou-se um estudo do tipo exploratório, utilizando-se da pesquisa bibliográfica da literatura. E, no terceiro artigo, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental. Para análise documental, utilizamos a técnica da análise de conteúdo baseada em Bardin (2006) e em Sá-Silva et al. (2009). A partir da construção dos artigos, verificou-se que o professor necessita ressignificar seu papel frente aos desafios da sociedade contemporânea. É preciso pensar no seu posicionamento político e social, nas suas ações, nas suas falas, no seu afeto, na forma como ele enxerga a matemática, nas suas formas de avaliação, na sua postura diante das injustiças, da diversidade, sempre considerando as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Verificou-se, também, que, embora tenhamos avanços na promoção dos direitos humanos e na criação de políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos, ainda estamos distantes de assegurar a cultura desses direitos em todos os âmbitos da sociedade e da gestão pública. Percebe-se um retrocesso diante de pautas, como questões de gênero, de diversidade, da comunidade LGBTQIAP+, de racismo, dos indígenas, da educação libertária e tantas outras agendas mais progressistas que não representam as prioridades dos legisladores. Em resumo, identificou-se que, paulatinamente, a inclusão de temáticas dos Direitos Humanos tem sido incorporada na formação de professores de matemática, mas que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática ainda precisam avançar muito para alcançarem a formação nos princípios da Educação Matemática Crítica articulados à Educação em Direitos Humanos. Viu-se que as ações para a criação de disciplinas nos cursos de licenciatura em matemática, relacionadas à Educação em Direitos Humanos, são inexpressivas.

Palavras-chave: Educação Matemática Crítica. Direitos Humanos. Educação. Professor. *Multipaper*.

ABSTRACT

This work has as main objective to situate Critical Mathematical Education in the perspective of Education in Human Rights. With this, we intend to answer the questions: Is it possible to develop the content and form of Mathematical Education, in such a way that they can serve as a tool for a Education in Human Rights? To what extent are teacher training and public policies involved in the process of building an education based on Human Rights? This work is structured in multipaper format, which is a set of scientific articles that are articulated independently to respond to the overall objective of the research and was organized into three articles that correspond to the specified objectives of the these. For the first article, we aim to understand Critical Mathematical Education from the perspective of human rights education. In the second article, we verified the process in which Human Rights became a public policy linked to education, finally, in the third article, we intend to verify the perspective of Education in Human Rights revealed in the training of mathematics teachers. Regarding the methodology, in the first article we did a literature review through a bibliographic survey using the systematic review methodology. In the second article, we did an exploratory study, using the literature bibliographic research. And in the third article, we used bibliographic and documentary survey that were analyze based on Bardin (2006) and that Sá-Silva et al. (2009). From the construction of the articles, we found that the teacher needs to resignify his role in the face of the challenges of contemporary society. It is necessary to think about the teacher's political and social position, his actions, his statements, his affection, in the way he sees mathematics, his forms of evaluation, his posture towards injustices, diversity, Always considerind the learning difficulties of students. We also see that while we have progress in promoting human rights and creating public policies for Human Rights Education, we are still far from ensuring the culture of these rights in all areas of society and public management. There is a setback in the face of agendas such as gender issues, diversity, LGBTQIAP + community, racism, indigenous peoples, libertarian education and so many other more progressive agendas that do not represent the priorities of legislators. In summary we found that gradually the inclusion of Human Rights themes has been incorporated into the training of mathematics teachers, but that the Pedagogical Projects of the Mathematics Courses are long before achieving training in the principles of Critical Mathematical Education articulated to Education in Human Rights. We have seen that the actions for creating disciplines in mathematics courses related to Human Rights Education are inexpressible.

Keywords: Mathematical Education. Critical. Human rights. Education. Teacher. Multipaper.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo principal colocar la Educación Matemática Crítica en la perspectiva de Educar en Derechos Humanos. Con esto, tenemos la intención de responder las preguntas: ¿Es posible desarrollar el contenido y la forma de la Educación Matemática de tal manera que puedan servir como una herramienta para la Educación en Derechos Humanos? ¿En qué medida están involucradas la capacitación docente y las políticas públicas en el proceso de construcción de una educación basada en los derechos humanos? Este trabajo está estructurado en un formato multipaper, que es un conjunto de artículos científicos que se articulan independientemente para responder al objetivo general de la investigación. De esta forma, organizamos la tesis en tres artículos que corresponden a los objetivos específicos de la tesis. Para el primer artículo, nuestro objetivo es comprender la Educación Matemática Crítica desde la perspectiva de la educación en derechos humanos. En el segundo artículo, verificamos el proceso en el que los Derechos Humanos se convirtieron en una política pública vinculada a la educación, finalmente, en el tercer artículo, pretendemos verificar la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos revelada en la formación de profesores de matemáticas. En cuanto a la metodología, en el primero realizamos una revisión de la literatura mediante encuesta bibliográfica utilizando la metodología de revisión sistemática. En el segundo artículo, realizamos un estudio exploratorio, utilizando la búsqueda bibliográfica de la literatura. Y en el tercer artículo, utilizamos encuestas bibliográficas y documentales, para analizar los documentos, utilizamos el análisis de contenido para investigar los documentos. Esta técnica de análisis se basa en Bardin (2006) y que Sá-Silva et al. (2009) A partir de la construcción de los artículos, descubrimos que el maestro necesita replantear su papel ante los desafíos de la sociedad contemporánea, es necesario pensar en la posición política y social del maestro, en sus acciones, en sus discursos, en su afecto, en la forma en que ve Matemáticas, en sus formas de evaluación, en su actitud hacia las injusticias, la diversidad y las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. También descubrimos que, aunque hemos progresado en la promoción de los derechos humanos y la creación de políticas públicas para la educación en derechos humanos, todavía estamos muy lejos de garantizar la cultura de estos derechos en todas las áreas de la sociedad y la gestión pública. Podemos ver un retroceso frente a cuestiones como el género, la diversidad, la comunidad LGBTQIAP +, el racismo, los pueblos indígenas, la educación libertaria y muchas otras agendas más progresistas que no representan las prioridades de los legisladores. Descubrimos que la inclusión de temas de derechos humanos se ha incorporado gradualmente en la formación de profesores de matemáticas, pero que los proyectos pedagógicos de los cursos de matemáticas están muy lejos de alcanzar la formación en los principios de la educación matemática crítica y la educación en derechos humanos. Hemos visto que las acciones para crear disciplinas en cursos de matemáticas relacionados con la educación en derechos humanos son inexpresables.

Palabras clave: Educación matemática. Crítica Derechos humanos. Educación. Profesor. Multipaper.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da estrutura da tese	35
Figura 2 – Esquema da relação das categorias com os artigos	39
Figura 3 – Estrutura da tese no formato <i>multipaper</i>	47
Figura 4 – Método da revisão sistemática	55
Figura 5 – Perfil dos Deputados Federais em relação à raça e cor	114
Figura 6 – Perfil dos Deputados Federais em relação a sexo	114
Figura 7 – Perfil dos Deputados Federais em relação à profissão	115
Figura 8 – Relação das categorias e o corpus da pesquisa	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação das categorias, descritores e fontes de pesquisa	58
Tabela 2 – Objetivos de cada trabalho analisado.....	59
Tabela 3 – Premissas do referencial teórico	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapa metodológico da Tese	37
Quadro 2 – Leis e Decretos relacionados aos Direitos Humanos.....	106
Quadro 3 – Categoria 1: Exercício da Cidadania e da Democracia.....	142
Quadro 4 – Categoria 2: Comprometimento com questões sociais/Justiça Social	145
Quadro 5 – Categoria 3: Valorização da Diversidade.....	147
Quadro 6 – Componentes da perspectiva dos Direitos Humanos identificados na Categoria 3	149
Quadro 7 – Categoria 4 – Combate à violência.....	151
Quadro 8 – Categoria 5: Citação explícita aos Direitos Humanos	153
Quadro 9 – Componentes das cinco categorias encontradas nas provas do Enade 2005 a 2017 da área de matemática	154
Quadro 10 – Frequência em que as categorias aparecem nas DCN matemática e na formação de professores	157
Quadro 11 – Frequência em que os componentes das cinco categorias aparecem nos PPC de curso de Licenciatura em Matemática	158
Quadro 12 – Categorias relacionadas aos perfis dos estudantes dos cursos de licenciatura em matemática.....	160
Quadro 13 – Disciplinas ofertadas pelos cursos de Licenciatura em Matemática e sua relação com as categorias	161

LISTA DE SIGLAS

ADA	Avaliação Dirigida Amostral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CGEDH	Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
Enap	Escola Nacional de Administração Pública
EPT	Educação profissional e tecnológica
EMR	Educação Matemática em Revista
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
IES	Instituições de Ensino Superior
EMC	Educação Moral e Cívica
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
NEE	Necessidades Educativas Específicas
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Escolar
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saego	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
Sase	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SEDHPR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
Seduca	Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	18
1.1 CONJUNTURAS, PERCURSOS, ESCOLHAS E LIÇÕES.....	18
1.2 QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA.....	28
1.3 OBJETIVOS	32
1.3.1 Objetivo Geral	33
1.3.2 Objetivos Específicos	33
1.4 ESTRUTURA DA TESE	35
1.5 MAPA METODOLÓGICO	36
1.6 DESCRIÇÃO E PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DOS ARTIGOS	40
1.6.1 Artigo I: Educação Matemática Crítica e Direitos Humanos	40
1.6.2 Artigo II: Políticas Públicas para a Educação em Direitos Humanos.....	41
1.6.3 Artigo III: Perspectivas da Educação em Direitos Humanos Propostas na Formação de Professores de Matemática	43
2 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E DIREITOS HUMANOS	51
2.1 APRESENTAÇÃO.....	51
2.2 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS - REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	54
2.2.1 Primeira etapa – Planejamento da revisão.....	55
2.2.2 Segunda etapa – Realização da revisão	55
2.2.3 Terceira etapa – Comunicação e divulgação	61
2.3 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E DIREITOS HUMANOS – COMO SE DÁ ESSA POSSIBILIDADE?.	65
2.3.1 Tripé teórico	67
2.3.1.1 <i>Pedagogia Radical como uma política cultural de Henry A. Giroux.....</i>	<i>67</i>
2.3.1.2 <i>Educação Matemática Crítica de Ole Skovsmose.....</i>	<i>70</i>
2.3.1.3 <i>Educação em Direitos Humanos de Vera Maria Candau e outros autores ...</i>	<i>73</i>
2.3.2 Educação Matemática Crítica na perspectiva de Educar em Direitos Humanos – Nossa Formulação.....	81
2.4 CONSIDERAÇÕES	90
3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	98
3.1 APRESENTAÇÃO.....	98
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE O CONCEITO E O PROBLEMA SOCIAL.....	102

3.3 CRIAÇÃO DE ÓRGÃOS E PROJETOS RELACIONADOS AOS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	105
3.4 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	116
3.5 REFLEXÕES	126
4 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PROPOSTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	134
4.1 APRESENTAÇÃO.....	135
4.2 ANÁLISE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENADE MATEMÁTICA	141
4.3 ANÁLISE DOS ITENS DO ENADE RELACIONADOS ÀS CATEGORIAS.....	153
4.4 RELAÇÃO DAS CATEGORIAS PROPOSTAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS (PPC) DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.....	156
4.5 PERFIL DO ESTUDANTE DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA APRESENTADO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS E SUA RELAÇÃO COM AS CATEGORIAS	159
4.6 CONSIDERAÇÕES	162
5 REFLEXÕES GERAIS DA TESE	169
ANEXO A – DCN - Formação de Professores	175
ANEXO B – DCN Matemática.....	191

1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho fez um estudo sobre políticas públicas e formação de professores de matemática e suas conexões com a Educação em Direitos Humanos. Antes de apresentarmos a pesquisa, discorreremos sobre a trajetória da pesquisadora buscando justificar suas escolhas e os motivos da temática Direitos Humanos ter se tornado seu objeto de pesquisa.

1.1 CONJUNTURAS, PERCURSOS, ESCOLHAS E LIÇÕES

A região central de Aparecida de Goiânia, Goiás, é a cidade onde nasci, vivi e continuo vivendo, assim como toda minha família que são pioneiros deste lugar. Caminhar pelas ruas do centro é ir ao encontro de pessoas que sempre fizeram parte da minha vida, todos se conhecem e, mesmo com a urbanização que tomou conta da região, vivemos ainda os costumes do interior e dos valores familiares herdados. A cultura dessa cidade, as pessoas e a minha família têm forte representação na direção profissional que tomei e contribuíram enormemente para o objeto desta pesquisa.

Começo falando do meu tempo de escola, no Colégio Estadual Machado de Assis, onde estudei a partir da 5ª série¹ até o Ensino Médio; antes disso, até a 4ª série, estudei na Escola Municipal O Pequenino. O “Machado”, como o colégio era conhecido pelos alunos, marcou minha vida de várias formas, pelas amizades, pelas inspirações vindas de professores e, é claro, que vieram marcas também pelo ensino precário e por professores que foram responsáveis por traumas. Essa etapa foi o ponto de partida para a identidade profissional que venho construindo ao longo dos meus 39 anos.

A esse respeito, Tardif e Raymond (2000, p. 216) explicam que “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. De fato, o contexto escolar e familiar foi marcante para a constituição da professora e pesquisadora que busco construir.

¹ Com a alteração dada pela Lei Federal nº 11.274 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passou a ter nove anos e por isso não utilizamos a denominação seriada (1ª a 5ª séries) (BRASIL, 2006).

A fase da Educação Básica, vivenciada na década de 1990 e, como mencionado, realizada em escolas públicas, foi um período de expressiva taxa de 22% de analfabetismo e com 38% da população apenas com escolaridade até a 4ª série, que atualmente refere-se ao 5º ano do Ensino Fundamental (SANTOS, 2010). Vivíamos um momento de abandono da escola pública e com a iminência de uma reforma educacional no governo Fernando Henrique Cardoso, que buscava ajustar a economia às exigências de regulação neoliberal, trazendo a educação como centralidade dos problemas econômicos, fato que resultava, como afirma Dourado (2009), em um contexto de mercantilização e privatização da educação. Nesse contexto, o discurso de excelência surgia em torno da educação, buscando-se a valorização do ensino privado, que refletiu em um processo de competição, procedendo das classes sociais mais favorecidas o privilégio de estar nas melhores escolas e universidades públicas.

Foi nesse momento histórico que cursei o Ensino Médio. Nós tínhamos um abismo para ultrapassar se queríamos chegar à universidade pública, nenhum professor conversava sobre formas de ingresso na Universidade Federal de Goiás (UFG) e nós, alunos, não enxergávamos essa possibilidade. A formação que tínhamos nem sempre nos dava essa escolha e o acesso ficava restrito, na maioria das vezes, a estudantes de escolas particulares.

Nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1998), verifica-se que 776.031 vagas foram ofertadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e 651.353 foram ocupadas; destas apenas 392.873 foram ingressadas na universidade pública. Outro dado importante, refere-se ao fato de que, no estado de Goiás, apenas 18.593 estudantes matricularam-se em universidades públicas (Federal e Estadual) em 1998. Em contrapartida, 29.369 em universidades privadas, o que corresponde 58% a mais em relação às públicas. Traço esse panorama para apresentar as dificuldades em ingressar em uma universidade pública naquela época.

Quando vejo que muitos dos meus colegas não entraram em uma universidade, percebo que nem todos tiveram escolhas, faltaram-lhes oportunidades, que nada tem a ver com a meritocracia defendida por tantos; isso tem a ver com a falta de oportunidades, de políticas públicas, de valorização da escola pública e, principalmente, de justiça social.

Continuo minha narrativa com fatos que são, para mim, objetos de estudo e reflexões sobre o papel da educação, remetendo, aqui, a Paulo Freire que diz que

uma educação que não é ligada às lutas pela emancipação e contra a exploração não merece esse título (FREIRE, 1970). Em contraponto a essa ideia, me vem à lembrança a professora de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), que é uma extinta disciplina implementada pelo Decreto Lei 869/68 e tornou-se obrigatória no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, juntamente com a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), ambas foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia e ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos (MENEZES; SANTOS, 2001). A disciplina de OSPB foi retirada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que infelizmente, tem sido alvo de discussão para seu retorno no atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022). Como terminei o Ensino Médio em 1998, peguei os últimos anos desta disciplina e não para menos, a professora responsável por ela, “dava” aula sentada e não nos deixava olhar para o lado, caso contrário, já ouvíamos o grito “seu palhaço”. Pensar nesses fatos é estarrecedor e refletem bem o cenário político da época e os reflexos na prática dos professores.

Em relação à matemática, a figura do professor que me foi passada era metódico, gênio e carrasco. A maioria dos professores tinham uma metodologia extremamente técnica, colocavam os conceitos no quadro como se aquilo fosse a coisa mais perfeita já criada e, é claro, que era para poucos. A impressão que eu tinha era de conteúdos inacessíveis, suas aulas eram “dadas” de costas para os estudantes e era evidente o quanto admiravam sua própria inteligência e o quanto se sentiam especiais por dominarem aquelas ideias, apresentadas para nós de forma tão distante e complexa.

Essa foi a matemática com a qual tive contato durante minha vida escolar. Reprovi na 5ª série por não saber resolver expressões numéricas, me via como incapaz de aprender matemática, pois tinha dificuldades e, por isso, era a criança que olhava para o professor e quase nada entendia, e me culpava por isso. Depois compreendi que, na verdade, não tinha o acompanhamento que necessitava e, dessa forma, me sentia excluída e incapaz. Hoje, ao estudar Educação Inclusiva, penso na menina Lygianne em sala de aula de matemática, que me inspira na direção de práticas inclusivas.

Contudo, sou grata por minha educação na escola pública, mesmo que limitada, pois, como já mencionei, foi determinante na busca pela docência como

profissão. Dentre todos os professores ranzinhas a metódicos, tive, no último ano do Ensino Médio, uma professora de matemática que despertou em mim o interesse por essa área, a ponto de desejar a graduação em matemática. Essa foi a decisão que mudaria tudo.

Comecei a gostar de matemática. Meu trauma de reprovação na 5ª série havia desaparecido e sido substituído pela vontade de estudar matemática. Hoje fico pensando, como ela conseguiu isso? A resposta que me vem é simples, foi uma professora que não subestimava seus alunos, pelo contrário, acreditava neles e os fazia ver que realmente eram capazes e, acima de tudo, apresentava-lhes a matemática de forma contextualizada, humana, acessível, descomplicada e natural. Sem dúvida alguma, nos foi apresentada uma matemática inclusiva. Pronto, ali eu havia encontrado minha inspiração.

Tanta inspiração, que três anos depois de concluir o Ensino Médio, em 2001, ingressei na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), no curso de licenciatura em matemática. Demorei esse tempo porque não via possibilidades de começar a estudar pagando mensalidades e não cogitava fazer o vestibular em universidade pública pelos fatos já mencionados aqui. Ainda assim, fiquei imensamente feliz por iniciar a graduação, mesmo sendo particular e não tendo condições de pagar, pois meu pensamento era: vou dar um jeito!

E dei, uma vez que, no primeiro semestre de curso, coloquei o currículo minguido debaixo do braço e entreguei em algumas escolas, uma delas me contratou e comecei a trabalhar com turmas de 4ª e 5ª séries, sem nenhuma experiência como professora, nem mesmo como estagiária. Evidentemente, que não recomendo este salto nas etapas da formação, devido à importância de primeiro passar pelos estágios da docência. No entanto, nessa escola, fiquei até me formar, aprendendo duramente e cotidianamente os desafios do processo de ensino e de aprendizagem. Ali realizei diversos projetos e, por ser a primeira experiência, considero como uma das mais importantes vivenciadas.

Na faculdade, tive que estudar conteúdos que não tinha aprendido no Ensino Fundamental e Médio, paralelamente às disciplinas do curso. Foi realmente difícil, entrava madrugada estudando regras de fatoração e potenciação para compreender o Cálculo Diferencial e Integral. Ao longo dos quatro anos, sempre recordava o que havia me levado a chegar até ali, isso me encorajava a não desistir. Talvez, se não fosse aquela professora, eu não estaria escrevendo este texto, tampouco ter feito um

curso superior como muitos de meus amigos. Sem dúvida, ela mudou minha relação com a matemática e, conseqüentemente, minha vida, se não isso, pelo menos a direcionou.

Existe uma metáfora das tartarugas que subiam um lamaçal e outros animais ficavam em volta dizendo: “você não vão conseguir”, “é muito alto, vão se machucar”, “desista, não dá para seguir nessa velocidade”, logo uma a uma foi escorregando, enfraquecendo e desistindo de subir, com exceção de uma que chegou até o final, então, surpresos, foram até ela para perguntar de onde tirou tanta força para subir, ao questionarem-na, perceberam que ela era surda. Da mesma forma acontece em sala de aula, um incentivo ou desincentivo pode mudar o caminho de uma pessoa. Eu, por sorte, tive a importante figura de uma professora, pela qual sou grata por me fazer acreditar e não desistir, mesmo diante das dificuldades.

Desde minhas primeiras aulas atuando como professora, eu quis buscar formas diferentes de ensinar matemática, que levassem o aluno a realmente entender os conteúdos. Para isso, me colocava em papel inverso, já que há pouco tempo estava ali ouvindo o professor falar e, muitas vezes, não entendendo. Tentava me lembrar, por exemplo, o que impedia que eu aprendesse expressões numéricas; com isso, meu intuito era que meu aluno tivesse uma experiência diferente da que eu tive em relação à matemática. Isso fez toda a diferença no meu trabalho e faz até hoje, que é sempre me colocar no lugar do aluno.

Paralelo a outros trabalhos, em 2001 a 2002 e, posteriormente, em 2006, comecei a trabalhar como professora para turmas do Ensino Médio no Colégio Estadual Dom Pedro I, no período noturno. Com essa experiência, posso dizer que me tornei mais humana em relação a minha atuação docente, pois, diante do contexto de escola pública no noturno, pude perceber, na prática, o quanto os fatores sociais, econômicos e culturais influenciavam na aprendizagem do aluno.

Esse ambiente escolar apresentava precariedade no âmbito de questões sociais, tais como: alunos de baixa renda e trabalhadores, com a presença da violência, de drogas, de baixos níveis de aprendizagem e, sobretudo, de exclusão social. Percebi o quanto as palavras de Libâneo (1994, p. 36) são corretas na afirmação de que “a educação não depende apenas do interesse e esforço individual porque, por detrás da individualidade, estão condições sociais de vida e de trabalho que interferem nas possibilidades de rendimento escolar”.

Ali, tive contato com professores e coordenadores com mais experiência e aprendi não só a enxergar e respeitar as diversas variáveis do processo de ensino e de aprendizagem, mas também a vivenciá-las, primando pelos princípios de igualdade e da diversidade de uma escola democrática, segundo o próprio Libâneo (1994). Essa experiência me fez crescer e ser mais cuidadosa, atenciosa e humana em relação ao processo de ensino na escola pública, reconhecendo sua função social através de práticas pelas quais podem ocorrer mudanças em direção à democracia do ensino, pois, de acordo com o autor: “Isso implica ter como ponto de partida conhecimentos e experiências de vida, de modo que estes sejam a referência para os objetivos, conteúdos e métodos” (LIBÂNEO, 1994, p. 39). Compreendi, portanto, que minhas aulas não poderiam ser descontextualizadas do ambiente social em que os alunos estavam. Isso foi uma expressiva revelação para mim, pois vi a teoria se tornar prática, se tornar realidade. Comecei a entender o que realmente significava democratizar o ensino, conforme defendido por Libâneo (1994).

Em junho de 2007, fui trabalhar no Colégio Seg como professora de matemática das turmas do 6º ao 9º anos. Esse colégio tinha uma estrutura com diversos recursos tecnológicos e, por isso, tive a oportunidade de colocar em prática conhecimentos sobre tecnologias de informação e comunicação. Desfrutei da oportunidade de elaborar minha prática pedagógica, fazendo uso da manipulação e da utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na criação de contextos significativos, que permitissem a simulação de situações, a criação de objetos de aprendizagem e a promoção da investigação no aluno.

Em 2008, fui aprovada no concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia. Comecei a atuar na Escola Municipal Neivio Rocha Barbosa, com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, não estava responsável por uma turma específica, mas, sim, dava suporte às professoras no ensino da matemática, realizava atividades no laboratório de informática e, mensalmente, ministrava cursos sobre o uso de materiais concretos e jogos nos Anos Iniciais e Educação Infantil.

Essa experiência despertou-me o interesse em compreender as dificuldades dos docentes que atuavam nesse nível de ensino, assim como favoreceu que eu passasse a elaborar atividades de intervenção para melhorar o ensino da matemática. Fiquei apenas dois anos nesta escola, pois havia sido aprovada na seleção de mestrado na UFG.

Assim, em 2009, ingressei no Mestrado em Educação em Ciências e Matemática na UFG, área de concentração Qualificação de Professores de Ciências e Matemática. Tenho esta fase como um divisor de águas, pois foi o período em que pude estudar e filtrar meus anseios e experiências para o nível científico, desfiz crenças e abri a mente para novos conhecimentos.

Passei a ter contato com professores que permitiram compreender a educação, em especial, o processo de ensino e de aprendizagem em toda a sua complexidade, bem como a superação das visões deformadas da ciência, a importância da educação científica na sociedade, as funções sociais da escola, as reflexões sobre o currículo, o estudo da epistemologia das ciências, a crítica sobre a avaliação e a problemática da formação de professores. Esses são alguns dos temas aprofundados que me proporcionaram compreender o conhecimento à luz da ciência e conceber a formação de professores como o ponto de partida para as principais mudanças necessárias na sociedade.

Minha dissertação teve como título *Implicações pedagógicas do lúdico para o ensino e aprendizagem da álgebra*. A elaboração da dissertação foi um processo rigoroso, disciplinado e transformador para o meu papel como pesquisadora, tanto em relação à busca pelos referenciais mais adequados, quanto pela construção metodológica do objeto de pesquisa, configurando-se como o lúdico no ensino da álgebra.

Após concluir as disciplinas do mestrado e me encontrar avançada no desenvolvimento do relatório de pesquisa, comecei a trabalhar no Colégio Lassale², como professora de matemática para turmas do 8º e 9º anos. Nesse colégio, a diretora e coordenadora valorizavam a formação continuada do professor e, por isso, participávamos de encontros mensais de formação com o professor Cristiano Muniz (UnB). Nesses encontros, tínhamos o acompanhamento das atividades realizadas, bem como discussões sobre currículo, metodologia, aprendizagem, avaliação, dentre outros assuntos.

Esse ambiente colaborativo permitiu-me a reflexão sobre a importância da autonomia dos professores frente à escolha de atividades, de organização do currículo e das metodologias. O trabalho era feito valorizando a cooperação entre os professores da escola, pois as buscas de soluções de situação de aula eram

² Colégio situado no setor Bueno, cidade de Goiânia.

discutidas coletivamente. Sou grata pelos aconselhamentos do professor Cristiano que carregou até hoje nas minhas práticas educativas.

No início de 2012, tive a oportunidade de fazer um processo seletivo para ingressar na PUC Goiás como professora temporária no Departamento de Matemática e Física (MAF). Lá comecei lecionando as disciplinas para as Engenharias e cursos diversos que tinham a matemática em suas matrizes curriculares.

Em dezembro de 2012, passei por um processo seletivo para professora substituta no Instituto de Matemática e Estatística da UFG, no qual fiquei em primeiro lugar. Nesse período, tive, pela primeira vez, a experiência com a formação de professores, assumi a disciplina de Didática na licenciatura, aprendi muito com professores da educação matemática do instituto, que tinham larga experiência na área e puderam me proporcionar oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

No período em que estive na UFG, fiz, pela primeira vez, orientações de monografias. Esse trabalho de acompanhar alunos, na construção teórica e metodológica, permitiu-me o aperfeiçoamento numa visão crítica e analítica sobre trabalhos acadêmicos. Talvez, obtive mais aprendizado nessas orientações do que na escrita da minha dissertação de mestrado. Assumir disciplinas do Ensino Superior, depois de tanto tempo trabalhando na Educação Básica, foi importante para uma melhor compreensão da Educação em seus diferentes níveis de ensino.

Após algum tempo lecionando disciplinas de matemática para diferentes cursos de graduação da PUC Goiás, comecei, gradativamente, assumindo disciplinas na licenciatura em matemática, tais como Metodologia do Ensino de Matemática, História da Matemática e orientações de trabalho monográfico. Essas atuações foram fundamentais para firmar meu trabalho no curso de licenciatura.

Após dois anos de contrato na PUC Goiás, foi realizado um processo seletivo em 2014, em que pude me efetivar como professora desta universidade. Nesse momento, foi preciso abandonar o concurso que eu tinha na UFG, mesmo faltando um ano para finalizar, pois os horários eram incompatíveis.

Então, com maior dedicação à PUC Goiás, pude ocupar um espaço na formação dos estudantes do curso de matemática. Um marco decisivo para isso foi quando assumi a disciplina de estágio supervisionado do curso, experiência esta que me permitiu estender a visão sobre a importância da formação crítica do estudante. O acompanhamento deles, no campo de estágio, me proporcionou um olhar de um lado diferente da situação; as dificuldades vivenciadas nas escolas públicas ficaram mais

evidentes a partir do momento em que pude me aproximar desses problemas com uma percepção que antes eu não tinha, uma concepção contextualizada do processo e na perspectiva da formação de professores.

Após um tempo com a disciplina de estágio supervisionado, me foi confiada a coordenação de estágio do curso de matemática e a atribuição em qualificar as diretrizes dos estágios do curso. Busquei, na gestão, direcionar as ações de cada etapa e definir objetivos de forma a serem mais significativos na formação teórica e prática dos estudantes. É axiomático ver que o aprender reside em todos os momentos e experiências que contribuem para a constituição da minha identidade profissional. E sigo aprendendo.

Esse trabalho de qualificação dos estágios do curso de matemática recebeu reconhecimento da coordenação do curso e, por isso, com a criação da Escola de Ciências Exatas e da Computação, passei a coordenar também os estágios dos cursos de física e química. Iniciei, a partir de então, a elaboração das Diretrizes de Estágio Supervisionado da Escola, tentando alinhar as ações nos três cursos. Após um ano e meio de discussões sobre esse documento, foram implementadas suas ações e os resultados positivos já são percebidos tanto pelos estudantes, quanto pelas coordenações dos cursos.

A necessidade dessas diretrizes é motivada pela problemática evidenciada nos estágios, pois eles eram fragilizados por falta de planejamento ou clareza dos objetivos entre universidade e escola. Assim, esse documento foi criado para dar contornos definidos e evitar o equívoco do estágio ser considerado apenas como carga horária a ser cumprida na formação acadêmica.

Outra atividade importante que assumi, foi a coordenação de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse projeto possibilitou-me reafirmar a relevância social da carreira docente, porque me aproximou mais ainda da escola pública, possibilitando a articulação da teoria com a prática para elevar a qualidade da formação dos estudantes do curso de matemática, bem como dos estudantes das escolas públicas.

Há um ano e meio, assumi a disciplina Educação, Comunicação e Mídia para os cursos de licenciaturas da PUC Goiás. Nessa experiência, pude trabalhar em outros cursos de licenciatura. As discussões sobre educação e mídia me deram a oportunidade de apresentar a importância da atuação crítica do professor frente às diversas manipulações midiáticas e como isso interfere no trabalho do professor. Essa

disciplina também tem como foco pensar nas possibilidades metodológicas do uso das tecnologias no ensino. Pude, através dela, compreender mais profundamente a necessidade de usar as TIC de forma reflexiva em sala de aula.

Diante da minha atuação na formação de professores de matemática, fui convidada, em 2017, a assumir a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática para o curso de pedagogia. Essa experiência com futuros professores dos anos iniciais ficou evidenciada pelas dificuldades que alunos de pedagogia têm com a matemática. Retorno, dez anos depois, para a mesma problemática de quando estava trabalhando na escola municipal. Os problemas permanecem, porém, agora tenho a oportunidade de estar no ambiente que antecede a atuação do pedagogo.

Nóvoa (1997, p. 25) destaca que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Por isso, como já mencionei, me considero em constante transformação, nunca acabada na elaboração da minha identidade como professora e formadora de professores.

Assim, encerro o prelúdio desta tese dando ênfase à importância de uma educação pautada na formação humana, na aprendizagem significativa e nas questões socioculturais e políticas dos envolvidos no processo. Vejo não ser possível promover uma educação de qualidade sem nos preocuparmos com a formação integral dos alunos e dos professores. E, como a história de vida me mostrou, acredito que essa educação deve ser centrada na diversidade e na transformação social.

Um fato que vale recordar, aconteceu no dia 12 de setembro de 2013, em uma palestra na Faculdade de Educação da UFG, que fui assistir sem saber qual assunto seria e ouvi atônita as palavras de Vera Maria Candau sobre Educação em Direitos Humanos. Naquele momento, percebi que muito do que eu acreditava e buscava realizar, na sala de aula, estava sustentado por essas ideias e, assim, assumi esse referencial para minhas práticas e para esta tese de doutoramento.

Muitos pensamentos vieram à tona naquele momento, tais como o caráter excludente que a matemática exerce, a figura do professor de matemática que se coloca como intelectual e “carrasco”. É interessante pensar nesse adjetivo comum, dado a professores de matemática, ser carrasco é o encarregado da execução de uma sentença de morte, e nós, professores de matemática, somos comparados a

essa figura pelos estudantes. Apenas com esse exemplo, fica evidente que algo está errado.

Sou professora há 19 anos e a forma como vejo a disciplina é completamente diferente. Para mim, a matemática não deveria ser encarada como a pior disciplina, o professor de matemática não deveria ser comparado a um carrasco, os conteúdos não deveriam ser padronizados e sem sentido para o aluno, as discussões em sala de matemática não deveriam ser vazias e hipotéticas, são tantos os exemplos para enxergarmos que algo está muito errado no ato de ensinar e aprender matemática.

E, nesse processo, a matemática “elimina” do caminho quem não a concebe dessa forma e quem não a compreende nos moldes da racionalidade técnica, e, portanto, ela é excludente, pois se nega o direito de aprender matemática ao estudante. E, quando acontece desse estudante não ter se apropriado da estrutura rígida da matemática e de suas regras, a justificativa, na maioria das vezes, é “matemática é para poucos”, “matemática é difícil mesmo”, “você não estudou o suficiente”, “eu expliquei, porque você não entendeu?”. Infelizmente, frases como essas são comuns no ambiente escolar. Esta tese de doutoramento não mudará essa realidade, mas, com certeza, mudará ainda mais minha trajetória enquanto professora.

Diante do que foi apresentado, eis os motivos que me levaram, no doutoramento, a pesquisar sobre Educação Matemática Crítica na perspectiva dos Direitos Humanos. Espero ter sido compreendida sobre as razões que movem meu trabalho docente. Para dar continuidade a este trabalho, trago a apresentação das questões orientadoras da pesquisa no item seguinte.

1.2 QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA

O ensino tradicional da matemática, aos moldes da racionalidade técnica, tem suas aulas padronizadas, centradas no livro didático, o professor é centro e os estudantes são ouvintes atentos, que, no seu devido momento, farão exercícios repetitivos que, posteriormente, serão corrigidos no quadro pelo professor. O professor, visto como o único detentor do conhecimento em sala de aula, utiliza o quadro e acredita cegamente que o quadro é mágico. Mágico porque ele realmente acredita que se escreveu e explicou algum conteúdo matemático no quadro,

automaticamente os alunos aprenderam. Olha que mágica! Basta escrever no quadro e explicar! E se os alunos erram na hora da prova, a frase é pronta: “eu fiz esse exercício no quadro e vocês ainda erraram na prova?” Pronto, a justificativa do pseudossucesso está feita.

Infelizmente, esse tipo de situação é comum nas aulas de matemática, provavelmente quem ler este texto lembrar-se-á de alguma situação de sua vida escolar que se assemelha a esta. Sempre que inicio uma turma de metodologia do ensino de matemática para o curso de pedagogia ou de matemática, no primeiro dia de aula, peço aos estudantes que me contem um pouco como foi sua vida escolar em relação à disciplina de matemática. Apressadamente, eles começam a relatar suas histórias, uns querem falar mais e primeiro que os colegas, outros se recusam a falar porque não querem lembrar, muitos choram com seus relatos, outros apenas dizem “eu odeio a matemática”.

Durante essas experiências, posso afirmar seguramente que a maioria dos estudantes tem histórias dramáticas em relação à matemática, para não me arriscar em dizer todos. Emociono-me ouvindo suas histórias e vendo o que colegas de profissão causaram nesses alunos que, em vários casos, mudaram os rumos de suas vidas porque “odeiam matemática”. É triste e preocupante como a formação de professores de matemática não tem conseguido mudar essa situação. A partir dessas experiências e de tantas outras que vivi na sala de aula de matemática, durante os 19 anos de profissão docente, é que me proponho escrever este texto e defender minhas concepções em relação à Educação Matemática.

A educação que defendo, portanto, deve ser vista como um lugar propício de intervenção e, por isso, novas demandas surgem para a escola e para os professores; necessita-se de uma prática docente, não mais que valorize sua atuação baseada no treinamento técnico do aluno, mas, sim, em uma perspectiva de intervenção social e política. A docência, aqui, é constituída como um campo profissional que tem como desafio promover o desenvolvimento humano do estudante, para que este possa adquirir condições de atuar frente às exigências do mundo contemporâneo, tornando-o mais justo e humanizado, e ultrapassando os conhecimentos do campo de sua especialidade (CANDAU et al., 2013).

No entanto, a Educação Matemática tem participado timidamente em prol de uma educação mais humanizada, ética e crítica. Sobre isso, a Educação Matemática

Crítica busca discutir sobre os diversos papéis sociopolíticos que a educação matemática pode desempenhar:

Por meio da educação é possível assegurar uma “fronteira”, um apartheid não em termos de “raça”, mas em termos de aquisições”, também. [...] De uma maneira barroca, nós vemos uma clara afirmação do impacto social da educação matemática: excluir pessoas da educação matemática mantém a exclusão social. (SKOVSMOSE, 2007, p. 43).

Como mencionado, professores de matemática têm atuado e reforçado práticas da racionalidade técnica em que, nas palavras de Nóvoa (1997, p. 27), “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. Ao contrário, pensando numa educação que contribua para o exercício de uma formação humana, concebemos o professor como agente sociocultural e político que pressupõe, segundo Giroux e McLaren (1994), situar-se em uma ótica contra hegemônica, que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente.

O professor de matemática, nessa concepção, é chamado a desenvolver práticas educativas para a promoção do empoderamento individual e coletivo dos estudantes, a fim de transformar a realidade (SACAVINO, 2009). Isso significa potencializar os estudantes, fortalecer as capacidades dos atores no sentido pleno e para a tomada de decisões (CANDAU et al., 2013).

Dessa forma, buscamos uma Educação Matemática que seja mais humanizada e menos tecnicista, que seja crítica em todas as nuances, que promova a emancipação dos estudantes, no sentido de empoderamento, que reconheça seu protagonismo nas práticas sociais, culturais e econômicas, que seja ética e direcionada para a paz, em suma, aquela que caminhe teoricamente para a Educação em Direitos Humanos. A partir dessa escolha, veio a dúvida: como situar a Educação Matemática nessa perspectiva?

Para responder esse questionamento, trouxemos a Educação Matemática Crítica no contexto dos Direitos Humanos. No entanto, nessa perspectiva de Educação em Direitos Humanos, o papel do professor deve mudar e, por isso, é importante situar também o papel da matemática. Para D’Ambrósio (2002), os conhecimentos matemáticos se relacionam com a possibilidade de promover a cidadania, pois a matemática é um instrumento importantíssimo para a tomada de decisões porque apela para a criatividade. A tomada de decisão exige criatividade e

ética, e a cidadania tem tudo a ver com a capacidade de lidar com situações novas. E o autor acrescenta que o grande desafio social está em tomar decisões sobre situações imprevistas e inesperadas, e a matemática fornece instrumentos para uma avaliação das consequências da decisão escolhida e ajuda na compreensão de fenômenos. É claro que a formação de professores ocupa um lugar central nesse debate, bem como a atuação docente, pois deveriam ser voltadas para práticas de valorização da diversidade, da pluralidade, da discussão e da reflexão sobre as problemáticas vivenciadas e no combate a qualquer forma de violência na escola, porque, somente assim, teremos uma sociedade mais justa, mais crítica e, claro, menos violenta.

As discussões e reflexões sobre os Direitos Humanos é antiga e remete-nos ao genocídio imposto pelo nazismo na Segunda Guerra mundial, culminando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e que foi ratificada na Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena, em 1993. No Brasil, há mais de 20 anos que a temática dos Direitos humanos é contemplada na Constituição de 1988. No entanto, muitos direitos seguem desconhecidos ou incompreendidos. Posteriormente, surge a concepção de educar em Direitos Humanos para romper com essa problemática e 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 desses direitos (FERNANDES; PALUDETO, 2010).

Ressaltamos que não concebemos os Direitos Humanos de modo universalista, mas, sim, na concepção contra hegemônica e intercultural, defendida por Santos (2014), que será tratada mais adiante. Em relação ao Brasil, a Educação em Direitos Humanos tem sido pauta a partir da década de 1990 e o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e influenciado por tratados internacionais e pela pressão dos movimentos populares, implementou orientações curriculares para a formação inicial e continuada do professor nessa perspectiva.

Intencionamos, portanto, a partir dos desafios do ensino e da aprendizagem da matemática, dos propósitos da Educação Matemática Crítica e da Educação em Direitos Humanos, inserir o professor de matemática nesse contexto, que não tem sido contemplado nas orientações internacionais e nacionais em relação ao educar em Direitos Humanos. Fala-se da necessidade para a educação em âmbito geral, mas

isso não inclui objetivamente como o professor de matemática pode se comprometer com essa perspectiva. É o que tentaremos fazer com este trabalho.

Os aspectos apresentados, portanto, direcionam esta tese para as seguintes questões orientadoras da pesquisa:

- É possível desenvolver o conteúdo e a forma da Educação Matemática de tal modo que possam servir como ferramenta para uma Educação em Direitos Humanos?
- Em que medida as orientações legais para a formação de professores e as políticas públicas estão envolvidas no processo de construção de uma educação pautada nos Direitos Humanos?

A partir dessas questões, intencionamos investigar qual é o lugar da Educação Matemática e do professor de matemática na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Para isso, nosso estudo buscará definir a Educação Matemática Crítica na perspectiva da Educação em Direitos, bem como definir o professor de matemática como agente sociocultural e político. Ao falarmos de um novo papel do professor de matemática, é necessário adentrarmos nas políticas públicas e na formação de professores.

1.3 OBJETIVOS

A educação brasileira tem sido marcada pelas tendências liberais que são manifestadas, principalmente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico dos professores (LIBÂNEO, 2012). Por isso, tendências mais progressistas debatem e refletem sobre a formação, o currículo, as políticas públicas e as práticas dos professores diante deste cenário da educação que tem sujeição à razão econômica e à competitividade do sistema educativo.

Na contramão dessa tendência, a Educação em Direitos Humanos opõe-se a modelos de teorias pedagógicas clássicas, como a pedagogia tradicional e liberal, pois ela é assentada na teoria crítica e progressista da educação. Ainda nessa direção, Frei Betto afirma que o papel do educador não é apenas facilitar pedagogicamente o acesso aos conteúdos, mas também suscitar no educando o espírito crítico e o protagonismo político (BETTO, 2018). Isto vem ao encontro do que afirma Libâneo

(2012, p. 13) sobre o saber escolar, que diz ser “elemento de elevação cultural, base para inserção crítica do aluno na prática social de vida”.

Diante disso, a sociedade, a universidade, a escola e os professores devem se preocupar constantemente com os conteúdos que são trabalhados em sala de aula, pois esses refletem objetivos educacionais propostos pelas instituições de ensino, que nem sempre são voltados para a formação humana e integral do estudante. Para analisar a conjuntura da Educação Matemática nessa perspectiva, ou seja, como ela tem se inserido nos propósitos da Educação em Direitos Humanos nas conexões entre as Políticas Públicas e a Formação de Professores de Matemática é que propomos objetivos para poder analisar a configuração da Educação Matemática nesse contexto.

Para definir os objetivos do trabalho, devemos ter claro qual a problemática a ser refletida e depois, com os objetivos bem esclarecidos, podemos partir para o esquema, o roteiro orientador da abordagem a que nos propomos, ou seja, os procedimentos que faremos para alcançar tais objetivos. Desta forma, apresentamos, na sequência, os objetivos e o mapa metodológico.

1.3.1 Objetivo Geral

Nosso trabalho está na direção em compreender o cenário da Educação Matemática no âmbito da Educação em Direitos Humanos. Para cumprir com esse estudo, nomeamos como objetivo geral situar a Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos nos âmbitos do conceito, da formação de professores e das políticas públicas.

1.3.2 Objetivos Específicos

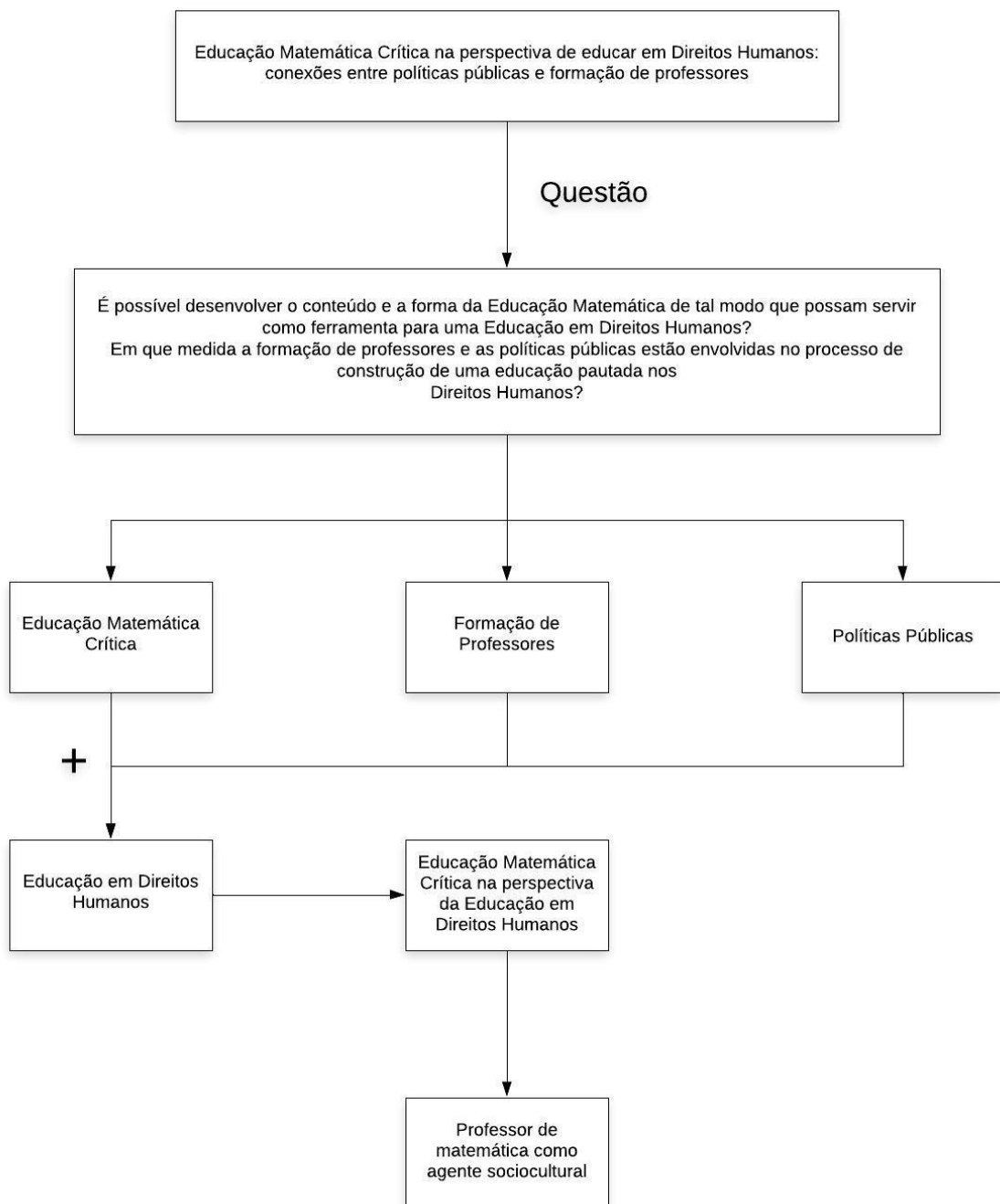
A partir do objetivo geral e considerando que a Educação Matemática tem pouco estudo no que se refere à temática dos Direitos Humanos, elegemos os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos;

2. Verificar o processo em que os Direitos Humanos se tornaram uma política pública vinculada à educação e,
3. Verificar a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, revelada na formação de professores de matemática.

Diante dos objetivos propostos, pretendemos refletir sobre o panorama da Educação Matemática na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Porém, mais do que um estudo teórico sobre Direitos Humanos, almejamos ressignificar o papel do professor de matemática nesse cenário e investigar quais as relações envolvidas para a efetivação de uma proposta de formação global, humana, estética e afetiva, pautada nos Direitos Humanos. Na sequência, fizemos um esquema da tese para mostrarmos os caminhos que foram percorridos em sua elaboração, conforme pode ser observado na Figura 1, apresentada a seguir:

Figura 1 – Esquema da estrutura da tese



Fonte: Elaborada pela autora.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

Este trabalho está estruturado no formato *multipaper*, que é um conjunto de artigos científicos que se articulam, de forma independente, para responder o objetivo

geral da pesquisa. Para este formato, o objetivo geral e as etapas de pesquisa precisam estar claros e definidos, pois é uma projeção de artigos que comporão o trabalho final.

Cada artigo/capítulo tem elementos próprios, tais como objetivos, revisão de literatura, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões. Para essa estrutura de tese *multipaper*, o seu desenvolvimento incentiva a colaboração e a publicação em periódico de forma independente dos outros artigos do trabalho.

Garnica (2011, p. 8) explica que o formato *multipaper* consiste de uma coleção de manuscritos que “guardam, entre si, certa independência, mas configuram algo que se pretende coeso, com cada um dos textos auxiliando na formação de um ‘objeto’”. Para o mesmo autor, “os textos dialogam, e muitas vezes revisitam momentos e temas já visitados” (GARNICA, 2011, p. 8). Escolhemos este formato porque concordamos que ele atende a nossas expectativas de pesquisa e possibilita a produção completa e sistematizada de cada parte da tese. Esse formato é valorizado por Duke e Beck (1999) em detrimento do formato tradicional por possibilitar a publicação dos artigos após a finalização da pesquisa.

Estudos de Garnica (2011), Costa (2014), Barbosa (2015) e Duck e Beck (1999) dão destaque para esse formato e chamam a atenção dos pesquisadores sobre as possibilidades “que emergem da construção de dissertações e teses no formato *multipaper*, destacando, inclusive, argumentos favoráveis à sua adoção no contexto das pesquisas qualitativas e, especificamente, no campo da Educação Matemática” (MUTTI; KLÜBER, 2018). Optamos, portanto, pelo formato *multipaper* por atender a organização de pesquisa, seus objetivos e pela facilidade de sua projeção para outros espaços.

1.5 MAPA METODOLÓGICO

No Quadro 1, apresentamos o mapa metodológico composto pelo título, pelas questões de pesquisa, pelo objetivo geral, objetivos específicos, métodos e instrumentos de pesquisa. Esse mapa possibilita ao leitor a visão geral de estrutura e organização dos artigos, bem como suas relações com o objetivo geral da tese.

Quadro 1 – Mapa metodológico da Tese

Título	
Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos: conexões entre políticas públicas e formação de professores	
Questões de Pesquisa	
<p>É possível desenvolver o conteúdo e a forma da Educação Matemática de tal modo que possam servir como ferramenta para uma Educação em Direitos Humanos?</p> <p>Em que medida as orientações legais para a formação de professores e as políticas públicas estão envolvidas no processo de construção de uma educação pautada nos Direitos Humanos?</p>	
Objetivo Geral	
Situar a Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos nos âmbitos do conceito, da formação de professores e das políticas públicas.	
Artigos	Método/Instrumento
<p>1 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E DIREITOS HUMANOS</p> <p>Objetivos:</p> <p>Geral: Compreender a Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos.</p> <p>Específicos: Levantar produções acadêmico-científicas da educação matemática na perspectiva de educar em Direitos Humanos; Definir Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos; Compreender o professor de matemática como agente sociocultural e político e, Apresentar possibilidades da Educação Matemática Crítica acionar e se materializar na perspectiva de Educar em Direitos Humanos.</p>	<p>Quanto à abordagem: Pesquisa Qualitativa</p> <p>Quanto aos objetivos: Exploratória</p> <p>Quanto aos procedimentos: Revisão sistemática de literatura</p> <p>Quanto aos instrumentos de recolha de dados: Pesquisa bibliográfica</p> <p>Técnica de análise de dados: Análise documental</p>
<p>2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</p> <p>Objetivos:</p> <p>Geral: Verificar o processo em que os Direitos Humanos se tornaram uma política pública vinculada a educação.</p> <p>Específicos: Definir políticas públicas; Reconhecer como as políticas públicas são transformadas em um processo democrático e de correlação de forças; Analisar a criação de órgãos relacionados aos Direitos Humanos; Situar a política de educação como política pública e, Avaliar políticas públicas no Brasil implicadoras da Educação em Direitos Humanos.</p>	<p>Quanto à abordagem: Pesquisa Qualitativa</p> <p>Quanto aos objetivos: Exploratória</p> <p>Quanto aos procedimentos: Revisão de literatura teórica e documental</p> <p>Quanto aos instrumentos de recolha de dados: Pesquisa bibliográfica e documental</p> <p>Técnica de análise de dados: Análise documental</p>

3	<p align="center">PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PROPOSTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA</p> <p>Objetivos:</p> <p>Geral: Verificar a perspectiva da Educação em Direitos Humanos propostas na formação de professores de matemática.</p> <p>Específicos: Verificar quais temas relacionados aos Direitos Humanos aparecem na Matriz de Referência do Enade Matemática e nos itens de suas provas; Identificar princípios dos Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores e para os cursos de matemática e, Verificar nas Matrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática a relação com a Educação em Direitos Humanos.</p>	<p>Quanto à abordagem: Pesquisa Qualitativa</p> <p>Quanto aos objetivos: Exploratória</p> <p>Quanto aos procedimentos: Revisão de literatura teórica e documental</p> <p>Quanto aos instrumentos de coleta de dados: Pesquisa bibliográfica e documental</p> <p>Técnica de análise de dados: Análise documental e análise de conteúdo</p>
Reflexões gerais da Tese		
Ao final, serão feitas as reflexões gerais da tese, quando serão apresentados os encadeamentos do problema de pesquisa, dos objetivos e de cada um dos artigos construídos.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do mapa metodológico e sua estrutura, pretendemos responder as questões de pesquisa levantadas no início do texto e aqui retomamos:

- É possível desenvolver o conteúdo e a forma da Educação Matemática de tal modo que possam servir como ferramenta para uma Educação em Direitos Humanos?
- Em que medida as orientações legais para a formação de professores e as políticas públicas estão envolvidas no processo de construção de uma educação pautada nos Direitos Humanos?

Dessa forma, a composição dos artigos e seus métodos ensejam por responder e refletir sobre a Educação Matemática Crítica, as Políticas Públicas e a Formação de professores na relação de Educar em Direitos Humanos.

Para a composição dos artigos e sua relação com a Educação em Direitos Humanos, buscamos relacionar o estudo as cinco categorias criadas. Elas foram pensadas a partir da revisão sistemática e das análises iniciais dos documentos que, em meio à leitura, surgiram como temas recorrentes e depois se tornaram categorias. Elas serviram para dar direção ao levantamento bibliográfico, à organização dos artigos e às discussões que compõem as análises.

Seguem as categorias utilizadas:

Categoria 1 - Exercício da Cidadania e da Democracia.

Categoria 2 - Comprometimento com questões sociais/Justiça Social.

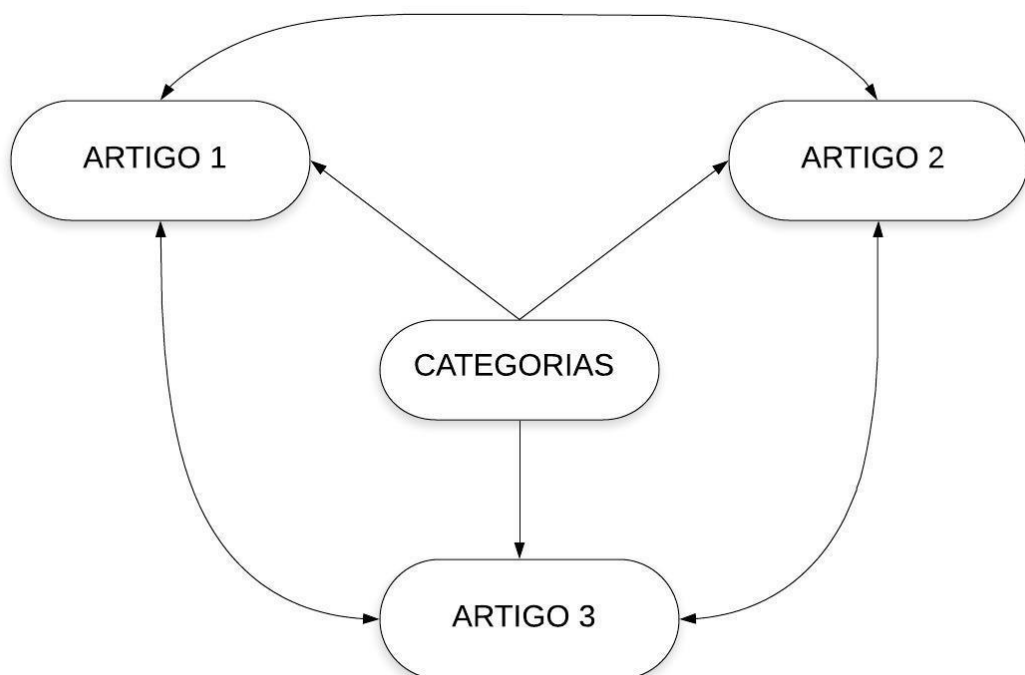
Categoria 3 - Valorização da diversidade.

Categoria 4 - Combate à violência.

Categoria 5 - Citação explícita aos Direitos Humanos.

Para compreendermos a relação das categorias com os artigos, fizemos o seguinte esquema:

Figura 2 – Esquema da relação das categorias com os artigos



Fonte: Elaborada pelos autores.

1.6 DESCRIÇÃO E PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DOS ARTIGOS

Faremos, nesta parte, a descrição de cada artigo e quais foram os procedimentos metodológicos das produções, assim como buscamos apresentar os objetivos geral e específicos. Reforçamos que cada um dos objetivos e procedimentos está relacionado ao tema e às questões de pesquisa que visam compreender nosso objeto de estudo que é Educação Matemática Crítica na perspectiva dos Direitos Humanos.

1.6.1 Artigo I: Educação Matemática Crítica e Direitos Humanos

Para compreendermos a perspectiva de Educar em Direitos Humanos e sua relação com a Educação Matemática, exploramos, no primeiro artigo, o estudo dos pressupostos teóricos que nos fornecem elementos necessários para definir essa perspectiva e projetá-la para o contexto da Educação Matemática. Dessa forma, temos como objetivo geral compreender a Educação Matemática Crítica na perspectiva de Educar em Direitos Humanos, tencionando para os objetivos específicos abaixo relacionados:

- Levantar produções acadêmico-científicas da educação matemática na perspectiva de educar em e para os Direitos Humanos;
- Definir Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em e para os Direitos Humanos;
- Compreender o professor de matemática como agente sociocultural e político e,
- Apresentar possibilidades de a Educação Matemática Crítica acionar e se materializar na perspectiva de educar em e para os Direitos Humanos.

Para alcançar esses objetivos, inicialmente, realizamos uma revisão da literatura para sabermos quais estudos já foram realizados na temática do nosso estudo. Para isso, utilizamos da metodologia revisão sistemática. De acordo com Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados, a literatura sobre determinado tema, apresenta a síntese da

informação selecionada por meio de buscas sistematizadas e prevê sequências bem definidas de investigação, que incluem a elaboração da pergunta de pesquisa.

Utilizamos o método apresentado por Loureiro (2012), que se apresenta em três etapas, planejamento da revisão, realização da revisão e comunicação e divulgação. Buscamos, nas análises dos textos selecionados, relacioná-los com cinco categorias criadas, que seguem:

Categoria 1 - Exercício da Cidadania e da Democracia.

Categoria 2 - Comprometimento com questões sociais/Justiça Social.

Categoria 3 - Valorização da diversidade.

Categoria 4 - Combate à violência.

Categoria 5 - Citação explícita aos Direitos Humanos.

Na sequência da tese, fizemos o detalhamento das etapas e suas fases.

Após a revisão sistemática, buscamos a teorização da nossa proposta, por meio da literatura existente, fizemos uma revisão bibliográfica em relação à Educação Matemática e Direitos Humanos, à Pedagogia Radical como uma política cultural, à Educação Matemática Crítica e Educação em Direitos Humanos. Diante desses referenciais teóricos, formulamos nossa proposta de Educação Matemática Crítica na perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

Nesse contexto, buscamos definir o professor de matemática como agente sociocultural e político. Para entender seu novo papel, listamos algumas concepções que devem existir para que seja possível a materialização do que propomos.

1.6.2 Artigo II: Políticas Públicas para a Educação em Direitos Humanos

A urgência de se pensar em ações pedagógicas voltadas para os Direitos Humanos se dá pelo contexto social da contemporaneidade que, historicamente, vem se estruturando a partir da exclusão do outro, do diferente. Temos uma realidade marcada pela violação dos direitos fundamentais dos sujeitos e dos grupos, pela permanência das desigualdades, preconceitos e discriminações, sob o risco de que a barbárie invada, cada vez mais, nossas relações sociais e, é claro, a escola. É nesse contexto que precisamos ser dialógicos para poder transformar a realidade com o outro.

Nesse sentido, as políticas públicas necessitam atender aos problemas sociais da sociedade e suas necessidades de mudança. Inúmeras são as discussões sobre Educar em Direitos Humanos, mas quais são as ações do governo brasileiro para efetivar essa demanda? Como a matemática se configura nesse contexto? De que forma os Direitos Humanos se tornaram agenda das políticas públicas de educação? Quais políticas públicas atendem à Educação em Direitos Humanos? Para responder essas questões, nos propusemos os seguintes objetivos:

Geral

Verificar o processo em que os Direitos Humanos se tornaram uma política pública vinculada à educação.

Específicos

- Definir políticas públicas;
- Reconhecer como as políticas públicas são transformadas em um processo democrático e de correlação de forças;
- Analisar a criação de órgãos relacionados aos Direitos Humanos;
- Situar a política de educação como política pública e,
- Avaliar políticas públicas no Brasil implicadoras da Educação em Direitos Humanos.

Almejando alcançar esses objetivos, propusemos uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória.

A pesquisa qualitativa “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 32). É um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ser pesquisa do tipo exploratória significa que, de acordo com (GIL, 2007), ela 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 que pretendeu buscar decretos, leis e programas do Estado brasileiro referentes a Políticas Públicas de Direitos Humanos, bem como documentos, tratados e declarações internacionais que também tratam dessa temática.

A coleta dos dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica. Assim, coletamos, a partir do repositório digital Portal da Legislação³ do Governo Federal, os decretos, as medidas provisórias e as leis no período de 1990 até a atualidade, a criação de órgãos federativos que se relacionam com a temática dos Direitos Humanos. Iniciamos as buscas pelo primeiro decreto emitido a partir dessa data sobre a estrutura organizacional do governo. Iniciando por este documento, fizemos o caminho ao qual as revogações e alterações subsequentes levavam.

A partir dessa pesquisa, fizemos a leitura integral dos documentos para criar uma tabela com órgãos que tivessem conexão com os Direitos Humanos. Com a tabela construída, refletimos sobre a movimentação das secretarias, dos ministérios e dos colegiados ao longo dos governos e suas implicações para as demandas voltadas para aos Direitos Humanos para, posteriormente, poder reconhecer os avanços e retrocessos para a Educação em Direitos Humanos.

Levantamos, também, por meio de pesquisa bibliográfica, tratados e declarações internacionais que referem-se à temática dos Direitos Humanos e Educação.

Quanto à estrutura, o artigo está assim organizado: primeiro conceituamos políticas públicas, depois apresentamos um quadro com os decretos sobre a estrutura organizacional da Presidência da República referente à criação e extinção de órgãos de defesa e promoção dos Direitos Humanos e finalizamos com o panorama das políticas públicas de Direitos Humanos na Educação a partir da década de 1990 até os dias atuais.

1.6.3 Artigo III: Perspectivas da Educação em Direitos Humanos Propostas na Formação de Professores de Matemática

³ Portal da Legislação:

<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=/legisla/legislacao.nsf%2FFrmConsultaWeb1%3FOpenForm%26AutoFramed>

Defendemos que a formação professores, pautada na perspectiva no Educar em Direitos Humanos, pode evitar que as pessoas se tornem indivíduos com horizontes limitados e intolerantes nas relações e que reproduzam ações de opressão e de exclusão aos indivíduos que, arbitrariamente, são classificados como inferiores, feios, menos inteligentes, menos esforçados, incapazes ou simplesmente diferentes. Por esse motivo, buscamos, neste artigo, compreender a direção que a formação de professores de matemática está tomando frente aos desafios elencados até aqui. Objetivamos verificar a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, revelada na formação de professores de matemática. E, para atender a esse propósito, elegemos cinco objetivos específicos:

- Verificar quais temas relacionados aos Direitos Humanos aparecem na Matriz de Referência do Enade Matemática e nos itens de suas provas;
- Identificar princípios dos Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores e para os cursos de matemática e,
- Verificar, nas Matrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática, a relação com a Educação em Direitos Humanos.

Assim, para analisar se na formação de professores de matemática são incorporados os princípios de uma Educação em Direitos Humanos, optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, pois visamos compreender, a partir dos documentos oficiais, como a formação se configura nessa perspectiva.

No que se refere aos procedimentos de pesquisa, utilizamos o levantamento bibliográfico e documental. Definimos como objeto de estudo, as universidades estaduais e federais do Estado de Goiás e do Distrito Federal que ofertam curso de licenciatura em matemática. Que são:

- Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia (IFG);
- Instituto Federal de Goiás – Campus Valparaíso (IFG);
- Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí (IFGoiano);
- Instituto Federal de Brasília (IFB);
- Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia (UFG);
- Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (UFG);

- Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro (UnB) e,
- Universidade Estadual de Goiás – Campus Quirinópolis.

Selecionamos apenas universidades públicas e institutos do Estado de Goiás e do Distrito Federal. Ressaltamos, também, que a Universidade Estadual de Goiás tem dez *campi* que contém curso de licenciatura em matemática, no entanto, analisamos apenas o campus de Quirinópolis, pois foi o único que conseguimos obter o Projeto Pedagógico de Curso, nos outros *campi* apenas a matriz curricular é disponibilizada no *site* e, por isso, decidimos por excluir esses *campi*.

Utilizamos a análise de conteúdo para investigar os documentos. Essa técnica de análise é baseada em Bardin (2006) e em Sá-Silva et al. (2009). Essa técnica nos possibilitou organizar o material e categorizar os elementos dos Direitos Humanos, revelados em cada documento e, também, possibilitou analisar, de forma sistemática, os trechos que emergiram dessa temática. Seguem as etapas da análise documental que foram realizadas.

No primeiro momento, definimos quais seriam os documentos que responderiam aos objetivos deste trabalho. Este material constitui-se como o corpus da pesquisa, segundo Bardin (2006).

Corpus da pesquisa:

- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Formação de Professores (CNE/CP 2/2015) e da Matemática (CNE/CES 1.302/2001).
- Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cursos de Licenciatura em Matemática.
- Matriz de Referência do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Matemática.
- Itens do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Matemática dos anos 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017.

Em relação às DCN, sua escolha foi motivada pelo fato de que os cursos de matemática do país são orientados, no que se refere ao currículo, tanto por CNE/CES 1.302/2001, que institui as diretrizes especificamente para os cursos de matemática,

quanto por CNE/CP 2/2015, que institui diretrizes para todos os cursos de formação de professores.

As matrizes de referência e os itens do Enade Matemática dos anos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 foram documentos que constituem o corpus por se tratar de todos os anos que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) aplicou o exame para os cursos de matemática.

Após a escolha dos documentos, fizemos a leitura geral, ou seja, a “leitura flutuante”, conforme Bardin (2006). Buscamos identificar elementos textuais que se relacionavam com uma Educação pautada nos Direitos Humanos.

Depois, fizemos a preparação do texto, formalizando e organizando o material para ser analisado. Nessa fase, conforme explicam Sá-Silva et al. (2009), todo o material coletado é recortado em unidades de registro, “Tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos. Desses parágrafos, as palavras-chave são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização” (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 4).

A próxima fase foi a exploração do material com a definição de categorias e a identificação das unidades de registro (trechos dos documentos a considerar como unidade de base), visando a categorização e a contagem da frequência. Também foram identificadas as unidades de contexto que correspondem à compreensão da unidade de registro.

Para isso, organizamos em quadros as unidades de registro, suas categorias e unidades de contexto, identificadas nos documentos.

Definimos cinco categorias reveladas pelas unidades de registro:

Categoria 1 - Exercício da Cidadania e da Democracia.

Categoria 2 - Comprometimento com questões sociais/Justiça Social.

Categoria 3 - Valorização da diversidade.

Categoria 4 - Combate à violência.

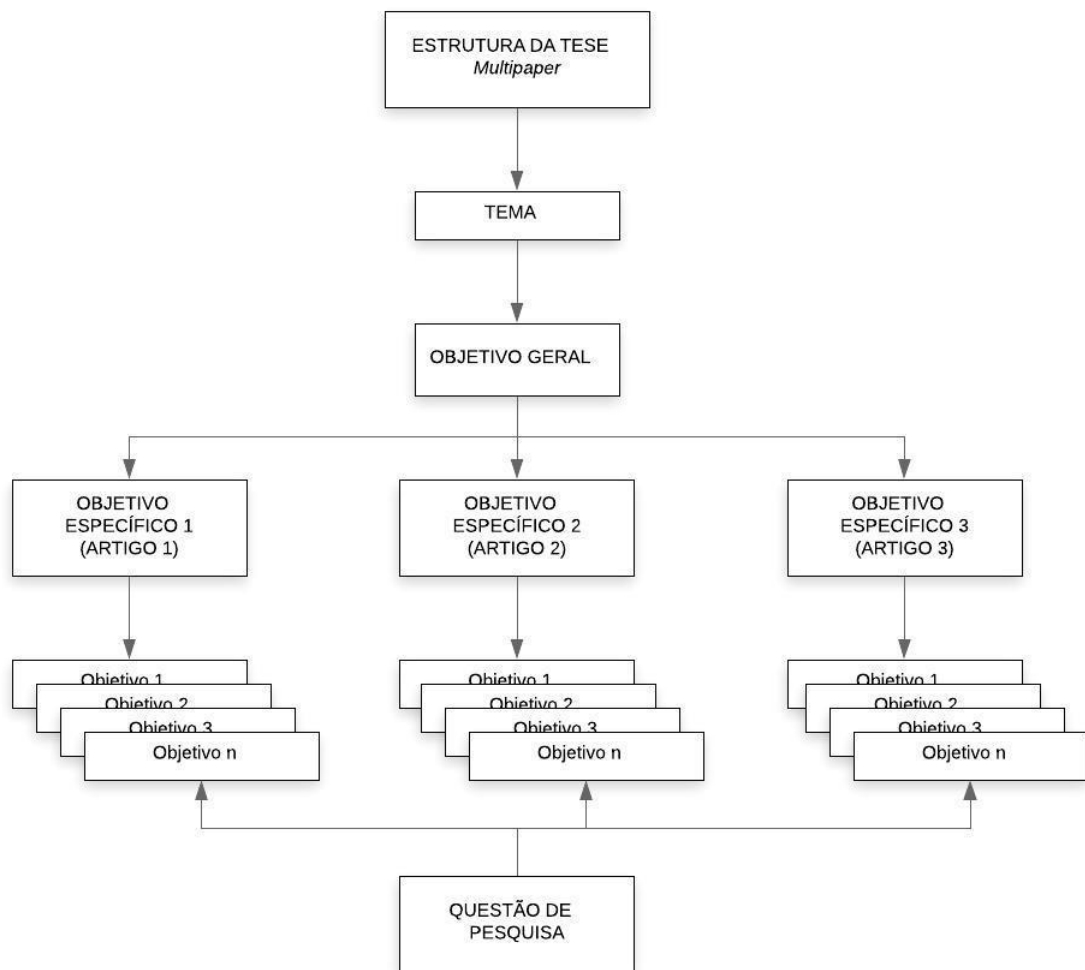
Categoria 5 - Citação explícita aos Direitos Humanos.

Depois de categorizar e identificar as unidades de contexto, fizemos o tratamento dos resultados com inferências e interpretação do material. É o momento, segundo Bardin (2006), da intuição, da análise reflexiva e crítica. Assim, diante do material documental selecionado, as categorias serviram de análise para

compreendermos em que medida a perspectiva da Educação em Direitos Humanos aparece nos documentos.

Para compreendermos como os artigos se articulam para responder as questões de pesquisa e a relação entre seus objetivos, fizemos um esquema (Figura 3) para apresentar o formato *multipaper* e conectividade entre os artigos, destacando que os objetivos específicos da tese se referem ao objetivo geral de cada artigo.

Figura 3 – Estrutura da tese no formato *multipaper*



Fonte: Elaborada pelos autores.

Referências

BARBOSA, J. C. *Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática*. Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 347-367, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei nº 11.274*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 06 de fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 23 mar. 2019.

BETTO, F. *Por Uma Educação Crítica e Participativa*. Rio de Janeiro, RJ: Anfiteatro, 2018.

CANDAU, V. M. et al. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, W. N. G. Dissertações e teses Multipaper: uma breve revisão bibliográfica. *In: SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, v. 8, n. 1, *Anais [...]*. 2014.

D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática*. Elo entre as tradições e a modernidade. 2a Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DOURADO, L.F. (Org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios da educação no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2009.

FERNANDES, A. V. M; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. *Cad. Cedes*, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010.

FINGER, M. *Apprendre une issue*. Lausanne: Éditions L. E. P., 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

GARNICA, A. V. M. Apresentação. *In: SOUZA, L. A. de. Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - UNESP de Rio Claro: São Paulo, 2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, H.A.; MC LAREN P. Formação do professor como uma esfera contrapública: a Pedagogia Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural. *In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T. T. (Org.): Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior de 1998*. Brasília: Inep, 1998. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/miolo-Superior2-98.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIBÂNEO, J. C. *O processo de ensino na escola*. São Paulo: Cortez, 1994.

SACAVINO, S. *Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. Petrópolis: DP&A; De Petrus, Rio de Janeiro: Editora Nova América, 2009.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. *Analfabetismo Tecnológico*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MUTTI, G. de S. L.; KLÜBER, T. E. Práticas pedagógicas de professores da Educação Básica num contexto de formação continuada em Modelagem Matemática na Educação Matemática. In: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 2018, Foz do Iguaçu, PR. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu, 4 a 8 de novembro de 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, 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. Acesso em: 23 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Plano de Ação (2005 – 2007) do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*. ONU, 2005.

SANTOS, B. S. *Se Deus, fosse um ativista dos Direitos Humanos*. – 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, S. L. O. dos. *As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil*. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31 -42.

ARTIGO I



“Quantos mais vão precisar morrer para que essa guerra acabe?”

Marielle Franco

Fonte: <https://images.app.goo.gl/dtfjtJiT34shzDr7>

Fonte: <https://veja.abril.com.br/brasil/marielle-franco-a-quem-interessava-seu-assassinato/>

ARTIGO I

2 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Esqueçam-se de tudo e lembrem-se da humanidade.

Albert Einstein e Bertrand Russell

Manifesto Pugwash, 1955

Resumo

Este artigo objetiva elucidar a compreensão de Educação Matemática Crítica na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, na tentativa de compreender o professor de matemática como agente sociocultural e político, bem como verificar em que medida a matemática pode ser concebida como instrumento de conscientização, compreensão e promoção dos Direitos Humanos. Realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. Para a recolha dos dados, fez-se uma revisão de literatura por meio de levantamento bibliográfico, utilizando-se da metodologia revisão sistemática. Intencionou-se, também, apresentar possibilidades da Educação Matemática acionar e se materializar na perspectiva de Educar em Direitos Humanos. Com esse estudo, defende-se o professor de matemática como agente sociocultural e político que tem o desafio de desenvolver uma “pedagogia do empoderamento”. Percebe-se que, para isso ocorra, é necessário ressignificar o papel do professor de matemática, pois se propõe, em aulas de matemática, criar a cultura de educar em Direitos Humanos na perspectiva crítica, que é ação além da atividade, é preciso pensar no posicionamento político e social do professor, em suas ações, em suas falas, em seu afeto, na forma como ele enxerga a matemática, em suas formas de avaliação, em sua postura diante das injustiças, da diversidade e das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Matemática Crítica. Direitos Humanos. Professor.

2.1 APRESENTAÇÃO

A Educação Matemática tem sua trajetória iniciada desde o século XIX, e ela surgiu da necessidade de se buscar formas mais eficazes de ensinar e aprender matemática. No Brasil, ela chegou nos anos de 1950, mas somente a partir da década de 1980 houve a ampliação das discussões referentes à efetivação da Educação Matemática como área capaz de romper com os modelos tradicionais de ensino. Em 1988, com a implantação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) por Ubiratan D’Ambrosio, a Educação Matemática tornou-se realidade em nosso país (MOREIRA, 2019).

A partir desse breve contexto histórico, partimos do momento que ela se torna área de conhecimento, pois, antes disso, apenas a matemática e a educação, de forma separada, eram consideradas áreas de conhecimento. O surgimento da Educação Matemática fortaleceu, portanto, os estudos sobre o processo de ensinar e de aprender matemática, fato importante para o que propomos neste artigo, pois pensar em melhorar, qualificar as aulas de matemática, começa a partir desse momento histórico.

D'Ambrosio (2011), como um dos responsáveis pelo surgimento da Educação Matemática no Brasil, se posiciona contrário ao ensino tradicional baseado na racionalidade técnica. Para ele, é necessário a adoção de uma nova postura educacional, um novo paradigma de aulas de matemática,

[...] é, essencialmente, a busca de um novo paradigma de educação que substitua o já desgastado ensino-aprendizagem, que é baseado numa relação obsoleta de causa → efeito. Procura-se uma educação que estimule o desenvolvimento de criatividade desinibida conduzindo a novas formas de relações interculturais. Essas relações caracterizam a educação de massa e proporcionam o espaço adequado para preservar a diversidade e eliminar a desigualdade discriminatória, dando origem a uma nova organização da sociedade. Fazer da Matemática uma disciplina que preserve a diversidade e elimine a desigualdade discriminatória é a proposta maior de uma Matemática Humanística (D'AMBROSIO, 2011, p. 214).

As palavras de Ubiratan D'Ambrosio são espirituosas e necessárias, sua luta por uma educação humanística é refletida em todas as suas atuações e publicações. Ele é reconhecido em várias partes do mundo por sua postura em defender uma educação plural, universal, que atinja toda a população.

Em uma direção crítica da Educação Matemática, Skovsmose (2006) afirma, para reforçar ainda mais nosso argumento, que é essencial buscar caminhos que desviem a Educação Matemática da norma predominante de domesticação dos estudantes. O autor defende que a “concepção de crítica de matemática, que reconhece a matemática em todo tipo de ação humana” (SKOVSMOSE, 2014, p. 116). Diante disso, como materializar a educação matemática em prol de uma formação humanística do estudante, como é defendido por D'Ambrosio? Ou como materializar uma matemática crítica, conforme argumenta Skovsmose? Ou como efetivar uma educação libertária, de acordo com o teorizado por Paulo Freire? Pensando nessas questões, nos propusemos investigar a perspectiva de Educação em Direitos Humanos para tentar trazê-la para o campo da educação matemática. Intencionamos,

portanto, compreender a Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos. Expandindo esse objetivo, pretendemos:

- levantar produções acadêmico-científicas da educação matemática na perspectiva de educar em Direitos Humanos;
- definir Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos;
- compreender o professor de matemática como agente sociocultural e político e,
- apresentar possibilidades da Educação Matemática Crítica acionar e se materializar na perspectiva de educar em Direitos Humanos.

Para alcançar esses objetivos, inicialmente, realizamos uma revisão da literatura para sabermos quais estudos já foram realizados na temática do nosso estudo. Para isso, utilizamos da metodologia revisão sistemática. De acordo com Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados, a literatura sobre determinado tema, apresenta a síntese da informação selecionada por meio de buscas sistematizadas e prevê sequências bem definidas de investigação, que incluem a elaboração da pergunta de pesquisa.

Utilizamos o método apresentado por Loureiro (2012) que se apresenta em três etapas: planejamento da revisão, realização da revisão e comunicação e divulgação. Buscamos, nas análises dos textos selecionados, relacioná-los com cinco categorias criadas, que seguem:

Categoria 1 - Exercício da Cidadania e da Democracia.

Categoria 2 - Comprometimento com questões sociais/Justiça Social.

Categoria 3 - Valorização da diversidade.

Categoria 4 - Combate à violência.

Categoria 5 - Citação explícita aos Direitos Humanos.

Mais à frente, fizemos o detalhamento das etapas e suas fases. Após a revisão sistemática, buscamos a teorização da nossa proposta, por meio da literatura existente, fizemos uma revisão bibliográfica em relação à Educação Matemática e

Direitos Humanos, Pedagogia Radical como uma política cultural, Educação Matemática Crítica e Educação em Direitos Humanos. Diante desses referenciais teóricos, formulamos nossa proposta de Educação Matemática Crítica na perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

Nesse contexto, buscamos definir o professor de matemática como agente sociocultural e político. Para entender seu novo papel, listamos algumas concepções que devem existir para que seja possível a materialização do que propomos.

Nuvem de palavras do artigo:



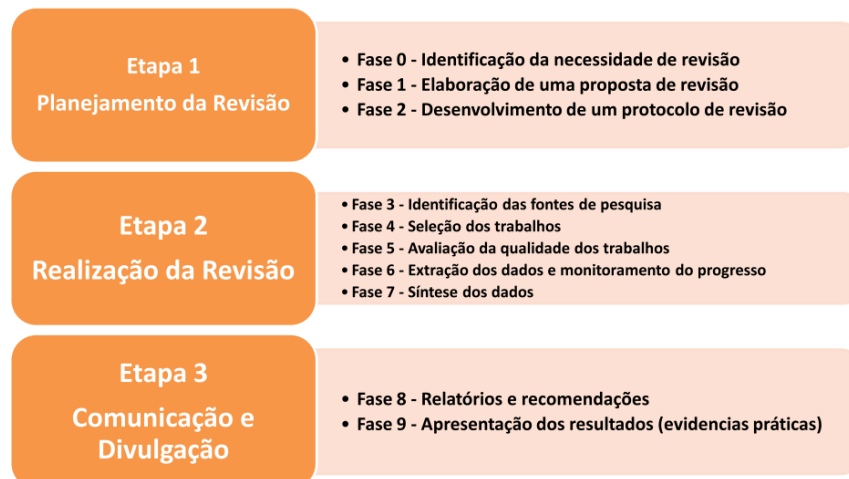
Fonte: Elaborada pelos autores.

2.2 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS - REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Para melhor compreender o tema deste artigo, julgamos necessário levantar trabalhos acadêmicos que, de alguma forma, se alinham com nossa temática. Para isso, utilizamos da revisão sistemática da literatura. Essa forma de pesquisa utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado assunto. Mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca e síntese das informações, que podem ser resultados conflitantes ou coincidentes ao tema (SAMPAIO; MANCINI, 2007), fizemos um resumo dos estudos sobre Educação Matemática que, de alguma forma, se relacionam com os Direitos Humanos em sua perspectiva de educar.

Para a revisão, utilizamos o método apresentado por Loureiro (2012), que estabelece um conjunto de critérios avaliativos para filtrar os artigos e trabalhos científicos relacionados ao tema.

Figura 4 – Método da revisão sistemática



Fonte: Loureiro (2012).

2.2.1 Primeira etapa – Planejamento da revisão

Diante do tema pouco explorado e da falta de clareza em relação a sua definição, vimos a necessidade de revisão da literatura para compreendermos em que ponto estão as pesquisas nessa área e o que ainda falta para ser pesquisado.

Assim, elaboramos, portanto, uma proposta e um protocolo de revisão, definindo, nesta etapa, quais descritores e quais fontes seriam pesquisadas.

2.2.2 Segunda etapa – Realização da revisão

Como fonte, foram utilizados apenas aqueles periódicos com Qualis/CAPES - Classificação de periódicos - quadriênio 2013 – 2016 igual ou superior à avaliação B2 na área de ensino e educação. Como fontes de informação da literatura, utilizamos as seguintes bases de dados entre 2001 e 2019:

- Bolema: Boletim de Educação Matemática (ISSN 1980-4415; A1 – Educação e Ensino) Zetetiké (ISSN 2176-1744; B1 – Educação; A2 – Ensino).
- Educação Matemática em Revista (ISSN 2317-904X; A2 – Ensino).

- Investigações em Ensino de Ciências (ISSN: 1518-8795; A2 – Ensino e Educação).
- Boletim GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (ISSN: 2176-2988; B1 – Ensino e Educação).
- Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas (ISSN 2317-5125; A2 – Ensino).
- Boletim online de Educação Matemática (ISSN 2357-724x; B1 – Ensino).
- EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana (ISSN 2177-9309; B1 – Ensino).
- ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática.
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
- SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online.

Como estratégias de busca, foram utilizados os descritores apresentados a seguir:

- Formação Humana.
- Cidadania.
- Democracia.
- Valores.
- Justiça Social.
- Diversidade.
- Paz.
- Direitos Humanos.
- Matemática inclusiva.

Obtivemos um total de 37 registros que foram selecionados pelo título, resumo e palavras-chave; no entanto, foram excluídos 25 trabalhos que não se adequaram ao objeto de estudo a partir da leitura completa do texto. Assim, 12 registros foram selecionados para a realização da síntese. Os critérios que balizaram a seleção dos 12 estudos são os seguintes:

Inclusão: os artigos poderiam ser em português, inglês e espanhol; deveriam se relacionar com a Educação Matemática; a perspectiva de educar em Direitos Humanos deveria aparecer.

Exclusão: estudos de outras áreas fora da matemática.

Assim, buscamos estudos que relacionassem, de alguma forma, a matemática com a perspectiva do educar em Direitos Humanos. Quando o descritor *Matemática inclusiva* foi utilizado, muitos trabalhos foram encontrados, mas não se adequavam a nossa perspectiva de educação matemática crítica e direitos humanos. Para não associar simplesmente a inclusão com essa perspectiva, retiramos esses trabalhos. Ora, sabemos que a educação inclusiva é um direito humano, mas isso não significa que outros aspectos da Educação em Direitos Humanos estejam inseridos nos trabalhos pesquisados. Além disso, existe o referencial da Educação Inclusiva que é próprio para essas ações e suas particularidades. Reforçamos, portanto, que a inclusão é elemento da EDH, mas a perspectiva deste trabalho ultrapassa a educação inclusiva, pois envolve outros aspectos.

Os 12 trabalhos selecionados foram lidos integralmente para se efetuar a categorização e análise. Utilizamos o *software* NVivo 11 - Plus para fazer a categorização. Nele, foram criados os “nós” das categorias listadas a seguir:

Categoria 1 - Exercício da Cidadania e da Democracia – *Descritores*: Formação Humana / Cidadania / Democracia / Valores.

Categoria 2 - Comprometimento com questões sociais/Justiça Social – *Descritor*: Justiça social.

Categoria 3 - Valorização da diversidade – *Descritor*: Diversidade.

Categoria 4 - Combate à violência – *Descritor*: Paz.

Categoria 5 - Citação explícita aos Direitos Humanos – *Descritores*: Matemática Crítica e Direitos Humanos / Matemática inclusiva e Direitos Humanos.

Ou seja, para cada categoria, foram associados os trabalhos encontrados pelos descritores correspondentes. A Tabela 1 visa ampliar a compreensão sobre o procedimento.

Tabela 1 – Relação das categorias, descritores e fontes de pesquisa

CATEGORIAS ➔	Categoria 1 Exercício da Cidadania e da Democracia		Categoria 2 Comprometimento com questões sociais / Justiça Social		Categoria 3 Valorização da Diversidade	Categoria 4 Combate à violência / Educação para a paz	Categoria 5 Citação explícita aos Direitos Humanos	
	DESCRITORES ↓ ↓							
FONTES ↓	Formação Humana /Cidadania	Democracia	Valores	Justiça Social	Diversidade	Paz	Matemática Crítica / Direitos Humanos	Matemática Inclusiva/ Direitos Humanos
Bolema: Boletim de Educação Matemática ISSN 1980-4415 A1 – Educação e Ensino	---			Jürgensen (2019) Alonso; Moraes (2007) Clareto (2002)	Clareto (2002) Costa; Domingues (2008)	---		---
Zetetiké ISSN 2176-1744 B1 – Educação A2 – Ensino	---	---	---	---	---	---		---
Educação Matemática em Revista ISSN 2317-904X A2 – Ensino	---	---	---	---	---	---		
Investigações em Ensino de Ciências ISSN: 1518-8795 A2 – Ensino e Educação	---	---	---	---	---	---	---	---
Boletim GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática ISSN: 2176-2988 B1 – Ensino e Educação	---	---	---	---	---	---	---	---
Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas ISSN 2317-5125 A2 – Ensino	---	---	---	---	---	---	---	---
Boletim online de Educação Matemática ISSN 2357-724x B1 – Ensino	---	---	---	---	---	---	---	---
EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana ISSN 2177-9309 B1 – Ensino	---	---	---	---	---	---	---	
ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática			---	Alves; Nascimento; Pinto (2019)	Alves; Nascimento; Pinto (2019)	---	---	

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Cavalcante (2010) Carrijo (2014) Reis (2010)	---	---			Valle (2015)	Krueger (2010)	---
SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online	---	---	---	D'Ambrosio (2018)		D'Ambrosio (2011)	---	---

Fonte: Elaborada pelos autores.

A partir dessa categorização, fizemos uma tabela para apresentar o objetivo de cada estudo, ou seja, a síntese dos dados.

Tabela 2 – Objetivos de cada trabalho analisado

Título	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CONTEMPORANEIDADE: ENFRENTANDO DISCURSOS PÓS-MODERNOS
Autora	SÔNIA MARIA CLARETO
Ano	2002 – Artigo em revista
Objetivo	Esboçar um quadro de ideias e conceitos que possam caracterizar o momento de crises política, ideológica e epistemológica em que vivemos. A intenção é discutir implicações de tais ideias e conceitos na Educação Matemática, particularmente na Etnomatemática.
Título	UMA ABORDAGEM POLÍTICO-SOCIAL PARA O ENSINO DE FUNÇÕES NO ENSINO MÉDIO
Autoras	ÉLEN PATRICIA ALONSO; MARA SUELI SIMÃO MORAES
Ano	2007 – Artigo em revista
Objetivo	Desenvolver uma alternativa para o estudo de funções no Ensino Médio. Esse conteúdo foi abordado explicitando-se a relação entre grandezas variáveis, trabalhado em Grupos Co-operativos, através da Resolução de Problemas Ampliados envolvendo Temas Político-Sociais, com a finalidade de contribuir para a formação de indivíduos comprometidos com os aspectos Sociais, Políticos e Culturais da Sociedade Brasileira.
Título	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, MULTICULTURALISMO E PRECONCEITOS: QUE HOMEM É TOMADO COMO MEDIDA DE TODOS OS OUTROS?
Autoras	WANDERLEYA NARA GONÇALVES COSTA; KÁTIA CRISTINA DE MENEZES DOMINGUES
Ano	2008 – Artigo em revista
Objetivo	Questionar a valorização de um tipo de racionalidade e conhecimento matemático em detrimento de outros. Apresentar a importância de se realizar pesquisas científicas que revelem e valorizem diferentes modos de pensar e matematizar.
Título	A MATEMÁTICA CRÍTICA COMO AGENTE DE EMANCIPAÇÃO HUMANA
Autora	SHEILA DALMONICO KRUEGER
Ano	2010 – Dissertação
Objetivo	Evidenciar e argumentar por meio da literatura pesquisada, aspectos essenciais que referendam uma reflexão de Educação Matemática, que se caracterize como crítica, capaz de promover emancipação humana.
Título	ETNOMATEMÁTICA, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E PEDAGOGIA DIALÓGICO-LIBERTADORA: contextos e caminhos pautados na realidade sociocultural dos alunos.

Autora	JAQUELINE FERREIRA DOS REIS
Ano	2010 – Dissertação
Objetivo	Investigar se o ato de buscar significados para uma efetiva aprendizagem da Matemática por meio de atividades contextualizadas na realidade sociocultural dos alunos, bem como em seus interesses, contribui para que os seus conhecimentos sejam direcionados rumo a uma consciência crítica e a um exercício autônomo de cidadania. Investigar e refletir sobre as possibilidades de articulação entre o conhecimento matemático e realidades sociais, políticas, culturais e econômicas, por meio de atividades contextualizadas que visaram valorizar os contextos de vida dos alunos (background) e dar voz aos seus anseios, esperanças e sonhos (foreground).
Título	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIDADANIA: UM OLHAR ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
Autor	ALMIR CÉSAR FERREIRA CAVALCANTI
Ano	2010 – Tese
Objetivo	Analisar problemas de funções apresentados em dois livros didáticos de Matemática, tendo em vista uma formação para a cidadania.
Título	A BUSCA DA PAZ COMO RESPONSABILIDADE DOS MATEMÁTICOS
Autor	UBIRATAN D'AMBROSIO
Ano	2011 – Artigo em revista
Objetivo	Discutir a responsabilidade da/do matemática/o em redirecionar seus instrumentos intelectuais, principalmente a Matemática, para a busca de Paz.
Título	FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: ANÁLISE DE PESQUISAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA
Autora	MANUELLA HELOISA DE SOUZA CARRIJO
Ano	2014 – Dissertação
Objetivo	Promover reflexões sobre a temática da formação para a cidadania por meio da educação. E refletir a formação para a cidadania em suas diversas dimensões, desde uma cidadania de mercado até uma proposta de cidadania crítica planetária. O destaque para o diálogo e a democracia, o poder formatador da matemática e a participação responsável do sujeito em uma sociedade planetária,
Título	INSUBORDINA-TE, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA! RESPONSABILIDADE E PAZ EM BERTRAND RUSSELL
Autor	JÚLIO CÉSAR AUGUSTO DO VALLE
Ano	2015 – Dissertação
Objetivo	Construir uma relação entre as teorizações de Bertrand Russell – matemático e filósofo de expressão no século XX – e as preocupações mais recentes de matemáticos e educadores matemáticos contemporâneos, nomeadamente por meio das linhas de pesquisa emergentes nas últimas décadas, dentre as quais destaco a Etnomatemática.
Título	ETNOMATEMÁTICA, JUSTIÇA SOCIAL E SUSTENTABILIDADE
Autor	UBIRATAN D'AMBROSIO
Ano	2018 – Artigo em revista
Objetivo	Preparar gerações para um futuro sem fanatismo, sem ódio, sem medo e com dignidade para todos. Reconhecer que educadores matemáticos devem a responsabilidade perante questões de sustentabilidade, de alterações climáticas e de pandemias, que são urgentes.
Título	“LENDO E ESCRIVENDO O MUNDO” COM MATEMÁTICA: ESTUDANDO TRIGONOMETRIA COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Autor	BRUNO DAMIEN DA COSTA PAES JÜRGENSEN
Ano	2019 – Artigo em revista
Objetivo	Buscar, por meio de uma situação concreta e inserindo conteúdos de trigonometria no triângulo retângulo, explorar as potencialidades e limitações da Educação

	Matemática para justiça social, por meio da leitura e escrita do mundo com Matemática baseada em Gutstein (2006).
Título	EM BUSCA DE UMA MATEMÁTICA PARA TODOS: AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL NA SALA DE AULA
Autores	ANDRÉ MARTINS PINTO FERREIRA ALVES; EULINA COUTINHO SILVA DO NASCIMENTO; GISELA MARIA DA FONSECA PINTO
Ano	2019 – Artigo em evento
Objetivo	Apresentar diferentes formas de se entender e se aplicar conceitos de inclusão, equidade e justiça social no âmbito de sala de aula, mostrando ao leitor a relevância de se abordar e, principalmente, transformá-los em ações que promovam o respeito e a valorização das diferenças no ambiente escolar.

Fonte: Elaborada pelos autores.

2.2.3 Terceira etapa – Comunicação e Divulgação

Relatório: análise e apresentação dos resultados da revisão

I. Questão norteadora da revisão sistemática:

- Quais trabalhos foram publicados a partir de 2001 e estão relacionados à temática desta tese?

II. Objetivo:

- Verificar quais trabalhos que, de alguma forma, se relacionam com a proposta de educar em direitos humanos na área da Educação matemática.

III. Análise e síntese dos dados:

A partir do levantamento dos trabalhos publicados no período de 2001 até 2019, verificamos que são escassas as pesquisas que se relacionam com o tema Matemática e Direitos Humanos, ou melhor, os temas correlacionados existem na literatura, no entanto, com uma abordagem diferente da proposta desta tese.

Relacionamos os trabalhos selecionados com as categorias criadas no artigo III, por meio do estudo das Diretrizes de referência de formação Geral e Específica do Enade – Matemática de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017.

Para a **Categoria 1 – Exercício da Cidadania e da Democracia**, conseguimos relacionar os trabalhos de Cavalcante (2010), Reis (2010) e Carrijo (2014).

Cavalcante (2010) buscou analisar problemas de funções, trazendo a formação para a cidadania. Para isso, contextualizou problemas de funções para questões da vida cotidiana, possibilitando aos alunos compreender o mundo que os cerca e o exercício do relacionamento e da realização social comunitária.

Reis (2010) investigou atividades contextualizadas na realidade sociocultural dos alunos e de seus interesses para que pudessem ter consciência crítica e exercício autônomo de cidadania. Assim, a realização dessas atividades possibilitou a articulação entre o conhecimento matemático e as realidades sociais, políticas, culturais e econômicas dos estudantes.

No estudo de Carrijo (2014), a autora procurou compreender o modo como a Educação Matemática Crítica contribui para a consolidação do ensino de matemática, que seja voltado para uma formação para a cidadania crítica planetária.

Para a **Categoria 2 – Comprometimento com questões sociais / Justiça Social**, relacionamos os trabalhos de Clareto (2002), Alonso e Moraes (2007), D'Ambrosio (2018), Alves, Nascimento e Pinto (2019) e Jürgensen (2019).

O trabalho de Clareto (2002) nega a matemática no singular, que domina os currículos escolares, e defende uma pluralidade de constituição de saberes matemáticos por diferentes grupos sociais, culturais, étnicos e de gênero. Nessa perspectiva, sua teoria aproxima-se da Etnomatemática.

Alonso e Moraes (2007) utilizam-se de problemas ampliados, ou seja, para além do exercício, para introduzir temáticas político-sociais com a finalidade de uma formação comprometida com aspectos sociais, políticos e culturais da sociedade. Para isso, os autores propuseram atividades para o ensino médio, que envolviam o conteúdo matemático e os temas político-sociais, oriundos do cotidiano dos alunos. Essas atividades tiveram o propósito de denunciar injustiças para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao falar de justiça social no âmbito da Educação Matemática, não poderia faltar um trabalho de Ubiratan D'Ambrosio. Em seu artigo publicado em 2018, ele enfatiza a responsabilidade do educador matemático em preparar as gerações para um futuro sem fanatismo, sem ódio, sem medo e com dignidade para todos. Ele assevera que devemos ir muito além da justiça social como correção de falta de oportunidades de

acesso, que é inegavelmente necessário, mas é preciso buscar um novo pensar, um “homem novo”.

No estudo de Alves, Nascimento e Pinto (2019), são pontuados conceitos necessários para que se possa discutir a temática da inclusão e da equidade no contexto do ensino de matemática. Entender inclusão, equidade e justiça social é o primeiro objetivo do texto. Em seguida, são apresentadas diferentes formas de se entender e se aplicar os conceitos supracitados no âmbito de sala de aula, mostrando ao leitor a relevância de abordá-los e, principalmente, de transformá-los em ações que promovam o respeito e a valorização das diferenças no ambiente escolar.

Jürgensen (2019) traz, em seu texto, a ideia central de uma Educação Matemática voltada para a justiça social para a qual os estudantes precisam estar preparados, por meio da Educação Matemática, para investigar e criticar injustiças, bem como para desafiar estruturas e atos opressivos. Ele se utilizou dos conteúdos de trigonometria no triângulo retângulo e contextualizou as questões de acessibilidade por meio de rampas.

Para a **Categoria 3 – Valorização da diversidade**, relacionamos os trabalhos de Clareto (2002) e Alves, Nascimento e Pinto (2019), que já estão na categoria 2, pois estes também se referem à valorização da diversidade em suas reflexões. Além desses, acrescentamos o trabalho de Costa e Domingues (2008), que defendem a valorização de diferentes modos de pensar e matematizar. Reconhecem que, nas pesquisas e no ensino de matemática, também é possível revelar e valorizar a diversidade, bem como evidenciar aspectos preconceituosos e discriminatórios.

Na **Categoria 4 – Combate à violência/ Educação para a paz**, encontramos os trabalhos de D’Ambrosio (2011) e de Valle (2015). No primeiro, fala-se da responsabilidade de educador matemático em redirecionar seus instrumentos intelectuais para a busca da paz. Ele destaca que atos abomináveis da sociedade só podem ser idealizados e executados graças a um elaborado instrumental matemático, ou seja, a matemática e a paz se estranham. Entretanto, na busca pela paz, deve-se fazer uma matemática impregnada de valores éticos. Assim, o conhecimento deve estar subordinado ao humanismo característico do educador matemático.

Valle (2015) propõe uma educação matemática insubordinada que corporifica os conceitos de responsabilidade e paz. Trata-se, em síntese, de uma educação matemática responsável pela paz da humanidade, conhecedora crítica de nossa história, coerente com os propósitos humanitários que defendemos, mas, sobretudo,

in subordinada ao estabelecido. A educação matemática in subordinada é compreendida como a busca insistente da politização do pensamento, com vistas à diminuição e mesmo à eliminação do descompasso entre sabedoria e técnica.

Na **Categoria 5 – Citação explícita aos Direitos Humanos**, relacionamos o trabalho de Krueger (2010), mesmo que ela não cite explicitamente os Direitos Humanos, mas verificamos que esse trabalho evidencia algumas premissas. Essa autora buscou apresentar uma Educação Matemática capaz de promover a emancipação humana. Para ela, a Educação Matemática Crítica tem como essência incitar os alunos a formular questões e a procurar explicações das coisas. Em sua proposta, objetiva contribuir para que professores de matemática utilizem sua abordagem para promover emancipação humana pela criticidade.

Isso significa uma ruptura com a visão tradicional pela qual a matemática é vista; ao contrário disso, o referido trabalho tem a Educação Matemática como componente curricular que se caracteriza como agente mobilizador de responsabilidade ética e política para professores e estudantes.

IV. Conclusões

Os trabalhos aqui analisados trazem, de alguma forma e de diferentes perspectivas, premissas que envolvem o educar em Direitos Humanos. No entanto, nenhum deles refere-se aos Direitos Humanos diretamente. Todos eles exigem uma nova postura do professor de matemática e alguns apresentam soluções para que isso se realize. Entretanto, falta objetividade nessas soluções, bem como uma visão macro da complexidade do processo, pois o foco esteve em torno da atividade matemática, fato que minimiza a problemática que envolve tantos outros determinantes.

As palavras-chave desses estudos podem ser listadas da seguinte forma:

- Cidadania
- Realidade sociocultural e política
- Consciência crítica
- Autonomia
- Pluralidade matemática
- Temas político-sociais

- Justiça social
- Valorização das diferenças
- Emancipação Humana

A partir dessas palavras-chave, é possível verificar que as premissas dos Direitos Humanos estão fundamentadas nos trabalhos analisados.

Verificou-se que em todos os estudos trazem referenciais teóricos de Ole Skovsmose ou Ubiratan D'Ambrosio, ou dos dois combinados. Paulo Freire também é citado em seis trabalhos como aporte teórico. O que significa que eles têm alinhamentos teóricos fundamentados nos princípios da matemática crítica, da pluralidade do conhecimento matemático e da pedagogia libertadora, respectivamente.

Os trabalhos, em sua maioria, são de cunho teórico, não explicitam a materialização de suas propostas. Quando o fazem, apresentam a possibilidade por meio da resolução de problemas nas aulas de matemática, mas não apresentam ações concretas dos educadores matemáticos para ressignificar sua postura diante desses referenciais, por exemplo. Sentimos falta da relação teoria e prática, ou seja, como, diante de todos os anseios sobre a prática do professor de matemática, apresentados na fundamentação, é possível realizar essa ressignificação? Contextualizar a atividade matemática é suficiente? É o que tentaremos esclarecer mais adiante. Além disso, não foi encontrado nenhum trabalho que apresente, de forma explícita, a perspectiva de educar em Direitos Humanos no âmbito da Educação Matemática.

2.3 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E DIREITOS HUMANOS – COMO SE DÁ ESSA POSSIBILIDADE?

De que forma o professor de matemática pode ser comprometido na perspectiva de educar em Direitos Humanos? Ubiratan D'Ambrosio faz um questionamento interessante em seu livro *educa – Da teoria à prática*, publicado em 1996: “Por que educação e educação matemática e o próprio fazer matemático se não percebemos como nossa prática pode ajudar a construir uma humanidade ancorada em respeito, solidariedade e cooperação?” (D'AMBROSIO, 1996, p. 13).

No momento em que li essa frase não me dei conta do que ela dizia, achei que tivesse um erro de grafia nela. Confesso que li várias vezes para compreender

que ela é imensa em seu significado. Em minhas palavras, qual é o motivo da existência da educação, da educação matemática e o fazer matemática se não para construir uma humanidade pautada no respeito, na solidariedade e na cooperação? Não há motivo para a existência sem esses princípios.

Para D'Ambrosio (2011, p. 27), a matemática é “resposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizam a questão existencial da espécie humana”. Em sua leitura, a matemática é muito mais que uma disciplina na escola cheia de regras e procedimentos. É transcendente, é existencial, é humana. Nessa perspectiva, temos que o papel do professor de matemática não é o de “transmitir conhecimentos”, mas também suscitar no educando o espírito crítico e o protagonismo político (BETTO, 2018).

Freire (1980) já propunha o papel do professor numa perspectiva humanista, que é aquele que se compromete com o pensamento crítico e com a busca da mútua humanização. Parece que ainda não entendemos o que ele quis dizer há 40 anos, especialmente na área de educação matemática. Ele também afirma a importância da consciência crítica, que é autenticamente libertadora e revolucionária. Essa conscientização defendida, “é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmistificada” (FREIRE, 1980, p. 90).

Citar Paulo Freire, nesta proposta, fortalece nossa visão de matemática humanizada e crítica que, aos poucos, daremos forma neste texto. Quanto à conscientização, queremos que os professores e estudantes compreendam a realidade vivenciada, que sejam críticos, que reconheçam os horrores cometidos contra a humanidade ao longo do tempo, que façam da sala de aula de matemática espaço para a ação libertária.

Libertária porque é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, ou seja, tem-se a necessidade de compreender todos os processos vivenciados em nossa sociedade, como os ataques de ódio, a segregação, as discriminações, as violações dos direitos e dos ataques à democracia, tão evidentes na atualidade. Esses são elementos que fazem parte dessa conscientização que defendemos a partir dos escritos de Paulo Freire.

Na obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, tem-se uma afirmação que, para nós, faz muito sentido quando propomos uma Educação Matemática na

perspectiva de educar em Direitos Humanos, ele diz: “No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*” (FREIRE, 1996, p. 77). Olha que impressionante essa premissa, não basta ter consciência das coisas, é necessário agir e resistir para a transformação social, para a mudança das coisas. Nós, diante desse trabalho e do que defendemos, acreditamos que transformar a realidade é possível e ocorre pela educação. Ainda em relação aos pensamentos de Paulo Freire, cito um trecho do seu livro *Educação e Mudança*, para refletirmos sobre neutralidade frente aos horrores que a sociedade contemporânea vive e que demonstra falta de compromisso e viola a humanização dos homens,

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem (FREIRE, 1979, p. 19).

Esse trecho, sabiamente professado por Freire, revela a sociedade atual, vale recordar frases recentes que impressionam pela falta de compromisso com a história e seus horrores, citaremos duas que julgamos serem suficientemente chocantes: “ditadura foi bom para o Brasil”⁴; “racismo é algo raro no Brasil”⁵. Mesmo com todos os fatos e estatísticas que comprovam o contrário, é comum ouvirmos frases como essas, muitas vezes, até com exacerbação.

Sem dúvida, mesmo com todos os ataques à educação deste atual governo, é a partir dela que a luta e a resistência devem ocorrer para que a mudança aconteça. Nesse sentido, acreditamos que o espaço que o professor tem em sala de aula deve ser a arena para sua concretização.

2.3.1 Tripé teórico

2.3.1.1 Pedagogia Radical como uma política cultural de Henry A. Giroux

⁴ Link: <https://theintercept.com/2018/09/22/na-ditadura-tudo-era-melhor-entenda-a-maior-fake-news-da-historia-do-brasil/>.

⁵ Link:

https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/05/08/interna_internacional,1052188/bolsonaro-afirma-que-racismo-e-algo-raro-no-brasil.shtml.

A educação radical é um tipo particular de prática e uma maneira particular de questionar as instituições e os pressupostos recebidos que têm origem na crise social. Ela tem natureza interdisciplinar, questiona as categorias fundamentais de todas as disciplinas e tem uma missão pública de tornar a sociedade mais democrática. Conceber uma posição radical do professor e dos estudantes é necessariamente ser crítico (GIROUX, 1999).

Nessa perspectiva, não se pode assumir a ideia de que a educação pública tenha como propósito a eficiência econômica, afirma Giroux, por isso ela é uma linguagem de possibilidades. Assim, o educador radical acredita que as potencialidades humanas conseguem ser educadas a ponto de questionar as próprias estruturas sociais. Aqui, assim como em Paulo Freire, a educação tem como propósito a transformação da realidade.

A Escola de Frankfurt, na verdade, é um legado do trabalho teórico desenvolvido por seus membros, como Adorno, Horkheimer, Habermas e Marcuse sobre a teoria crítica da educação, e “refere-se à natureza de crítica autoconsciente e à necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação” (GIROUX, 1983, p. 22). A pedagogia radical deve ser um ponto de partida na natureza contraditória da escolarização, como uma chance de forçá-la a criar condições para uma nova esfera pública, o que significa que educadores radicais devem realizar, em sua prática, o estabelecimento das condições ideológicas e materiais que permita aos estudantes a reivindicação de suas próprias vozes. O propósito é criar um discurso crítico que permita a inserção de um interesse coletivo na reconstituição de uma sociedade maior.

É interessante observar a construção teórica de Giroux quando ele fala do interesse coletivo; na sociedade em que vivemos, isso tem se tornado cada vez mais um elemento necessário, pois não se pode viver sem a organização do coletivo, sem pensar na sociedade de forma integral, sem se preocupar com as gerações futuras e, principalmente, sem o respeito às diferenças e sem a busca pela coexistência. Temos visto a individualidade prevalecendo sobre esses valores e a escola, assim como os professores, nem sempre tem orientado seu trabalho para mudar essa realidade.

Uma educação crítica da educação é emancipatória, pois seu objetivo não é “ajustar” os alunos à sociedade, “sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas”

(GIROUX, 1983, p. 262). Diante da teoria crítica da educação, a função dos professores é política e social e, mais do que qualquer outra característica, eles são intelectuais transformadores no propósito de educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. Para essa categoria de professor, como afirma Giroux, é essencial tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Nessa concepção, Giroux (1993) explica que tornar o pedagógico mais político significa a reflexão e ações críticas para ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais. E, como consequência, humanizarem-se em meio a essa luta. E tornar o político mais pedagógico é utilizar formas de pedagogia que tratem estudantes como agentes críticos, assim com tornar o conhecimento problemático e argumentar para que tenhamos um mundo melhor para todas as pessoas. Nesse sentido, é dar voz ativa para os estudantes em suas experiências de aprendizagem.

Mais do que conteúdos engessados, descidos goelas abaixo e que não têm significado algum para os estudantes, professores intelectuais transformadores buscam desenvolver uma linguagem crítica que:

[...] esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (GIROUX, 1983, p. 163).

Essa educação que almejamos, neste trabalho, contextualizada, preocupada com questões sociais, políticas e econômicas, integrada para a coletividade, amparada pela construção de uma sociedade sem preconceitos e voltada para a emancipação, o empoderamento dos professores e estudantes e que, essencialmente, trata da pluralidade dos conteúdos, das culturas, dos grupos, das individualidades para que estejam na cimeira das atividades educativas. É assumir uma postura de não neutralidade diante das questões sociais, políticas e econômicas, é desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, para, assim, assumimos, como educadores, que é possível promover mudanças contra as injustiças dentro e fora da escola. Como diz Giroux, “essa é uma

luta que vale a pena travar” (GIROUX, 1997, p. 163). O que significa lutar por escolas como espaços democráticos e por desenvolver uma pedagogia emancipatória.

Com base nessas concepções, Giroux propõe uma pedagogia radical que assume a forma de uma política cultural. Isso significa examinar como os processos culturais são produzidos e transformados dentro de três tipos de discurso: da produção, da análise de texto e das culturas vividas.

A prática educacional e o discurso da produção têm como tarefa fundamental alertar os professores para o imperativo de se identificarem práticas e interesses que legitimam determinadas representações sociais e modos de vida, ou seja, eles precisam analisar e transformar os processos por meio dos quais valores e linguagens são gerados e disseminados dentro e fora da escola. Nesse sentido, a pedagogia radical e o discurso da análise de texto dão atenção para as ideologias a partir das quais os textos são produzidos e argumenta que professores devem se distanciar dos textos a fim de desvelar os significados, as contradições e as diferenças inscritas na forma e no conteúdo das matérias em sala de aula.

A pedagogia radical e o discurso das culturas vividas representam como os professores e alunos dão significado às suas vidas por meio de complexas formas históricas, culturais e políticas que incorporam e produzem. Ou seja, “uma política cultural requer o desenvolvimento de pedagogia que seja aberta às histórias, aos sonhos e às experiências que os alunos trazem para a escola” (GIROUX, 1987, p. 96). Assim, é instrumento de questionamento para os professores em relação à negação do capital cultural dos estudantes de grupos subordinados, bem como é uma linguagem de possibilidade.

Giroux (1987) enfatiza a importância da pedagogia radical como uma política cultural que seja desenvolvida em torno das inter-relações dos três discursos para que, assim, possa “gerar uma linguagem educacional radical e de oposição, capaz de levantar novas questões, construir outros compromissos e possibilidades, permitindo que os educadores trabalhem e se organizem em favor da escola como esfera pública democrática” (GIROUX, 1987, p. 103).

2.3.1.2 Educação Matemática Crítica de Ole Skovsmose

Skovsmose (2013) apresenta um resumo das ideias da Educação Crítica em poucas afirmações, mesmo asseverando ser naturalmente impossível, ele arrisca e

avisa que pode criar entendimentos errôneos. Depois desse *mea-culpa*, ele a caracteriza por meio de três pontos-chave: competência crítica, distância crítica e engajamento crítico.

A competência crítica enfatiza que os estudantes devem estar envolvidos no controle do processo educacional, pois, junto aos professores, eles podem identificar assuntos relevantes para o processo educativo. A distância crítica refere-se ao fato de que estudantes e professores devem estabelecer uma distância dos conteúdos do currículo, pois devem ser investigados e avaliados. O engajamento crítico significa que a educação deve ser orientada para problemas, ou seja, para situações “fora” da sala de aula. É nessa perspectiva que este trabalho se orienta, pois as atividades problematizadoras deverão alcançar os três termos citados (SKOVSMOSE, 2013).

Percebemos aqui, algumas aproximações com a pedagogia radical como política cultural de Giroux, quando ele faz a construção da inter-relação dos três discursos que têm como base a Educação Crítica. Da mesma forma, Skovsmose afirma que as três dimensões devem compor a educação e fomentar as práticas dos professores.

Skovsmose (2013) argumenta que necessário relacionar Educação Matemática (EM) e a Educação Crítica (EC), e apresenta dois postulados:

- 1) É necessário aumentar a interação entre a EM e a EC, se queremos que a EM não se degenere em um dos mais importantes modos de socialização dos estudantes na sociedade tecnológica.
- 2) É importante para a EC interagir com as ciências técnicas e com a matemática, para prevenir que a EC desapareça como teoria educacional sem importância e acrítica.

A explicação para esses postulados se dá, primeiramente, porque, no sistema educacional, a EM funciona como a mais significativa introdução à sociedade tecnológica. E segundo, se a conceituação das estruturas normativas curriculares deve ser efetuada na prática, EC tem de ser explicitamente integrada às ciências técnicas e na EM. Não existe interesse da EC com a EM. Na tentativa de buscar essa integração, Skovsmose traz algumas reflexões sobre a Educação Matemática e a possibilidade de ter caráter crítico.

Na matemática crítica, é defendido que a matemática formal faz uma intervenção real na realidade, tornando-se uma fonte para a invenção de regras e estruturas. Ela oferece não apenas descrições de fenômenos, mas também modelos para a alteração de comportamentos. Esse enfoque da matemática afirma que não apenas “vemos” de acordo com a matemática, nós também “agimos” de acordo com ela. E, por isso, “o foco deve ser colocado nas funções das aplicações da matemática na sociedade, e não apenas na modelagem como tal” (SKOVSMOSE, 2013, p. 88).

Em direção à Educação Matemática Crítica, almejamos um processo educativo em matemática que discuta condições básicas para a obtenção do conhecimento, que esteja situada nos problemas sociais, nas desigualdades, na supressão, entre outros. E deve tentar fazer da educação uma força social progressivamente ativa, reagindo às contradições sociais.

Assim, supõe-se o ensino da matemática com situações abertas nas aulas de matemática, isto é, situações que possam tomar direções diferentes, dependendo dos resultados da discussão entre estudantes e entre estudantes e professor. Significa criar possibilidades para decisões serem tomadas em sala de aula. Os estudantes têm de desenvolver não apenas o conhecimento pragmático sobre como usar matemática e como construir modelos, mas também desenvolver o conhecimento sobre as precondições para a construção do modelo que deve ser voltado para o entendimento das funções sociais de aplicações de modelos matemáticos (SKOVSMOSE, 2013).

A Educação Matemática Crítica não é metodologia ou técnicas pedagógicas, nem mesmo conteúdos programáticos. Conforme afirma Skovsmose, ela é a expressão de preocupações a respeito da educação matemática. O autor considera que a Educação Matemática é indefinida, podendo ser de modos variados e atender aos mais diversos propósitos nos campos: social, político e econômico. Ela é dotada de responsabilidade social e voltada para a cidadania e a democracia.

Busca-se, portanto, promover uma concepção sociopolítica de potencialização⁶ no âmbito da Educação Matemática. “Uma preocupação da Educação Matemática Crítica é reconhecer a diversidade de condições nas quais o ensino e a aprendizagem de matemática acontecem no mundo” (SKOVSMOSE, 2014, p. 31). Nessa respectiva, a “matemática opera em uma diversidade de situações culturais” (SKOVSMOSE, 2014, p. 108).

⁶ O termo “potencialização” foi adotado por Skovsmose como a tradução de *empowerment*.

2.3.1.3 Educação em Direitos Humanos de Vera Maria Candau e outros autores

Antes de apresentarmos a Educação em Direitos Humanos, se faz necessário discorrer sobre qual Direitos Humanos nos referimos. Para isso, utilizaremos da obra de Joaquín Herrera Flores que apresenta uma concepção crítica, complexa e intercultural dos direitos humanos. Tomaremos essa concepção como a perspectiva escolhida para este texto.

Flores (2009) apresenta quatro condições para compreendermos os direitos humanos, quais sejam:

1. assegurar uma visão realista do mundo em que vivemos e desejamos atuar utilizando os meios que nos trazem os direitos humanos;
2. o pensamento crítico é um pensamento de combate. Deve, pois, desempenhar um forte papel de conscientização que ajude a lutar contra o adversário e a reforçar os próprios objetivos e fins. Quer dizer, ele deve ser eficaz com vistas à mobilização;
3. o pensamento crítico surge em – e para – coletividades sociais determinadas, que dele necessitam para elaborar uma visão alternativa do mundo e sentirem-se seguras ao lutar pela dignidade;
4. o pensamento crítico demanda a busca permanente de exterioridade – não em relação ao mundo em que vivemos, mas em relação ao sistema dominante.

Flores (2009), em sua teoria crítica sobre os Direitos Humanos, avança em relação à concepção universalista e tradicional dos Direitos Humanos, pois não considera os direitos como ponto de partida. Ao universal, há que se chegar depois de um processo de luta discursivo, de diálogo ou de confrontação, em que se rompam os preconceitos e as linhas paralelas. E que, por isso, a visão sobre esses direitos deve ser complexa e voltada para a racionalidade de resistência (FLORES, 2009).

Nessa visão, em relação às quatro condições para compreendê-la, é necessário ter visão realista de mundo e pensamento crítico que leve à conscientização em prol da luta contra as injustiças e ao adversário, isto é, se trata de um pensamento para a mobilização. Além disso, o pensamento crítico deve servir para

a coletividade, bem como para a busca da exterioridade em relação ao sistema dominante.

O autor também aponta cinco deveres “para construir esse caminho sem imposições colonialistas nem universalistas e tendo em vista sempre a necessidade de gerar espaços de luta pela dignidade” (FLORES, 2009, p. 61). E reforça que as quatro condições apresentadas devem articular com os cinco deveres para que, assim, se possam criar práticas emancipadoras baseadas nas lutas pela dignidade. Nesse sentido, ele assevera que:

Em primeiro lugar, o “*reconhecimento*” de que todos e todas, sem exceção, devemos ter a possibilidade de reagir culturalmente frente ao entorno de relações no qual vivemos.

Em segundo lugar, o *respeito* como forma de conceber o reconhecimento como condição necessária, mas não suficiente, na hora de pôr em prática as lutas pela dignidade.

Em terceiro lugar, a *reciprocidade*, como base para saber devolver o que tomamos dos outros para construir os nossos privilégios, seja dos outros seres humanos, seja da mesma natureza da qual dependemos para a reprodução primária da vida.

Em quarto lugar, a *responsabilidade*. Se tivermos de ser recíprocos perante o dano cometido aos outros (por exemplo, por meio das políticas e práticas coloniais), devemos deduzir e assumir com toda a valentia possível, primeiro, a nossa responsabilidade na subordinação dos outros e, segundo, a nossa responsabilidade de exigir responsabilidades aos que cometeram o saqueio e a destruição das condições de vida dos demais.

Em quinto lugar, a *redistribuição*; ou seja, o estabelecimento de regras jurídicas, fórmulas institucionais e ações políticas e econômicas concretas que possibilitem a todos não somente satisfazer as necessidades vitais “primárias” – elemento por demais básico e irrenunciável –, mas, além disso, a reprodução secundária da vida, quer dizer, a construção de uma “dignidade humana” não submetida aos processos depredadores do sistema impostos pelas necessidades de benefício imediato que caracterizam o modo de relações baseado no capital (FLORES, 2009, p. 61-62).

Os cinco deveres, apontados por Flores, demonstram que não existem privilegiados, cultura superior, sociedade acima das outras, vantagens sobre a vida dos demais ou qualquer forma de desigualdade social, cultural e econômica. Busca-se, por essa visão de Direitos Humanos, o reconhecimento e o respeito de todos, sem exceção, a responsabilidade pelos danos cometidos aos outros e a exigência que aqueles que cometeram a destruição sejam responsabilizados; e, por fim, que as ações políticas para a construção da dignidade humana sejam parte de um projeto de

redistribuição. Para que isso aconteça, é necessário conceber uma visão complexa dos Direitos Humanos, pois:

[...] a visão complexa assume a realidade e a presença de múltiplas vozes, todas com o mesmo direito a se expressar, a denunciar, a exigir e a lutar. Seria como passar de uma concepção representativa do mundo a uma concepção democrática em que prevaleçam a participação e a decisão coletivas (FLORES, 2009, p. 152).

Flores (2009) se posiciona no sentido de que os Direitos Humanos, no mundo contemporâneo, necessitam dessa visão complexa. O autor afirma também que há a necessidade de outros princípios, como:

[...] racionalidade de resistência e dessas práticas interculturais, nômades e híbridas para superar os obstáculos universalistas e particularistas que impedem sua análise comprometida há décadas. Os direitos humanos não são unicamente declarações textuais. Também não são produtos unívocos de uma cultura determinada. Os direitos humanos são os meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, nos permitindo abrir espaços de luta e de reivindicação. São processos dinâmicos que permitem a abertura e a conseguinte consolidação e garantia de espaços de luta pela dignidade humana (FLORES, 2009, p. 163).

Diante dessa concepção crítica e intercultural de Direitos Humanos, podemos dar continuidade ao que entendemos como Educação em Direitos Humanos. Assim, para que ocorram possíveis mudanças no cotidiano escolar numa perspectiva de transformação social, o professor deve ampliar sua consciência crítica sobre a própria prática, no sentido de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a atividade docente, o que exige ressignificar o papel do professor, de forma a ultrapassar os conhecimentos do campo da especialidade docente.

Nessa direção, defendemos que a formação de professores esteja pautada nos Direitos Humanos, o que pressupõe uma formação que vai além da informação, uma educação libertadora que exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam a sensibilização para práticas de mudança de mentalidades, de valores e de comportamentos (CANDAU et al., 2013). Sustentamos, portanto, o professor como agente sociocultural e político que tem o desafio de desenvolver uma “pedagogia do empoderamento”, que é uma pedagogia crítica e democrática, orientada para a mudança pessoal e social (SACAVINO, 2009). O empoderamento dos sujeitos e

grupos sociais desfavorecidos permite promover a cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e de construir democracia (CANDAU et al., 2013).

A prática pedagógica, nessa perspectiva, busca desenvolver “habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social” (CANDAU et al., 2013, p. 39). Outra característica é sua orientação para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos; por isso, ela é considerada dentro dos moldes de uma educação libertadora.

Para esses autores, uma dimensão importante na Educação em Direitos Humanos é sua contribuição para a construção da democracia. E mais, “os Direitos Humanos devem ser o fundamento ético de um paradigma educativo, de uma educação libertadora e transformadora para uma cidadania ativa” (CANDAU et al., 2013, p. 46).

Para a efetivação e o aprofundamento da democracia, nessa perspectiva, busca-se a afirmação do “nunca mais”. Educar para o “nunca mais” significa promover o sentido histórico e resgatar a memória em lugar do esquecimento. “Supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da impunidade e formar para a participação, a transformação e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias” (CANDAU et al., 2013, p. 48).

Candau et al. (2013, p. 82) apresenta o significado de educar em Direitos Humanos:

É bem mais que adicionar um componente novo à prática formativa e educativa. É, na verdade, construir uma nova identidade: a de educador e educadora em Direitos Humanos, o que faz toda a diferença quando se tem em mente uma educação que contribua para o exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade marcada, definitivamente, pela dignidade de toda pessoa humana.

Na perspectiva de Educação em Direitos Humanos, os autores apresentam três aspectos:

1. Os programas de formação de professores deverão estimular a capacidade de compromisso com conteúdos e práticas que promovam a emancipação, a democracia, os Direitos Humanos e a transformação da realidade.
2. Os professores devem ter uma fundamentação teórica e prática consistente que os ajude a valorizar, compreender e avaliar os significados que seus

estudantes constroem socialmente, sobre si mesmos e sobre a sociedade, dando-lhes os meios necessários para que possam conhecer a si mesmos e fortalecer-se em sua dimensão de poder e da consciência de sujeitos de direito.

3. A Educação em Direitos Humanos afeta as diferentes dimensões do currículo, assim como as relações entre os diferentes agentes do processo educativo.

O papel do professor, nessa perspectiva, será aprofundado mais adiante quando faremos um paralelo com a Educação Matemática Crítica.

Em referência aos documentos oficiais, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), orienta no inciso 9, do artigo 26 que:

§ 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, 1996, grifo nosso).

Na mesma direção, a Resolução nº 2 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior (licenciaturas), diz no inciso 2, do artigo 13 que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos 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).

Na mais recente orientação curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação

Básica. No que se refere a temas pautados nos Direitos Humanos, tem-se nas competências gerais da educação básica, nos itens 7 e 9, as seguintes manifestações:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9 -10).

No item Base Curricular Comum Curricular e Currículos, o documento explica que conteúdos de temas contemporâneos, particularmente a Educação em Direitos Humanos, podem ser incorporados aos currículos, conforme as necessidades dos sistemas e redes de ensino. Esse ponto é abordado no texto da seguinte maneira:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/199012), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199713), preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/199914), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200915), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200316), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/201018). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-la de forma contextualizada (BRASIL, 2017, p. 19).

Além disso, o documento problematiza a importância de se trabalhar Direitos Humanos nas escolas:

[...] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais, que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não

estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2017, p. 61).

Há em outros lugares do texto menções à Educação em Direitos Humanos, existem exatamente 48 citações. O curioso é que, na área de matemática, não tem uma única menção sobre os Direitos Humanos. É interessante verificar em quais áreas o termo aparece:

- três vezes na introdução do documento;
- uma vez na introdução do Ensino Fundamental;
- oito vezes em Linguagens do Ensino Fundamental;
- nove vezes em Ciências Humanas do Ensino Fundamental;
- cinco vezes em Ensino Religioso;
- doze vezes em Linguagens do Ensino Médio;
- dez vezes em Ciências Humanas do Ensino Médio.

Percebe-se que as áreas de linguagens e humanas são aquelas em que mais ocorre a aparição do termo. O que não é surpresa, pois sabemos que as áreas de Ciências Exatas, historicamente, não carregam a responsabilidade de formação humana, democrática ou qualquer outro elemento que esteja fora dos atributos específicos de suas áreas.

Um ponto interessante para tratar, é um dos pareceres sobre a Base Nacional Comum Curricular em relação aos temas: direitos humanos e diversidade. O parecer foi realizado pela Instituição Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. Nessa avaliação, tem-se a seguinte conclusão:

A BNCC precisa vincular suas propostas aos direitos humanos com maior clareza e abertura. O texto parece genérico no que diz respeito aos direitos humanos e falha em assumir com mais contundência o compromisso com a igualdade e com o combate as desigualdades. A linguagem apresentada não considera de forma suficiente a diversidade e, em especial, a diversidade corporal. O Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e tem obrigação constitucional de promover a inclusão dessas pessoas em todas as esferas da vida social e principalmente no espaço privilegiado da escola (ANIS, s/d, p. 9).

Esse parecer, que está disponibilizado no site da Base Nacional Comum Curricular, esclarece que as referências são genéricas e pouco contundentes quanto

ao compromisso com o combate às desigualdades. O texto necessita dizer abertamente, nos componentes curriculares, seu compromisso no combate a todas as formas de discriminação.

Muitos autores criticaram a BNCC em seu processo de elaboração, Salomão Ximenes e Fernando Cássio publicaram o texto “Uma base em falso” no jornal digital Nexo, enumerando críticas à base, chamamos atenção para uma dessas críticas:

Abraçado ao discurso da gestão anterior, o MEC e o campo empresarial que o apoia se esforçam para convencer a sociedade brasileira de que a BNCC foi construída democraticamente e, mais do que isso, que não houve alterações no processo de construção da Base com a mudança de governo. O MEC defende que a consulta pública à primeira versão, os seminários estaduais e os pareceres especializados são a garantia da participação de amplos setores da sociedade na elaboração do texto curricular. O caso é que esses “amplos debates” se deram quase que exclusivamente na seara dos conteúdos/objetivos de ensino/aprendizagem (XIMENES; CÁSSIO, 2017, on-line).

Corroborando com esses autores, não vemos como suficiente debater os conteúdos e objetivos de ensino e de aprendizagem, mesmo porque não existiu transparência na opção de incluir ou não esses elementos ao documento. Vemos que o estado ignora a participação efetiva dos setores educacionais e dos movimentos sociais, e como os autores afirmam, “ao fim e ao cabo, teremos uma base curricular menos genérica do que os PCN, mas com a mesma função no estado de coisas da educação nacional” (XIMENES; CÁSSIO, 2017, on-line). Nesse contexto, um documento mais claro em relação a Educação em Direitos Humanos ainda é algo desejável.

Mesmo com falhas e de forma genérica, o texto faz menção aos direitos humanos e, por isso, deveria incidir de alguma forma sobre as práticas educativas e na formação de professores. Existe, ainda, uma distância para que o currículo e as práticas educativas estejam alinhados com o compromisso da educação com a formação humana em sua totalidade e historicidade; que almeja uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Principalmente no que se refere a sua concretização, ou seja, sua efetiva incorporação em todos os âmbitos da educação.

De fato, sabemos da urgência de implementação da Educação em Direitos Humanos na formação de professores e nas práticas escolares. É um movimento de conscientização planetária sobre a importância de se incorporar esses princípios na

educação. Entretanto, o que nos aflige e nos movimenta para a produção deste texto é compreender a Educação Matemática diante dessa conjuntura e indagar como ela tem se localizado? Qual o lugar da Educação Matemática quando se exige uma formação pautada nos Direitos Humanos? No item seguinte, buscamos a relação da Educação Matemática nessa perspectiva, pois, mesmo que não tenhamos específica orientação curricular para a área de matemática, é necessário situá-la nesse contexto.

2.3.2 Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos – Nossa formulação

Para a matemática tradicional, a questão central é entender as regras e os enquadramentos característicos da matemática; essa aprendizagem materializa-se numa obediência cega a ordens, como afirma Skovsmose. Obviamente, não é esse formato pedagógico que tomamos e defendemos.

Assim como Santos (2007), rejeitamos a transmissão pura e simples dos conteúdos e a abordagem estruturalista da educação matemática. Da mesma forma, Carrijo (2014) critica o ensino de matemática nos moldes de uma linha de produção, cunhada na educação bancária, pois não apresenta possibilidades de se concretizar a formação de cidadãos críticos; em decorrência disso, há a necessidade de superação do ensino tradicional de matemática.

Diante da padronização das estruturas das aulas de matemática, que são centradas no livro didático, em que o paradigma do exercício (SKOVSMOSE, 2008) prevalece como a atividade matemática corriqueira, os professores trabalham com contextos que são externos aos contextos dos alunos. As respostas dos exercícios são exatas e absolutas, de modo que não se necessita de pensamento crítico para encontrá-las, bastam apenas conhecimentos técnicos. D'Ambrosio (2018) fala sobre a necessidade de evolução nas práticas dos professores de matemática:

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. Mas o ensino da Matemática, em todos os níveis, inclusive a pesquisa matemática, tende a ignorar essas questões críticas que ameaçam a sobrevivência da civilização e ainda permanecem repetindo temas que deixam de ser prioritários em face da urgência da crise que ameaça a continuidade da civilização (D'AMBROSIO, 2018, p. 198).

A partir desse cenário, é notório que estejamos valorizando e alimentando uma matemática que é excludente. A título de exemplo, nesse formato de condução da prática docente, alunos com Necessidades Educativas Específicas dificilmente conseguem acompanhar o desenvolvimento maquinário do ritmo do professor, que nem sempre está preocupado com os avanços individuais de seus alunos.

Outro aspecto de exclusão é o fato do professor apresentar uma matemática inacessível, distante da realidade do estudante, que não vê sentido e significado na quantidade imensa de exercícios repetitivos que são exigidos para o bom aproveitamento da disciplina. Essa forma de ver a matemática é excludente e leva ao distanciamento dos estudantes em relação à matemática.

Outro aspecto excludente é a concepção de que a matemática é para poucos, não importa o esforço que se faça, é necessário aptidão para vencê-la. Nesse contexto, excluem-se alunos com dificuldades específicas e meninas e mulheres que são vistas e marcadas por não “compreenderem muito bem a área de ciências exatas”, pois “é coisa para homem”. É a expressão machista que as questões de gênero expõem.

Skovsmose (2014) cita que há situações repugnantes na Educação Matemática de professores que tiranizam os alunos e desdenham de quem não percebe a elegância de uma demonstração. Essas e outras situações naturalizaram-se no ambiente escolar. E, por isso, contradições são evidenciadas nas escolas, quando, por exemplo, o professor de matemática, tido como “carrasco”, que reprova a maioria dos alunos e que é bom nos cálculos, é visto com admiração, enquanto o professor que cria situações diversificadas para sua prática pedagógica, que compreende que a matemática deve ser inclusiva e contextualizada e que, por isso, consegue mais adesão dos alunos em suas aulas e, conseqüentemente, obtém maior aprovação na disciplina. Esse é visto com maus olhos, logo os comentários pelos corredores da escola e na sala dos professores começam a aparecer, “esse professor facilita para os alunos”, “não sabe matemática nem para ele”, “é porque ele é bonzinho demais” e tantas outras frases que são evidenciadas nas escolas.

Sem dúvida, o ensino de matemática tradicional é excludente pelo simples fato de seguir suas premissas da racionalidade técnica e da reprodução, como bem descrevem Alrø e Skovsmose (2006, p. 52):

Alrø e Skovsmose (2006, p. 51-52) explicam que o Ensino de Matemática tradicional é caracterizado por ações em que o professor apresenta ideias e técnicas matemáticas, muitas vezes baseado no livro texto, em seguida os alunos fazem exercícios, com aplicação direta das técnicas. Como próxima etapa, os resultados são corrigidos pelo professor e o aluno recebe como tarefa para casa, exercícios determinados, retirados do livro. Os padrões de comunicação entre professor e aluno são repetitivos como o padrão de diálogo que se utiliza do jogo de perguntas. Nesse modelo, “nem o professor, nem o aluno participa da elaboração dos exercícios, já que eles são estabelecidos pelo autor do livro texto. Isso significa que a justificativa para a relevância dos exercícios não faz parte da lição em si mesma”.

Fizemos essa introdução sobre o ensino de matemática para justificar, além do que já foi colocado até aqui, que é necessário mudar o papel do professor de matemática, é preciso pensar em práticas pedagógicas de inclusão e, especialmente, realizar aulas pautadas na Educação em Direitos Humanos. Trabalhar Direitos Humanos nas aulas de matemática implica compreender o ambiente escolar nessa visão, pois as situações problemas serão tratadas de tal forma que deverão se situar no momento histórico existente. É uma reflexão histórica e historicizadora da sociedade contemporânea, conhecendo os outros, a sua história, o suceder-se dos esforços que eles fizeram para ser isto que são, para criar a civilização que criaram, é a apropriação ativa do saber acumulado e articulado às exigências do desenvolvimento histórico.

Nessa direção, usar o contexto dos Direitos Humanos nas aulas de matemática, problematizando situações e refletindo sobre elas, é uma possibilidade de promover o exercício da cidadania crítica nos estudantes, para que eles possam fazer a diferença na sociedade. A escola, diante disso, deve estar atenta para proporcionar formas de conhecimento “que lhes deem a convicção e a oportunidade de lutar por uma qualidade de vida com todos os benefícios de ser humano” (GIROUX, 1989, p. 214).

Com base nas concepções teóricas apresentadas até aqui, pretendemos, agora, argumentar a favor da promoção da Educação Matemática Crítica na perspectiva de Educar em Direitos Humanos. Inicialmente, é preciso pensar mais um pouco nos referências que utilizamos; assim, apresentamos na Tabela 3 algumas premissas para depois formular nossa tese.

Tabela 3 – Premissas do referencial teórico

Referências	Premissas
Pedagogia Radical como política cultural	<ul style="list-style-type: none"> - O professor e estudantes são críticos dentro do processo educativo; - Tem com propósito mudar a realidade; - Objetiva-se a transformação social e a emancipação; - Poder de reivindicar suas próprias vozes; - O discurso é para o interesse coletivo; - Estimula as paixões, imaginação e o intelecto; - O professor é um intelectual transformador; - O pedagógico é mais político (no sentido de luta) e o político é mais pedagógico (no sentido de dar voz); - O foco é a coletividade; - Pluralidade de conteúdos – matemática plural; - Postura de não neutralidade; - Desenvolver a linguagem da possibilidade para promover mudanças na realidade; - Desenvolver práticas que legitimam as representações sociais e os modos de vida; - Dar atenção para as ideologias a partir dos quais os textos são produzidos e conseguir se distanciar; - Pedagogia que seja aberta às histórias, aos sonhos e às experiências dos alunos.
Educação Matemática Crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Estudantes devem estar envolvidos no processo educativo; - Distância crítica em relação ao currículo; - Aulas orientadas para problemas reais; - Discutir condições básicas para a obtenção do conhecimento; - Deve reagir às contradições sociais; - Tem responsabilidade social; - Voltada para a cidadania e democracia; - Opera em uma diversidade de situações sociais e culturais.
Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Visão realista de mundo; - Pensamento crítico voltado para a mobilização; - Pensamento crítico surge para as coletividades sociais; - Demanda a busca permanente de exterioridade; - Reconhecimento de todos; - Respeito a todos; - Reponsabilidade perante o dano cometido aos outros; - Estabelecimento de regras jurídicas e ações políticas para a construção de uma dignidade humana; - São processos dinâmicos que permite a abertura dos espaços de luta.
Educação em Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a consciência crítica sobre a própria prática; - Compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá a atividade docente; - Exige-se ressignificar o papel do professor; - Formação que vai além da informação; - Educação libertadora; - Voltada para as mudanças de mentalidades, de valores e de comportamentos; - O professor é agente sociocultural e político; - Pedagogia do empoderamento; - Promove a cidadania ativa capaz de reivindicar direitos; - Atitude de questionamento crítico em relação às injustiças; - É orientada para a transformação social; - Formação de sujeitos de direitos; - Educar para o “nunca mais”; - Compromisso com conteúdos e práticas que promovam a emancipação; - Professores devem ter fundamentação teórica e prática consistente.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Observa-se que, em todos os referenciais apresentados, a educação crítica fundamenta essas teorias. Obviamente, conceber o professor como profissional crítico é essencial para esta proposta. Mas como é possível essa concepção se materializar? É verdade que não temos uma receita estática, pois é intercalada por incertezas. O

que não impede de fazermos aproximações do papel do professor de matemática que atenda à perspectiva de Educar em Direitos Humanos e ser um profissional crítico.

A Educação Matemática Crítica tem inúmeras pesquisas sobre a promoção da criticidade no aluno, da autonomia, da cidadania, da democracia. Vários são os trabalhos que apresentam a matemática contextualizada com temas político-sociais ou a resolução de problemas relacionados ao cotidiano do aluno para fazê-lo pensar sobre algum tema relevante socialmente. Na revisão sistemática, trouxemos alguns exemplos de práticas voltadas para essas questões.

A partir dos trabalhos realizados na perspectiva da Educação Matemática Crítica, reconhecemos que não basta, por exemplo, incluir conteúdos com temáticas sociais, políticas e culturais na atividade matemática, em formato de resolução de problemas ou na investigação matemática ou, até mesmo, na matemática por projetos. Para nós, não é suficiente criar atividades matemáticas que explorem temas para a formação da cidadania e para a promoção da democracia. Claro que isso é importante e será proposto por nós, mas não é apenas essa a ação.

Se quisermos que o professor ressignifique suas práticas, que busque a formação que questiona as estruturas sociais, que dê voz aos estudantes e a si mesmo, que seja um intelectual transformador, que pensa na coletividade, que acredita em uma matemática plural, que não é neutro frente aos horrores da sociedade e frente à dominação, que reconheça as diferenças e as respeite, que esteja aberto às histórias de seus alunos, que consiga, a partir das condições dadas para a obtenção do conhecimento, promover a emancipação e o empoderamento de seus alunos e dele mesmo e, a partir disso, que possam reivindicar os direitos, que não permite qualquer tipo de discriminação no espaço escolar e que privilegie uma formação para o “nunca mais”, é necessário irmos além da ressignificação da atividade matemática, é preciso pensar no posicionamento político e social do professor, nas suas ações, nas suas falas, no seu afeto, na forma como ele enxerga a matemática, nas suas formas de avaliação, na sua postura diante das injustiças, da diversidade, das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, poderíamos citar diversas situações que estão fora do campo da atividade, mas que são igualmente necessárias para que a transformação ocorra.

Percebemos que, mesmo com todo o esforço dos trabalhos realizados na perspectiva da Educação Matemática Crítica, inclusive a Teoria da Educação Matemática Crítica, tais trabalhos não conseguem se distanciar do fazer matemático,

da racionalidade e da função técnica que a matemática tem. Esperamos não sermos mal compreendidos quanto a essa afirmação, pois é essencial que a atividade matemática esteja conectada com as questões aqui levantadas; no entanto, é pouco para realizar a Educação em Direitos Humanos.

Falamos, anteriormente, que na BNCC não existe qualquer menção aos Direitos Humanos na área da matemática. Supomos que não só os idealizadores da Base Curricular não acreditam que realizar a Educação em Direitos Humanos seja possível nessa área, mas também os pesquisadores, os professores e autores de livros da Educação Matemática.

Agora, falando em primeira pessoa, sempre acreditei nessa possibilidade, antes mesmo de conhecer a Teoria Crítica e a Educação em Direitos Humanos. A matemática, para mim, nunca foi apenas números e cálculos, ela sempre esteve conectada com outros saberes e funções, como artes, construções, música, poesia, filosofia, antropologia, história etc. Em minhas aulas, sempre busquei apresentar a matemática plural, para todos, mostrando para os alunos o quanto ela é bela. Sempre ouvi frases como “eu odeio matemática”, que depois foram desconstruídas com o passar do tempo.

A forma como me conecto com a matemática a torna simples para os estudantes. Não consigo conceber a matemática a não ser como instrumento de leitura crítica das coisas, de empoderamento, de autonomia, de emancipação, de conhecimento crítico sobre as coisas do mundo, de inclusão, de combate a todas as formas de discriminação, de afetividade, de humanização da disciplina e dos sujeitos. Como isso é feito? Já mencionamos que não existe receita, mas existem aproximações do que acreditamos e sua materialização.

A postura do professor de matemática que defendemos é como agente sociocultural e político que toma como defesa os atributos que passamos a apresentar nos itens seguintes:

- Matemática para todos

A matemática 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. Exemplos:

- mães que frequentam a sala de aula com seus filhos;
- gestantes que se ausentam da escola e depois retornam;
- adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em regime aberto;
- estudantes em idade avançada em relação ao restante da turma;
- estudantes idosos;
- estudantes mulheres;
- estudantes com alguma deficiência;
- estudantes com altas habilidades/superdotação;
- estudantes advindos de outras escolas;
- estudantes de outros estados ou países;
- estudantes com depressão/ansiedade;
- estudantes com déficit de atenção;
- estudantes LGBTQIAP+⁷;
- estudantes negros e indígenas;
- outros.

Diante da diversidade em sala de aula, o professor, como agente sociocultural e político, deve ter a sensibilidade em dar suporte para esses estudantes. Criar situações para que todos possam se sentir acolhidos e incluídos no processo de ensino e de aprendizagem da matemática. A matemática não pode ser vista como “é assim mesmo, é difícil mesmo”, “é para poucos”. Não! É possível, sim, apresentar a matemática fora dos moldes tecnicistas. Para isso, é necessário, portanto, adaptar e dar oportunidade para que todos tenham acesso a ela.

Essa ação tem como consequência o empoderamento, o sentimento de inclusão, o pertencimento. Não somente para a sala de aula, mas também para a vida cotidiana do estudante que, a partir desse empoderamento, ganhará segurança para se incluir em outros espaços, como a universidade pública, por exemplo.

- Matemática problematizadora

É preciso incluir temas político-sociais, culturais e econômicos que tenham relação com a realidade dos estudantes e com a sociedade nos problemas de

⁷ 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.

matemática. Ou seja, trabalhar essa dimensão problematizadora é utilizar a matemática para compreender o problema social.

Essa ação permite promover nos estudantes a criticidade, a reflexão, a responsabilidade social, a leitura crítica das contradições sociais, compreender as ideologias dominantes, criar atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças, pois a matemática será voltada para a mudança de mentalidade diante dos temas tratados.

Nessa problematização, as categorias criadas como orientadoras deste trabalho, são possibilidades de temáticas que podem acionar os Direitos Humanos nas aulas de matemática.

Categoria 1 - Exercício da Cidadania e da Democracia.

Categoria 2 - Comprometimento com questões sociais/Justiça Social.

Categoria 3 - Valorização da diversidade.

Categoria 4 - Combate à violência.

Categoria 5 - Citação explícita aos Direitos Humanos.

A matemática, aqui, é instrumento para compreender esses fenômenos sociais.

- Matemática como direito coletivo

A matemática é uma construção humana e é vista, nessa perspectiva, como um direito coletivo. Isso significa que ela precisa alcançar a todos. Dessa forma, é preciso que todos possam compreendê-la por sua filosofia, por sua história, por seus conteúdos, por suas aplicações, por suas propriedades. Assim, é papel do professor de matemática, como agente sociocultural e político, permitir que ela seja compreendida por todos.

- Matemática intercultural

É matemática plural, as matemáticas. Não se concebe a matemática apenas com a que está grafada nos livros didáticos. Diferentes culturas compreendem a matemática de formas diferentes. 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 deve legitimar essas culturas e dar voz a elas.

- Matemática humanizada

É a matemática viva, matemática que não se afasta dos fatores humanos, dos valores, da ética, da humanização. Para isso, ela faz sentido para o aluno, deixa de ser um amontoado de regras e procedimentos e se torna próxima e acessível para os estudantes. Além disso, é matemática que permite os sujeitos se humanizarem através das conexões que ela pode fazer com outras áreas de conhecimento. Além disso, não permite que formas de discriminação sejam manifestadas em sala de aula e fora dela. É aquela que utiliza de seus atributos matemáticos para compreender os horrores vividos pela sociedade.

- Matemática afetiva

O professor busca encontrar-se com os estudantes em sala de aula. É amigável e por isso não excludente nos moldes que vemos hoje. Podemos citar também a forma como o professor conduz o processo avaliativo, que também deve ser afetivo.

- Matemática insubordinada

É a matemática que é contrária ao que o sistema educacional exige do professor de matemática. Ser professor como agente sociocultural e político vai de encontro com os processos hegemônicos. É compreender as contradições e lutar contra elas. Então, busca-se uma matemática insubordinada, que é resistência sobre as formas de segregação, de qualificação dos estudantes e da meritocracia.

- Matemática para paz

Historicamente, a matemática serviu às guerras, às tecnologias de destruição em massa. Hoje, é preciso redirecionar sua função. Que ela seja usada para a promoção da paz. Para isso, a matemática deve trabalhar as questões de moralidade e de ética desde a primeira escolarização.

2.4 CONSIDERAÇÕES

Defendemos, neste artigo, a matemática voltada para a criticidade e para a perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Para compreender este tema, fizemos uma revisão sistemática da literatura. Na revisão, buscamos relacionar os trabalhos encontramos com as seguintes categorias:

Categoria 1 - Exercício da Cidadania e da Democracia.

Categoria 2 - Comprometimento com questões sociais/Justiça Social.

Categoria 3 - Valorização da diversidade.

Categoria 4 - Combate à violência.

Categoria 5 - Citação explícita aos Direitos Humanos.

Os trabalhos selecionados tinham premissas que envolvem o educar em Direitos Humanos, mas nenhum deles refere-se aos Direitos Humanos diretamente. Verificamos, nesses trabalhos, que falta objetividade nas soluções sugeridas, ou eram teóricos demais ou apresentavam um problema contextualizado com alguma questão social. No entanto, nós compreendemos que pensar na prática do professor de matemática na perspectiva crítica e balizada nos Direitos Humanos envolve diversos determinantes. Sentimos falta da relação teoria e prática.

Neste trabalho, esforçamo-nos em responder à questão: Educação Matemática e Direitos Humanos – como se dá essa possibilidade?

Para responde-la, nos baseamos em um tripé teórico: a pedagogia radical como política cultural de Giroux, a Educação Matemática Crítica de Skovsmose e Educação em Direitos Humanos de Candau. Resumindo, esses autores nos levam a um caminho de possibilidades, pois reconhecem a educação emancipatória, que estimule paixões e imaginações, que desafie as forças que oprimem, que tenha reflexão e ações críticas para superar injustiças, que humanize-se em meio à luta e resistência, que torne o político mais pedagógico e também o contrário.

Uma Educação Matemática que vai em direção a não neutralidade, para que tenhamos a concepção de uma matemática que expressa preocupações e atenda aos mais diversos propósitos, pois é dotada de responsabilidade social. Isso quer dizer que defendemos uma matemática que opera em uma diversidade de situações culturais.

Argumentamos que os Direitos Humanos não podem ser compreendidos na concepção universalista e tradicional, pois eles são complexos e voltados para a racionalidade de resistência (FLORES, 2009). É uma concepção de Direitos Humanos na qual não existe: privilegiados, cultura superior, sociedade acima das outras, vantagens sobre a vida dos demais ou qualquer forma de desigualdade social, cultural e econômica.

Diante disso, defendemos o professor de matemática como agente sociocultural e político que tem o desafio de desenvolver uma “pedagogia do empoderamento”. Unindo a Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos, fizemos nossa formulação do papel ressignificado do professor de matemática.

Por rejeitarmos, assim como Santos (2007), a transmissão pura e simples dos conteúdos e a abordagem estruturalista da educação matemática e criticarmos o ensino de matemática aos moldes de uma linha de produção, cunhada na educação bancária (CARRIJO, 2014), vemos a necessidade de superação do ensino tradicional de matemática. Desse modo, propomos, em aulas de matemática, criar a cultura de educar em Direitos Humanos na perspectiva crítica.

Para isso, reconhecemos que não basta incluir conteúdos com temáticas sociais, políticas e culturais na atividade matemática, em formato de resolução de problemas ou na investigação matemática ou até mesmo na matemática por projetos. É ação além da atividade, é preciso pensar no posicionamento político e social do professor, nas suas ações, nas suas falas, no seu afeto, na forma como ele enxerga a matemática, nas suas formas de avaliação, na sua postura diante das injustiças, da diversidade, das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e poderíamos citar diversas situações que estão fora do campo da atividade, mas que são igualmente necessárias.

Não intencionávamos, mas listamos oito perspectivas que são convertidas na postura do professor de matemática para que este tenha seu papel agente sociocultural e político garantido:

- Matemática para todos.
- Matemática problematizadora.
- Matemática como direito coletivo.
- Matemática intercultural.

- Matemática humanizada.
- Matemática afetiva.
- Matemática insubordinada.
- Matemática para paz.

Nesse sentido, Clareto (2002, n.p.) abre a possibilidade de uma matemática plural que atende alguns dos princípios que elencamos até aqui,

A Educação Matemática que se prende a uma visão de matemática hegemônica e universal, com sua História, no singular, pouco tem a dizer ao cidadão contemporâneo, envolto em crises, prestes a se render, a sucumbir, a se entregar à apatia e à passividade. A vida em sociedade pode ficar muito difícil. Daí a importância de uma postura de abertura ao novo, ao plural, à diferença e ao outro. Porém, sem perder as raízes socioculturais, sem perder de vista a força da luta pela transformação radical da sociedade, a força para dizer não.

Sabemos que não existe receita para resolver as questões postas neste artigo, mas existem resultados excludentes, pseudos sucessos das práticas pedagógicas dos professores de matemática e crenças negativas sobre a imagem desse professor que nos fazem pensar em possibilidades. Elas são carregadas de incertezas, mas, ao mesmo tempo, de esperança. A vontade de termos um mundo mais justo, mais humano, mais ético é tão grande, que facilita nosso engajamento e a defesa desta proposta que pode ser para muitos como algo demagogo ou utópico, mas nós acreditamos e a compreendemos.

A Educação Matemática Crítica, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, precisa dialogar com as questões sociais, culturais e econômicas do contexto dos estudantes e com as problemáticas que assolam a sociedade como as manifestações de ódio, de preconceito, de discriminação, de violência, de desrespeito à diversidade e tantos outros males que testemunhamos. Ela necessita assumir sua responsabilidade de combater atos opressivos e parar de acompanhar o movimento hegemônico, buscando a insubordinação. Como afirma D'Ambrosio (2018), os educadores matemáticos precisam evoluir nas suas práticas, tendo como objetivo uma civilização sustentável, com paz em todas suas dimensões.

Referências

- ALONSO, E. P.; MORAES, M. Uma Abordagem Político-Social para o Ensino de Funções no Ensino Médio. *Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)*. Rio Claro: UNESP, Ano 19. Nº 25, 2006.
- ALONSO, E. P.; MORAES, M. S. S. (Org.). Uma alternativa político-social para o ensino de Funções no Ensino Médio. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2., 2003, Santos, SP. Anais [...]*. São Paulo: SBEM, 2003. 1 CD - ROM.
- ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática. Trad. Orlando de A. Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 160 p.
- ALVES, A. M. P. F.; PINTO, G. M. F.; NASCIMENTO, E. C. S. Em busca e uma matemática para todos: ações para a promoção da equidade e justiça social na sala de aula. 2019. *In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA 2019 Cuiabá. Anais [...]*. Cuiabá, 2019. (Curso de curta duração ministrado). Disponível em:
<https://www.sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/776/1081>. Acesso em: 27 de mar 2019.
- BETTO, F. *Por Uma Educação Crítica e Participativa*. Rio de Janeiro, RJ: Anfiteatro, 2018.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 1302/2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura e ainda a Resolução CNE/CES nº 3, de 18.02.2003. *Diário Oficial da União*. nº 40, de 25.02.2003. Aprovado em 06.11.2001.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 Abril 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2005*. Brasília: INEP/MEC, 2005b. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Manual+do+Exame+Nacional+d>

e+Desempenho+dos+Estudantes+Enade+2005/e0fd5ca0-9d7e-4751-9e73-8fbde8ec4513?version=1.2. Acesso em: 17 Abril 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2008*. Brasília: INEP/MEC, 2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/enade/Manual_enade_2008.pdf. Acesso em: 17 Abril 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2011*. Brasília: INEP/MEC, 2011. Disponível em: http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/258/manual_enade_31_05_2011_1_.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2014*. Brasília: INEP/MEC, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2014.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 01 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. MEC. CNE. Brasília.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2017*. Brasília: INEP/MEC, 2017a.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf . Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

CANDAU, V. M. et al. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

CARRIJO, M.H.S. *Formação para a cidadania: análise de pesquisas na perspectiva da educação matemática crítica*. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4247>. Acesso em: 27 de mar 2019.

CAVALCANTI, A. C. F. *Educação matemática e cidadania: um olhar através da resolução de problemas*. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4910>. Acesso em: 27 de mar 2019.

CLARETO, S. M. Educação Matemática e Contemporaneidade: Enfrentando Discurso Pós-Moderno. *Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)*. Rio Claro: UNESP, v. 15, n.17, p. 20-39, maio, 2002.

COSTA, W. N. G., DOMINGUES, K. C. de M. Educação Matemática, Multiculturalismo e Preconceitos: que homem é tomado como medida de todos os outros? *Revista Bolema*, nº 19, 2006.

D'AMBROSIO, U. A busca da paz como responsabilidade dos matemáticos. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, v.7, n. 7, p. 201-215, 2011.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 94, p. 189-204, 13 dez. 2018.

FLORES, Joaquín Herrera. *Teoria Crítica dos Direitos Humanos*. Os direitos humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. 2009.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação* – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p

FREITAS, F. F. B. de. Globalização, violências e Instituição Escolar: o dilaceramento da cidadania. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe (Org.). *Democracia e Educação em direitos Humanos numa época de insegurança*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

GIROUX, H. Por uma pedagogia e política da branquidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p.97-132, jul. 1999. Disponível em: scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200004&lng=en. Acesso em: 27 de mar 2019.

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

GIROUX, H. Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultural. In: GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983, p. 31-56 (cap. 2).

INSTITUTO DE BIOÉTICA, DIREITOS HUMANOS E GÊNERO – ANIS. *Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): direitos humanos e diversidade*. s/d. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Anis.pdf>.

JURGENSEN, B. D. da C. P. Lendo e escrevendo o mundo com Matemática: estudando trigonometria com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. *Bolema*, Rio Claro, v. 33, n. 65, p. 1400-1423, Dec. 2019 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2019000301400&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Feb. 2020. Epub Dec 02, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v33n65a20>.

KRUEGER, Sheila Dalmonico. *A Matemática Crítica como agente de Emancipação Humana*. 2010. 82p. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

LOUREIRO, S. A. *Revisão Sistemática da Literatura*. Laboratório de Aprendizagem em Logística e Transportes – LALT. UNICAMP, 2012.

REIS, J. F. *Etnomatemática, educação matemática crítica e pedagogia dialógico-libertadora: contextos e caminhos pautados na realidade sociocultural dos alunos*. 2010. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, GO, Brasil, 2010.

SACAVINO, S. *Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. Petrópolis: DP&A; De Petrus, Rio de Janeiro: Editora Nova América, 2009.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos-SP, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SANTOS, B. P. *Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2007.

SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. 6ªed. Campinas – SP: Papyrus, 2013.

SKOVSMOSE, O. *Um convite à educação matemática crítica*. Campinas – SP: Papyrus, 2014.

VALLE, Júlio César Augusto do. *Insubordina-te, educação matemática! responsabilidade e paz em Bertrand Russell*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.48.2015.tde-12052015-134319. Acesso em: 05.fev. 2020.

XIMENES, Salomão; CÁSSIO, Fernando. Uma base em falso. *Nexo Jornal*. São Paulo, 11 abril 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso>. Acesso em: 21 fev. 2020.

ARTIGO II



Não somos nada sem direitos. Os direitos não são nada sem nós. Nesse caminho não temos feito mais que começar.

Joaquín Herrera Flores

ARTIGO II

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

*Mesmo na noite mais triste
em tempo de servidão
há sempre alguém que resiste
há sempre alguém que diz não.*

“Trova do Vento que Passa” do poeta português Manuel Alegre

Resumo

Este artigo tem o objetivo de verificar o processo em que os Direitos Humanos se tornaram uma política pública vinculada à educação. Buscou-se, portanto, identificar quais foram as políticas implementadas pelos governos, a partir da década de 1990 até a presente data, e suas relações com a Educação Matemática. Realizou-se um estudo do tipo exploratório, utilizando-se da pesquisa bibliográfica da literatura e das políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos, bem como os decretos e leis do Estado brasileiro referentes à criação dos órgãos ligados aos Direitos Humanos. Verificou-se que, embora haja avanços na promoção dos direitos humanos e na criação de políticas públicas para esse fim, nosso país ainda está distante de assegurar a cultura desses direitos em todos os âmbitos da sociedade e da gestão pública. Percebe-se um retrocesso diante de pautas como questões de gênero, de diversidade, da comunidade LGBTQIAP+, de racismo, dos indígenas, da educação libertária e tantas outras agendas mais progressistas que não representam as prioridades dos legisladores.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Políticas Públicas.

3.1 APRESENTAÇÃO

As versões dominantes da modernidade, segundo Santos (2014), são construídas a partir de um pensamento abissal que dividiu o mundo entre sociedades metropolitanas e coloniais, de modo que as realidades do lado de lá da linha, nas colônias, eram invisíveis. Na concepção de Boaventura de Sousa Santos, o discurso de emancipação dos direitos humanos foi concebido, historicamente, para vigorar apenas o lado de cá da linha abissal. E, nessa perspectiva, as exclusões, que não foram eliminadas com o fim do colonialismo, continuam sob as formas de neocolonialismo, racismo, xenofobia, trabalhadores imigrantes indocumentados, por exemplo.

Diante de uma sociedade dividida, surgem movimentos sociais de identidades, valores e interesses subjetivos como a etnia, o gênero, orientação sexual, a religião, a nacionalidade, a raça, entre outros. Esses movimentos lutam para combater as violações dos direitos a fim de construir uma sociedade mais justa e humanizada. É nesse contexto que entra a educação, pois é por meio dela que acreditamos que as transformações sociais podem ocorrer. O desafio, portanto, é educar para a formação voltada para a humanização, para a ética, para a paz, para a cidadania, para a democracia, para a criticidade, para o empoderamento e para a emancipação.

Para que essas mudanças de pensamento se efetivem, esforços coletivos devem ser mobilizados e, de forma imprescindível, as políticas públicas precisam atender essas demandas que são urgentes. D'Ambrosio (2018) alerta que o mundo está ameaçado com o aumento das violações à dignidade humana, pois vivemos subordinados ao medo, ao ódio e à violação dos princípios básicos sobre os quais repousa a civilização. E o autor acrescenta que os professores têm a missão de preparar gerações para um futuro para além da justiça social e da dignidade humana, devem pensar na própria sobrevivência da espécie, que está ameaçada por um colapso social.

Diante disso, a Educação em Direitos Humanos é o caminho defendido por nós, em especial, a Educação Matemática nessa perspectiva é um desafio que vai além da prática do professor, deve ser vista como um movimento social, político e cultural de ressignificação da matemática e da identidade do professor de matemática. Desse modo, compreendemos que desenvolver uma educação pautada nos Direitos Humanos pressupõe uma formação que vai além da informação, pois é uma educação libertadora que exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam a sensibilização para práticas de mudança de mentalidades, valores e comportamentos (CANDAU et al., 2013).

A urgência de se pensar em ações pedagógicas voltadas para os Direitos Humanos se dá pelo contexto social da contemporaneidade que, historicamente, vem se estruturando a partir da exclusão do outro, do diferente. 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 e, é claro, a escola. É nesse contexto, que precisamos ser dialógicos para poder transformar a realidade com o outro.

Nesse sentido, as políticas públicas necessitam atender aos problemas sociais da sociedade e suas necessidades de mudança. Inúmeras são as discussões sobre Educar em Direitos Humanos, mas quais são as ações do governo brasileiro para efetivar essa demanda? Como a matemática se configura nesse contexto? De que forma os Direitos Humanos se tornaram agenda das políticas públicas de educação? Quais políticas públicas atendem a Educação em Direitos Humanos? Para responder a essas questões, nos propusemos os seguintes objetivos:

Geral:

Verificar o processo em que os Direitos Humanos se tornaram uma política pública vinculada à educação.

Específicos:

- definir políticas públicas;
- reconhecer como as políticas públicas são transformadas em um processo democrático e de correlação de forças;
- analisar a criação de órgãos relacionados aos Direitos Humanos;
- situar a política de educação como política pública e,
- avaliar políticas públicas no Brasil implicadoras da Educação em Direitos Humanos.

Almejando alcançar esses objetivos, propusemos uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. A pesquisa qualitativa “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). É 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 que pretendeu buscar decretos, leis e programas do Estado brasileiro referentes a Políticas Públicas de Direitos Humanos, bem como documentos, tratados e declarações internacionais que também tratam dessa temática. A coleta dos dados

foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica. Assim, a partir do repositório digital Portal da Legislação⁸ do Governo Federal, coletamos os decretos, as medidas provisórias e as leis, no período de 1990 até a atualidade, e identificamos a criação de órgãos federativos que se relacionam com a temática dos Direitos Humanos. Iniciamos as buscas pelo primeiro decreto emitido a partir dessa data sobre a estrutura organizacional do governo. Iniciando por este documento, fizemos o caminho que as revogações e alterações subsequentes levavam.

A partir dessa pesquisa, fizemos a leitura integral dos documentos para criar uma tabela com órgãos que tivessem conexão com os Direitos Humanos. Com a tabela construída, refletimos sobre a movimentação das secretarias, ministérios e colegiados ao longo dos governos e suas implicações para as demandas voltadas para os Direitos Humanos e, posteriormente, no intuito de reconhecer os avanços e os retrocessos para a Educação em Direitos Humanos. Levantamos, também, por meio de pesquisa bibliográfica, tratados e declarações internacionais que tratam da temática dos Direitos Humanos e Educação.

Quanto à estrutura, o artigo está, assim, organizado: primeiro, conceituamos políticas públicas; depois, apresentamos um quadro com os decretos sobre a estrutura organizacional da Presidência da República referente à criação e à extinção de órgãos de defesa e promoção dos Direitos Humanos e finalizamos com o panorama das políticas públicas de Direitos Humanos na Educação a partir da década de 1990 até os dias atuais.

Nuvem de palavras do artigo:

⁸ Portal da Legislação:
<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=/legisla/legislacao.nsf%2FFrmConsultaWeb1%3FOpenForm%26AutoFramed>



Fonte: Elaborada pelos autores.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE O CONCEITO E O PROBLEMA SOCIAL

Não existe apenas uma definição do conceito de políticas públicas, pois, ao longo do tempo, ele veio sendo ressignificado. Por isso, para melhor compreendermos seus desdobramentos, buscamos discorrer sobre algumas definições.

Mazetto (2015) define que as políticas públicas são produto e expressão da estrutura estatal, elas constituem decisões administrativas, derivadas de planejamento de gestão, não são um elemento neutro à ossatura estatal, mas, sim, configuram um efeito da dinâmica estrutural do Estado e são apreendidas para revelar a luta de classes que o atravessa. Souza (2006, p. 26) compreende as Políticas Públicas como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). 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, apud HOWLETT, 2013) se refere às políticas públicas como 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.

Já Jenkins (1978, apud HOWLETT, 2013) as define como um conjunto de decisões inter-relacionadas, que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los. O autor reconhece que elas são a capacidade do governo para implementar suas decisões e que há limitações nessa capacidade de agir, bem como apresenta a ideia da *policy-making* como um comportamento orientado para o alcance de objetivos.

Vimos, até aqui, algumas concepções de políticas públicas, vale ressaltar que não são as únicas; no entanto, elas são suficientes para percebermos as contradições e a importância que tem a concepção de Estado nessa estrutura. Não fizemos um estudo completo sobre as definições de Estado, mas verificamos o quanto a sua definição é um elemento influenciador na estruturação das políticas públicas.

Por isso, não basta conceituar políticas públicas, é necessário compreendê-las dentro da esfera política e social e, vinculá-las à concepção de Estado. Ou seja, enxergá-las em toda sua complexidade, dinâmica e relações, pois jamais poderão ser definidas como um processo linear. E é nessa definição complexa e plural que apoiaremos o nosso trabalho.

Assim, para entender as relações do Estado e sociedade, bem como as disputas de poder, começaremos com Muller e Surel (2002, p. 16) que 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 assinalam 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; SUREL, 2002).

Muller e Surel (2002) descrevem duas concepções tradicionais do estado: a abordagem estatal e a pluralista; a primeira, que representa a sociedade produzida pelo Estado, considera o Estado na sua unidade e seu caráter irreduzível à ação dos atores que participam das políticas públicas. Já a abordagem pluralista, que é o estado produzido pela sociedade, é resultado de processos sociais irreduzíveis, em que as políticas públicas passam pela complexidade das relações sociais e pelo caráter contraditório da ação pública. De acordo com esses autores, o estado exprime, ao mesmo tempo, a unidade (abordagem estatal) e a diversidade da sociedade (abordagem pluralista) e, por isso, se dá em meio a conflitos e contradições.

Tem-se também a abordagem cognitiva que busca compreender as políticas públicas como matrizes cognitivas e normativas, em que diferentes atores públicos e privados poderão inscrever sua ação. Tal abordagem estabelece a importância das dinâmicas de construção social e repousa sobre a ideia de que uma política pública opera com um vasto processo de interpretação do mundo, permitindo aos atores compreender as transformações de seu contexto.

Além das abordagens apresentadas, é necessário compreender que o processo de construção de uma matriz cognitiva é também um processo de poder; nesse contexto, os atores fazem valer e afirmam seus próprios interesses. Ou seja, não é um simples processo discursivo, mas, sim, uma dinâmica. E, como explicam Muller e Surel (2002), a produção de uma matriz cognitiva não é, portanto, “um simples processo discursivo, mas uma dinâmica ligada às interações e às relações de força que se cristalizam pouco a pouco num setor e/ou num subsistema dado” (MULLER; SUREL, 2002, p. 49).

Vimos, portanto, que a construção das políticas públicas é complexa, dinâmica e contraditória. Além disso, sua organização é indissociável da ação dos indivíduos e dos grupos envolvidos. Silveira, Bonetti e Colin (2016) chamam a atenção para novos formatos de pressão política e de luta coletiva que contracenam com a sociedade capitalista e globalizada,

Ainda que sem romper definitivamente com a lógica do mercado, visto que as políticas públicas se inscrevem como resposta estatal às demandas sociais e, portanto, continuam regidas pelo modelo de desenvolvimento capitalista adotado pela sociedade moderna e, mais recentemente, pelo modelo globalizado, há que se registrar a presença de novos formatos de pressão política e de luta coletiva. (SILVEIRA; BONETTI; COLIN, 2016, p. 85).

Esses novos movimentos surgem a partir de uma problemática específica, que os autores explicam como o resgate de identidades sociais que surgem com esses movimentos, nos quais:

Busca-se o resgate da individualidade, da diferença e da singularidade, especialmente por meio dos movimentos insurgentes de caráter transnacionais, podendo se constituir institucionalmente em Movimentos Sociais ou simplesmente em ações insurgentes não institucionalizadas, mas de busca do resgate das identidades sociais. (SILVEIRA; BONETTI; COLIN, 2016, p. 88).

Os movimentos sociais, portanto, contribuem na produção de conhecimentos, pela experiência na formulação de demandas, proposições e na construção da agenda política (DAGNINO, 2002). Essa dinâmica, sem dúvida, fortalece os processos democráticos e emancipatórios na conjuntura das políticas públicas. Concebemos, diante dessa narrativa, que as políticas públicas são plurais e ocorrem, dependendo do momento histórico e das relações de poder, de formas diferentes. As articulações entre Estado e a sociedade determinam as diferentes abordagens para a formulação dessas políticas. Sendo assim, a educação, como política social, representa a materialidade da intervenção do Estado. Ou seja, a política educacional é resultado do viés que se dá às políticas públicas (AZEVEDO, 2008).

Como a política surge a partir de questões socialmente problematizadoras e pelos movimentos sociais que lutam para que suas demandas sejam atendidas, a educação é setor preocupante há muitas décadas. Como vimos, as políticas públicas refletem o *status quo* estabelecido pelo estado, mercado e sociedade e que essas relações dão direcionamento à educação. Dessa forma, buscamos refletir sobre essas políticas públicas relacionadas aos Direitos Humanos e como isso está relacionado ao momento político brasileiro.

3.3 CRIAÇÃO DE ÓRGÃOS E PROJETOS RELACIONADOS AOS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A partir de um levantamento documental na legislação brasileira, verificamos quais foram os órgãos criados e extintos a partir da década de 1990 na perspectiva dos Direitos Humanos. São apresentados as leis e decretos de criação de órgãos e projetos relacionados a essa temática. Para direcionar o estudo e não nos perdemos

em relação as quais órgãos estavam de fato relacionados aos Direitos Humanos, buscamos relacioná-los com as cinco categorias criadas.

Compreendemos que, para que políticas públicas sejam implementadas na educação na perspectiva dos Direitos Humanos, é necessário que a estrutura organizacional tenha órgãos com o objetivo de promover e defender esses direitos. Vimos também que nem sempre as secretarias, conselhos e departamentos estão ligados ao Ministério da Educação, ou seja, as políticas públicas para uma Educação em Direitos Humanos estão vinculadas a diversos órgãos governamentais. Por isso, esse levantamento possibilitará enxergarmos como os governos têm organizado sua estrutura em prol da Educação em Direitos Humanos.

Para verificarmos as ações implementadas pelos governos a partir da década de 1990, apresentamos no Quadro 2, as leis e decretos relacionados à Educação em Direitos Humanos.

Quadro 2 – Leis e Decretos relacionados aos Direitos Humanos

LEIS E DECRETOS	DESCRIÇÃO	Revogado
Fernando Collor de Mello (15/03/1990 – 29/12/1992)		
DECRETO Nº 11, DE 18 DE JANEIRO DE 1991.	Art. 2º Os órgãos que constituem a Estrutura Regimental do Ministério da Justiça são os seguintes: III - Órgãos específicos: b) Secretaria Nacional dos Direitos da Cidadania e Justiça; 1. Departamento de Estrangeiros; 2. Departamento de Classificação Indicativa; 3. Departamento de Assuntos da Cidadania; 4. Departamento de Assuntos Penitenciários. IV - órgãos colegiados: a) Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana; g) Conselho Nacional dos Direitos da Mulher;	Revogado pelo Decreto nº 761, de 1993
Itamar Franco (29/12/1992 – 01/01/1995)		
DECRETO Nº 761, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1993.	Art. 2º Os órgãos que constituem a Estrutura Regimental do Ministério da Justiça são os seguintes: III - Órgãos Específicos: b) Secretaria dos Direitos da Cidadania e Justiça; IV - Órgãos Colegiados: a) Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana; g) Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; h) Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente;	Revogado pelo Decreto nº 1796, de 1996
Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 – 01/01/2003)		
DECRETO Nº 1.796, DE 24 DE JANEIRO DE 1996	Art. 2º O Ministério da Justiça tem a seguinte estrutura organizacional: III - órgãos específicos singulares: a) Secretaria dos Direitos da Cidadania; 1. Departamento dos Direitos Humanos; 2. Departamento da Criança e do Adolescente; 3. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; IV - órgãos colegiados: Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana; e) Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; f) Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente;	Revogado pelo Decreto nº 2.802, de 1998
DECRETO Nº 2.193, DE 7 DE ABRIL DE 1997	Art. 2º O Ministério da Justiça tem a seguinte estrutura organizacional: III - órgãos específicos singulares: a) Secretaria Nacional dos Direitos Humanos;	Revogado pelo Decreto nº 2.802, de 1997

Altera o Decreto nº 1.796		
DECRETO Nº 2.802, DE 13 DE OUTUBRO DE 1998.	Art 2º- O Ministério da Justiça tem a seguinte estrutura organizacional: III - órgãos específicos singulares: a) Secretaria Nacional dos Direitos Humanos: 1. Departamento dos Direitos Humanos; 2. Departamento da Criança e do Adolescente; 3. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; IV - órgãos colegiados: a) Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana; d) Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; e) Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente;	Revogado pelo Decreto nº 3.382, de 2000
DECRETO Nº 2.970, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1999. Altera o Decreto nº 2.802	Art 2º- O Ministério da Justiça tem a seguinte estrutura organizacional: III - órgãos específicos singulares: a) Secretaria de Estado dos Direitos Humanos;	Revogado pelo Decreto nº 3.382, de 2000
DECRETO Nº 3.382, DE 14 DE MARÇO DE 2000.	Art. 2º O Ministério da Justiça tem a seguinte estrutura organizacional: II - órgãos específicos singulares: a) Secretaria de Estado dos Direitos Humanos: 1. Departamento de Promoção dos Direitos Humanos; 2. Departamento da Criança e do Adolescente; III - órgãos colegiados: a) Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana; d) Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; e) Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; h) Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.	Revogado pelo Dec. nº 3.698, de 21.12.00
DECRETO Nº 3.637, DE 20 DE OUTUBRO DE 2000.	Art. 1º Fica instituída a Rede Nacional de Direitos Humanos - RNDH , como instrumento para a implementação do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH , destinada a sistematizar e difundir experiências voltadas para a proteção e promoção dos direitos humanos, desenvolvidas por iniciativa do Poder Público ou de organizações da sociedade, e monitorar, em âmbito nacional, a ocorrência de violações desses direitos. Art. 2º A RNDH tem como objetivos: VI - incentivar, promover e divulgar ações voltadas para a educação em direitos humanos;	
DECRETO Nº 3.698, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2000.	Art. 2º O Ministério da Justiça tem a seguinte estrutura organizacional: II - órgãos específicos singulares: a) Secretaria de Estado dos Direitos Humanos: 1. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; 2. Departamento de Promoção dos Direitos Humanos; 3. Departamento da Criança e do Adolescente; III - órgãos colegiados: a) Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana; d) Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; e) Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; h) Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.	Revogado pelo Decreto nº 4.053, de 13.12.2001
DECRETO Nº 4.053, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2001.	2º O Ministério da Justiça tem a seguinte estrutura organizacional: II - órgãos específicos singulares: a) Secretaria de Estado dos Direitos Humanos: 1. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; 2. Departamento de Promoção dos Direitos Humanos; e 3. Departamento da Criança e do Adolescente; III - órgãos colegiados: a) Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana; b) Conselho Nacional de Combate à Discriminação; e) Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; f) Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente;	Revogado pelo Decreto nº 4.685, de 29.3.2003
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. Art. 1º O Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13 de maio de 1996, contém propostas de ações governamentais para a defesa e promoção dos direitos humanos, na forma do Anexo I deste Decreto.	Revogado pelo Decreto nº 7.037, de 2009
Luiz Inácio Lula da Silva (01/01/2003 – 01/01/2011)		

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 103, DE 1º DE JANEIRO 2003.	Art. 1º A Presidência da República é constituída, essencialmente, pela Casa Civil, pela Secretaria-Geral, pela Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica, pelo Gabinete Pessoal e pelo Gabinete de Segurança Institucional. § 3º Integram ainda a Presidência da República: III - a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; V - a Secretaria Especial dos Direitos Humanos.	Convertida na Lei nº 10.683, de 2003
DECRETO Nº 7.037, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009.	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Art. 1º Fica aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3, em consonância com as diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas estabelecidos, na forma do Anexo deste Decreto.	
LEI Nº 12.314, DE 19 DE AGOSTO DE 2010. Altera a Lei no 10.683, de 28 de maio de 2003	“Art. 1º A Presidência da República é constituída, essencialmente, pela Casa Civil, pela Secretaria-Geral, pela Secretaria de Relações Institucionais, pela Secretaria de Comunicação Social, pelo Gabinete Pessoal, pelo Gabinete de Segurança Institucional, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos, pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, pela Secretaria de Direitos Humanos, pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e pela Secretaria de Portos.	
Dilma Rousseff (01/01/2011 – 31/08/2016)		
LEI Nº 12.462, DE 4 DE AGOSTO DE 2011.	Art. 48. A Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 1º A Presidência da República é constituída, essencialmente: VIII - pela Secretaria de Políticas para as Mulheres; IX - pela Secretaria de Direitos Humanos; X - pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial;	
MEDIDA PROVISÓRIA Nº 696 DE 2 DE OUTUBRO DE 2015.	Art. 1º Ficam extintos os cargos de: VI - Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; VII - Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; Art. 25. Os Ministérios são os seguintes: XXV - das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.	
Michel Temer (31/08/2016 – 01/01/2019)		
LEI Nº 13.266, DE 5 DE ABRIL DE 2016. Extingue e transforma cargos públicos; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003	Art. 1º Ficam extintos: V – a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; VI – a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; VII – a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Art. 3º Fica criado o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos.	
LEI Nº 13.341, DE 29 DE SETEMBRO DE 2016. Altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003 e nº 11890, de 24 de dezembro de 2008	Art. 1º Ficam extintos: VI - o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos; Art. 6º Ficam transferidas as competências: IV - do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos para o Ministério da Justiça e Cidadania, ressalvadas as competências sobre políticas para a juventude;	
LEI Nº 13.502, DE 1º DE NOVEMBRO DE 2017. revoga a Lei no 10.683, de 28 de maio de 2003	Art. 71. Ficam criados: II - o Ministério dos Direitos Humanos. Art. 72. Ficam extintas as seguintes Secretarias Especiais do Ministério da Justiça e Cidadania: I - de Políticas para as Mulheres; II - de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; III - de Direitos Humanos; IV - dos Direitos da Pessoa com Deficiência; V - de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa; e VI - dos Direitos da Criança e do Adolescente.	Revogada pela Lei nº 13.844 de 2019
DECRETO Nº 9.417, DE 20 DE JUNHO DE 2018	Transfere a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher da Secretaria de Governo da Presidência da República para o Ministério dos Direitos Humanos. Art. 1º Ficam transferidos da Secretaria de Governo da Presidência da República para o Ministério dos Direitos Humanos: I - a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres; e II - o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.	
Jair Messias Bolsonaro (01/01/2019 – atual)		
LEI Nº 13.844, DE 18 DE JUNHO DE 2019	Art. 19. Os Ministérios são os seguintes: II - Ministério da Cidadania; XII - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos;	

Altera as Leis nos 13.334, de 13 de setembro de 2016, 9.069, de 29 de junho de 1995, 11.457, de 16 de março de 2007, 9.984, de 17 de julho de 2000, 9.433, de 8 de janeiro de 1997, 8.001, de 13 de março de 1990, 11.952, de 25 de junho de 2009, 10.559, de 13 de novembro de 2002, 11.440, de 29 de dezembro de 2006, 9.613, de 3 de março de 1998, 11.473, de 10 de maio de 2007, e 13.346, de 10 de outubro de 2016.	Art. 44. Integram a estrutura básica do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos: I - a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres; II - a Secretaria Nacional da Família; III - a Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; IV - a Secretaria Nacional da Juventude; V - a Secretaria Nacional de Proteção Global; VI - a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; VII - a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência; VIII - a Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa; IX - o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial; X - o Conselho Nacional dos Direitos Humanos; XI - o Conselho Nacional de Combate à Discriminação; XII - o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; XIII - o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência; XIV - o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa; XV - o Comitê Nacional de Prevenção e Combate à Tortura; XVI - o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura; XVII - o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais; XVIII - o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; e XIX - o Conselho Nacional da Juventude.	
---	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, período de 1990 até 1995, não fazem menção diretamente aos Direitos Humanos nos órgãos de sua estrutura regimental. Nesse período, mesmo que outras convenções internacionais já tenham ocorrido em prol da Educação em Direitos Humanos, o tema ainda não era agenda para as políticas públicas brasileiras. Parece, diante do momento histórico, que a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, em Viena, no ano de 1993, teve maior impacto sobre as ações relacionadas aos Direitos Humanos, na estrutura do governo e nas políticas públicas para esse fim.

Zenaide (2016) esclarece que, nesse período, foi o momento de lutar pela democracia do país, que ainda se restabelecia do pós-ditadura militar. Ainda analisando o período Collor e Itamar Franco, apesar de não terem órgãos específicos dedicados aos direitos humanos, criam-se conselhos de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana e de Direitos da mulher, que são órgãos colegiados importantes para a democracia.

Como apresentado anteriormente, a criação de políticas públicas é um processo que envolve diversos atores, porque, na concepção de Estado democrático, é um conjunto de decisões em espaço de relações interorganizacionais. Os conselhos, portanto, cumprem o papel de representação desses atores, pois são instâncias colegiadas de temática permanente, instituída por ato normativo. A ideia de colegiado é de ser composto por um grupo diversificado.

O Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, institui a política nacional de participação social, que tem como objetivo fortalecer e articular as instâncias democráticas de diálogo e atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil para promover a participação no processo decisório e na gestão de políticas públicas. Assim, o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana representava a participação da sociedade civil nesses colegiados. Esse Conselho era a oportunidade para que questões de interesse das demandas sociais pudessem se configurar como políticas públicas, pois, pelo menos, sua representação estava estabelecida.

No governo Fernando Henrique Cardoso, mantêm-se os conselhos e cria-se a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Justiça em substituição à Secretaria dos Direitos da Cidadania. A partir dos colegiados e da secretaria, criam-se instrumentos para a implementação do Programa Nacional de Direitos Humanos em 2000. Buscam-se, pela primeira vez, políticas públicas para a defesa e promoção dos direitos humanos.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, o órgão dos Direitos Humanos, antes ligado ao Ministério da Justiça, foi elevado e passou a se configurar como Secretaria Especial dos Direitos Humanos, ligada diretamente à Presidência da República. Isso representou maior visibilidade para a pauta e fortalecimento das políticas em Direitos Humanos.

Em 2009, foi aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH -3), iniciado no governo do Fernando Henrique Cardoso. Esse programa foi um marco importante para que a Educação em Direitos Humanos alcançasse as escolas brasileiras, bem como a formação de professores.

Até esse período, especialmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, observa-se avanços na temática dos Direitos Humanos, mesmo que a passos lentos. Assim, o governo de FHC, por meio da reforma educacional, promulgou, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, embora não se tratasse de uma iniciativa daquele governo, sua aprovação foi importante para os rumos que a educação tomaria a partir dela. Na sequência, vieram os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que abriram para frentes mais progressistas e de participação social.

Analisando a extinção das secretarias de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e das Políticas para as Mulheres, que ocorreu no governo Temer, percebe-se que o

governo de Dilma Rousseff já havia lançado a medida provisória nº 696, de 02 de outubro de 2015 com essas mudanças. Além disso, faz a junção de quatro pautas importantes, criando-se o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, vinculado agora ao Ministério da Justiça e Cidadania.

É importante verificar que o governo da Dilma Rousseff, que foi do Partido dos Trabalhadores (PT), considerado um partido democrático, enfraqueceu, do ponto de vista executivo, órgãos criados em prol da defesa da diversidade e dos Direitos Humanos. Nesse contexto, nota-se a correlação de forças que não permitia que avanços fossem assegurados. Como citado anteriormente, Muller e Surel (2002, p. 49) explicam que não é “um simples processo discursivo, mas uma dinâmica ligada às interações e às relações de força que se cristalizam pouco a pouco num setor e/ou num subsistema dado”.

O problema que vemos nessas ações é o acúmulo de competências em um único órgão e a negligência dada à importância da agenda de Direitos Humanos, pois há uma urgência em promover a cultura dos Direitos Humanos em todos os âmbitos da gestão pública brasileira. Nesse sentido, a existência dos órgãos específicos é fundamental para o fortalecimento das ações a favor da promoção dos direitos e, conseqüentemente, da Educação em Direitos Humanos, que devem ser criadas e efetivadas por esses órgãos, sem falar nas dificuldades em garantir a questão orçamentária diante dessa fusão. Representantes de movimentos sociais e dos conselhos repudiaram tais mudanças, alegando ser um retrocesso para essas áreas.

Com o governo de Jair Messias Bolsonaro, deixou de existir o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, que foi substituído pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Com a união das pautas mulher, família e direitos humanos, o presidente Jair Messias Bolsonaro apresenta uma agenda com viés religioso, mais especificamente, evangélico, representante das demandas dos grupos religiosos. Com o discurso de combate à suposta “ideologia de gênero”, fica evidente o conceito conservador de família. E as políticas públicas, no contexto deste governo, demonstram que serão voltadas para atender a essas concepções.

Além disso, Jair Messias Bolsonaro extingue, por meio do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, os conselhos colegiados criados até 2018. Como mencionado, os órgãos colegiados representam a participação direta da sociedade civil no processo

decisório e na elaboração de políticas públicas. No artigo 2 do Decreto nº 9.759, define-se o conceito de colegiado:

Art. 2º Para os fins do disposto neste Decreto, inclui-se no conceito de colegiado:

- I - conselhos;
- II - comitês;
- III - comissões;
- IV - grupos;
- V - juntas;
- VI - equipes;
- VII - mesas;
- VIII - fóruns;
- IX - salas; e
- X - qualquer outra denominação dada ao colegiado.

Na exposição dos motivos do decreto⁹, o Ministro de Estado Chefe da Casa Civil, Onyx Dornelles Lorenzoni, explicou em seu texto que o excesso de colegiados resulta em problemas muito mais graves, tais como gastos com agentes públicos em constantes reuniões de colegiados, elevado número de normas produzidas de modo atécnico e com sobreposição de competências, e por compor grupos de pressão, que se utilizam dos colegiados com composição e modo de ação direcionado para emplacar pleitos que não estão conforme a linha de autoridades eleitas democraticamente.

O ministro disse, ainda, que é uma verdadeira aberração cuja revogação era urgente e que não foi sem motivo que o decreto tornou-se popularmente conhecido como “Decreto Bolivariano”. No texto do ministro, é evidente que a intenção não é apenas a racionalização dos gastos, mas, sim, acabar com a participação social, ou seja, restringir a participação da sociedade na tomada de decisões do governo. Para o ministro, os colegiados estariam impregnados pela “visão ideológica das gestões anteriores”.

No entanto, após uma ação movida pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no Supremo Tribunal Federal (STF), os ministros do Supremo decidiram suspender parcialmente o decreto, alegando que o presidente Jair Messias Bolsonaro não poderia extinguir, por meio de decreto, colegiados criados por lei. Diante dessa

⁹ Exposição dos motivos feito por Ministro de Estado Chefe da Casa Civil, Onyx Dornelles Lorenzoni do Decreto nº 9.759. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Exm/Exm-Dec-9759-19.pdf

decisão, Jair Messias Bolsonaro altera o Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019 para:

Art. 1º O Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 1º A aplicação deste Decreto abrange os colegiados instituídos por:

I - decreto;

II - ato normativo inferior a decreto, e

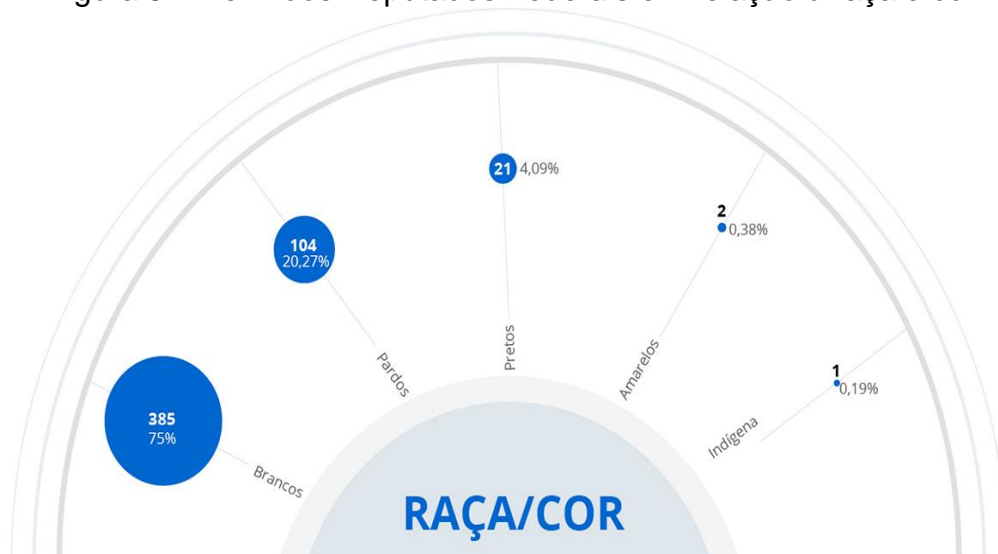
III - ato de outro colegiado.

A partir dessa manobra, o presidente Jair Messias Bolsonaro buscou afastar as atividades dos movimentos sociais, da sociedade civil e de grupos com pensamento contrários aos dele. É evidente que, em seu governo, não se valoriza a diversidade, pois qualquer pensamento não alinhado à sua direção de governar é excluído, prevalecendo o determinismo e o autoritarismo.

Para compreendermos também como as decisões políticas são correlação de forças e de interesses, muitas vezes, para grupos específicos e privilegiados, fizemos uma análise do perfil dos deputados federais. A principal função dos deputados federais é legislar, ou seja, são eles que propõem, discutem e aprovam as leis brasileiras e podem, inclusive, alterar a Constituição Federal. Além disso, eles são responsáveis por aprovar ou não as medidas provisórias propostas pelo presidente. Ou seja, têm importante papel frente à criação de políticas públicas no país. Diante disso, compreendemos que os perfis desses deputados marcam o rumo em que país está direcionado.

Atualmente, os deputados eleitos, em 2018, têm os seguintes perfis, de acordo com o site da Câmara dos Deputados Federais, em relação à raça e cor, de acordo com o infográfico apresentado na Figura 5:

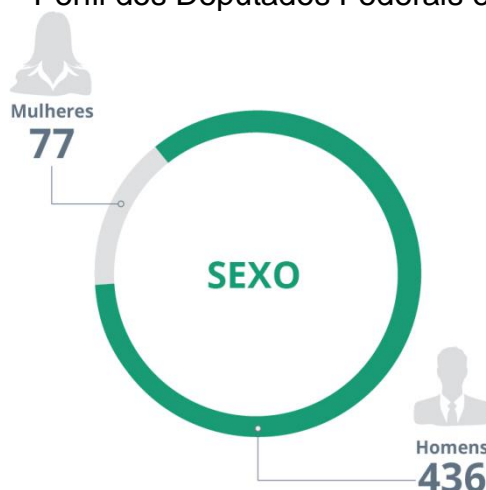
Figura 5 – Perfil dos Deputados Federais em relação à raça e cor



Fonte: Site da Câmara dos deputados federais.

A Figura 5 indica que 75% dos deputados federais são brancos. E, na figura 6, tem-se a demonstração de que 436 são homens e apenas 77 mulheres.

Figura 6 – Perfil dos Deputados Federais em relação a sexo



Fonte: Site da Câmara dos deputados federais.

O perfil médio do deputado federal eleito é homem, branco e casado. E esse perfil médio tem se repetido, mesmo com suas variações, como, por exemplo, o aumento de mulheres nas eleições de 2018, que saltou de 51 para 77 mulheres. Percebe-se que a classe trabalhadora não tem ocupado os espaços dos empresários,

advogados, médicos, agropecuaristas e agora, mais do que em eleições passadas, dos líderes evangélicos, que sofreu um aumento e passou de 11 para 19 deputados e a bancada de militares, policiais e delegados saltou de 19 para 28, comparados às eleições de 2014.

Figura 7 – Perfil dos Deputados Federais em relação à profissão



Fonte: Site da Câmara dos Deputados Federais.

Esse perfil representa o fortalecimento das bancadas conhecidas como “da bala, da Bíblia e do boi”, ou seja, de setores extremamente conservadores e que têm influenciado para que as políticas públicas progressistas avancem. Sem dúvida, essas frentes estão alinhadas com os propósitos do presidente Jair Messias Bolsonaro, que teve expressiva representação dos eleitores evangélicos e dos militares.

A análise do perfil se faz necessária para percebermos que interesses específicos dessas bancadas são contemplados nas políticas públicas brasileiras. Em especial, quando se trata de questões de gênero, de diversidade, da comunidade LGBTQIAP+, de racismo, dos indígenas, da educação libertária e tantas outras agendas que não representam as prioridades dos legisladores. Nesse sentido, Apple e Oliver (2010, p. 259) argumentam que:

[...] políticas direitistas são feitas, muitas vezes, de compromissos tanto entre a direita e outros grupos quanto entre as várias tendências dentro da aliança conservadora. Assim, os grupos religiosos fundamentalistas, os populistas, os autoritários, os neoliberais, os neoconservadores e uma fração particular da nova classe média

encontraram, todos, um lugar sob o guarda-chuva ideológico fornecido pelas amplas tendências de direita.

Partindo dessa narrativa e observando o Quadro 2, fica evidente que disputas de poder e de interesses de grupos específicos foram contemplados nas diversas mudanças na legislação no que se refere aos Direitos Humanos. O que reforça a necessidade de luta e resistência a todas as formas de violação dos direitos, bem como no combate ao autoritarismo que se instala no cenário brasileiro. A iniciativa de mobilizações populares, dos movimentos sociais, é imprescindível para que ocorram mudanças na direção que as políticas públicas estão tomando, pois, temas, como Educação em Direitos Humanos, devem ser prioridade em todas as frentes da formação dos sujeitos.

Em nossas análises, percebemos que o movimento de incluir e excluir as secretarias e ministérios, de acordo com os interesses de grupos específicos ou dos próprios governantes, só trazem retrocessos para o avanço das políticas públicas de todas as áreas, inclusive na Educação em Direitos Humanos que, se tratando de educação, necessita de médio a longo prazo para que os resultados apareçam. Enquanto os chefes de Estado estão preocupados com suas disputas internas, o povo sofre as consequências de seus direitos, muitas vezes básicos, sendo suprimidos, retirados ou ficando distantes de serem adquiridos.

3.4 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Com o objetivo de compreendermos as políticas públicas brasileiras para a Educação em Direitos Humanos, concebidas 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.

É certo que existe uma mobilização internacional e nacional de difusão e de defesa dos Direitos Humanos, levando em consideração o que cidadão necessita além do suprimento das necessidades emanadas da relação capital e trabalho (SILVEIRA; BONETTI; COLIN, 2016). É a partir dessa mobilização que a sociedade começa a reivindicar direitos para as novas demandas sociais, tais como justiça social,

equidade, criminalização da homofobia e do racismo, educação de qualidade e tantas outras agendas que foram surgindo em defesa da dignidade humana e da conquista dos Direitos Humanos.

O Brasil é signatário de diversas declarações e tratados internacionais. Neste trabalho, fizemos uma listagem desses acordos para percebermos o quanto 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 cumpri-los.

Após a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, no ano de 1993, pela Organização das Nações Unidas (ONU), 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” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 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 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 ela bem explica:

Nossos sonhos de liberdade, nossos sentimentos de indignação, nossa solidariedade, mesmo diante do medo e do terror, converteram-se em resistências, em educação para nunca mais, em educação crítica, em educação popular (ZENAIDE, 2016, p. 59).

A partir da década de 1990, começam a surgir ações para a efetivação da Educação em Direitos Humanos; avanços e retrocessos são verificados desde então. 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 elaborar 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.

A secretaria foi extinta em 2019, no entanto, o processo foi iniciado desde o governo de Dilma 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”¹⁰. 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.

¹⁰ Reportagem do Jornal O Globo – Sociedade, por Renata Mariz em 02 de fevereiro de 2019.

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).

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, n.p.).

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 – PNEDH; 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.

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 era 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.

Até a presente data, 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. Em um ano 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.

No governo de Michel Temer, 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. E o atual governo abandonou o projeto sem avisar as instituições que fizeram adesão. No *site* não existe nenhuma 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 toda 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 et al. (2011, p. 36) contribuem com esse entendimento quando afirmam que as políticas de 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”.

Vimos que as políticas para Educação em Direitos Humanos se tornaram, no país, documentos oficiais, mesmo nos diversos desdobramentos políticos que elas se inserem e, por isso, têm consequências diretas nas redes de ensino, 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 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. Visto 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, não se deseja a formação humana, emancipatória, libertária, integral, com princípios éticos e para paz. Porque a formação que aqui defendemos, não atende às demandas econômicas do país e o perfil que desejam para atuar no mercado de trabalho.

Além disso, não desejam que a formação dos estudantes seja crítica, pois isso dificultaria alimentar o cenário que vivemos hoje no Brasil. Tais como dizer que “bandido bom, é bandido morto” e, com isso, manter o genocídio de pessoas pobres e negras, ou dizer que a “universidade pública tem plantação de maconha” e, com isso, continuar fazendo o desmonte da educação, atacar professores e acabar com 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, tirar as terras que ainda restam dos povos indígenas para servir à agricultura e à mineração.

Mais do que qualquer outra área de conhecimento, propor a Educação Matemática na perspectiva de Educar em Direitos Humanos parece inaceitável ou incompreensível. Por isso, nosso posicionamento é de resistência e de luta para alcançar a Educação Matemática nessa perspectiva e garantir a formação do perfil do professor de matemática como agente sociocultural e político, que defende a formação nos princípios da ética e se posiciona para combater os horrores que impera sobre a sociedade por meio da Educação em Direitos Humanos.

3.5 Reflexões

Este artigo foi construído para compreender a Educação em Direitos Humanos no âmbito das políticas públicas. Vimos que a construção das políticas públicas é uma correlação de forças, é 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.

O levantamento documental na legislação nos levou a compreender como essa correlação de forças se organiza e é materializada nos decretos e leis brasileiras. Analisamos, a partir da década de 1990, como órgãos relacionados aos princípios dos Direitos Humanos aparecem em cada governo. Buscamos analisar os avanços e retrocessos desses movimentos e como as disputas de poder impedem que os avanços sejam assegurados.

Analisamos os perfis dos deputados federais para entender melhor esse jogo de disputas e verificamos que interesses específicos desses grupos que formam as bancadas são contemplados nas políticas públicas brasileiras. Diante disso, percebe-se o retrocesso diante de pautas como questões de gênero, de diversidade, da comunidade LGBTQIAP+, de racismo, dos indígenas, da educação libertária e tantas outras agendas que não representam as prioridades dos legisladores. É evidente que interesses de grupos específicos foram contemplados nas diversas mudanças na legislação no que se refere aos Direitos Humanos.

Para que a perspectiva dos Direitos Humanos se fortaleça na Educação e na Educação Matemática, compreendemos que é preciso que ocorram mobilizações populares exigindo mudanças na direção das políticas públicas, pois elas devem ser compreendidas pelo viés de seus atores relacionados à prática educativa, ou seja, como professores, diretores, secretários, chefes de Estado e instituições fazem dessas políticas práticas educativas. O que significa superar o pensamento da racionalidade técnica de formação que está em curso e tem se fortalecido com o atual governo.

Defendemos, portanto, uma formação humana, emancipatória, libertária, integral, com princípios éticos e para a paz. Por isso, nosso posicionamento é de resistência e de luta para alcançar a educação nessa perspectiva e o perfil do professor de matemática como agente sociocultural e político. Embora tenhamos avanços na promoção dos direitos humanos e na criação de políticas públicas para esse fim, ainda estamos distantes de assegurar a cultura desses direitos em todos os âmbitos da sociedade e da gestão pública. Firmamos acordos internacionais, leis nacionais e projetos para implementar os Direitos Humanos na Educação; no entanto, sua consolidação é ainda distante. Em relação à área da matemática, nenhum dos documentos estudados neste artigo apresenta ações para o professor de matemática, fala-se da formação de professores, atuação dos professores, mas nada é direcionado para o professor de matemática, tampouco há orientação curricular para o ensino e aprendizagem de matemática na perspectiva de Educar em Direitos Humanos.

Temos uma sociedade marcada por privilégios e pouca compreensão dos seus direitos e a educação não consegue combater sozinha e sem ações políticas as mazelas das desigualdades, das injustiças, das discriminações, dos preconceitos e da cultura do ódio. E, por isso, é urgente pensar na formação em Direitos Humanos. No campo educacional, a educação é vista como caminho de transformação de mentalidades em direção à racionalidade. A escola, que é agência socializadora, cumpre a função de apresentar aos sujeitos as normas, os valores e as atitudes conforme os moldes requeridos pela sociedade moderna. Assim, ela é promotora da distribuição do poder e o processo educativo é fornecedor dos conteúdos desse poder (AZEVEDO, 2008).

A escola, vista dessa forma, atende diretamente às demandas das relações de poder que envolvem o processo de criação e implementação de políticas públicas educacionais, sejam curriculares ou não. E, por isso, é tão 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.

Referências

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: conceitos e análise em revisão. *Revista Agenda Política*, São Carlos-SP: v. 3, n. 2, jul/dez 2015, p. 12-42. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67/63>. Acesso em: 12 mar. 2019.

APPLE, M. W.; OLIVER, A. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção estudos culturais em educação).

AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A Educação como Política Pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p.

BRASIL. *Decreto nº 2.802*, de 29 de Junho de 1938. Disponível em: legis.senado.leg.br/norma/398241/publicacao/15770555decreto. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 2.970*, de 11 de Agosto de 1938. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/398903/publicacao/15685217>. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

BRASIL. *Decreto nº 11*, de 18 de janeiro de 1991. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-11-18-janeiro-1991-342571-norma-pe.html>. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 761*, de 19 de fevereiro de 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0761.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 1.904*, de 13 de maio de 1996. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 1). Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 2.193*, de 7 de abril de 1997. Disponível em:
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/112029/decreto-2193-97>. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto no 2.802*, de 13 de outubro de 1998. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2802.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 3.382*, de 14 de março de 2000. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3382.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 3.637*, de 20 de outubro de 2000. Institui a Rede Nacional de Direitos Humanos. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3637.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 3.698*, de 21 de dezembro de 2000. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3698.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 4.053*, de 13 de dezembro de 2001. Disponível em;
<http://legis.senado.leg.br/norma/403243/publicacao/15628755>. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002*. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 2). Brasília, DF, 2002.

BRASIL. *Decreto nº 4.685*, de 29 de abril de 2003. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4685.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003a*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República-Ministério da Educação-Ministério da Justiça, 2007.

BRASIL. *Lei nº 10.683*, de 28 de maio de 2003b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.683impresao.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 5.174, de 9 de agosto de 2004*. Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos (CGEDH). Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 45*, de 30 de dezembro de 2004b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.037*, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-7037-21-dezembro-2009-598951-publicacaooriginal-121386-pe.html>. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010*. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3). Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. *Lei nº 12.314*, de 19 de agosto de 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12314.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 12.462*, de 5 de agosto de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12462.htm. Acesso em:

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 1, 30/05/2012*. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2012b.

BRASIL. *Decreto nº 8.243*, de 23 de maio de 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. *Lei nº 13.010*, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 2014c.

BRASIL. *Lei nº 13.266*, de 5 de abril de 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13266.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.341*, de 29 de setembro de 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13341.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. Acordo de Cooperação nº 01/2016. *Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura de Paz e Direitos Humanos*. Brasília, DF, SECADI/MEC, 2016c.

BRASIL. *Lei nº 13.502*, de 1º de novembro de 2017. Cria o Ministério dos Direitos Humanos. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. *Decreto nº 9.417*, de 20 de junho de 2018. Transfere a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher da Secretaria de Governo da Presidência da República para o Ministério dos Direitos

Humanos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9417-20-junho-2018-786877-publicacaooriginal-155882-pe.html>. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 9.465*, de 2 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.844*, de 18 de junho de 2019: Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios Incorpora a Escola de Administração Fazendária – Esaf à Escola Nacional de Administração Pública – Enap, do Ministério da Economia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13844.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

CANDAU, V. M. et al. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

DAGNINO, E. (Org). *Sociedade civil e espaços públicos: em balanço necessário*. São Paulo: Paz e Terra; Unicamp, 2002.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. *Estud. av.*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 189-204, Dec. 2018 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300189&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0014>.

DYE, T. D. *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall. 1972.

EASTONE, D. *A Framework for Political Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 1965.

GATTI, Bernardete A. et. al. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

JENKINS, William. *Policy Analysis: a political and organizational perspective*. Londres: Martin Robertson, 1978.

LASWELL, H. D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LINDBLOM, C. E. Still Muddling, Not Yet Through. *Public Administration Review*, v. 39, p. 517-526, 1979.

MAZETTO, F. E. Estado, Políticas Públicas e Neoliberalismo: um estudo teórico sobre as parcerias-público-privadas. *Caderno de Estudos Interdisciplinares*, edição especial, p. 1-21, 2015.

MULLER, P.; SUREL, Y. *Análise das políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 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. Acesso em: 12 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Plano de Ação (2005 – 2007) do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*. ONU, 2005.

PACHECO, José A. *Políticas Curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. p. 31 -42.

SILVEIRA, J. I.; BONETTI, L.; COLIN, D. A. 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.

SIMON, H. *Comportamento Administrativo*. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos*. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. v. 1. 18p.

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).

ARTIGO III



Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.

Paulo Freire

ARTIGO III

4 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PROPOSTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Encontrei, certo dia, numa escola, um rapazinho maltratando outro menor do que ele. Censurei-o, e ele me respondeu o seguinte: “Os grandes me bateram, por isso bato nos pequenos, é justo”. Com essas palavras ele resumiu a história da raça humana.

Bertrand Russell

Resumo

Este artigo tem como objetivo verificar a perspectiva da Educação em Direitos Humanos revelada na formação de professores de matemática. Optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, pois se objetivou compreender como a formação se configura. Quanto aos procedimentos de pesquisa, utilizou-se de levantamento bibliográfico e documental. Definiram-se como objeto de estudo as universidades públicas e institutos do Estado de Goiás e do Distrito Federal. Empregou-se a análise de conteúdo para investigar os documentos. Essa técnica de análise é baseada em Bardin (2006) e em Sá-Silva et al. (2009). Essa técnica possibilitou a organização do material e a categorização dos elementos dos Direitos Humanos, revelados em cada documento e, também, possibilitou analisar de forma sistemática os trechos que emergiram dessa temática. O corpus da pesquisa é composto pelos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Formação de Professores (CNE/CP 2/2015) e da Matemática (CNE/CES 1.302/2001); Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Matemática; Matriz de Referência do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Matemática e Itens do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Matemática, dos anos 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. Verificou-se que, paulatinamente, a inclusão de temáticas dos Direitos Humanos tem sido incorporada na formação de professores de matemática. Entretanto, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática ainda têm um longo caminho para alcançarem a formação nos princípios da Educação Matemática Crítica e da Educação em Direitos Humanos. Viu-se que são inexpressivas as ações para a criação de disciplinas nos cursos de licenciatura em matemática, relacionadas a Educação em Direitos Humanos. Sobre o Enade, foi possível perceber que movimentos populares têm influenciado nas matrizes de referência do exame.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Formação de professores. Matemática Crítica.

4.1 APRESENTAÇÃO

O ensino de matemática, nos moldes de uma educação bancária e ratificando o disciplinamento dos alunos como resposta às demandas do mercado (CARRIJO, 2014), não corresponde à Educação Matemática voltada para a formação crítica, emancipada, democrática e libertária que temos defendido. Para Skovsmose (2001), o ensino tradicional de matemática segue padrões de estrutura, centra-se nos livros didáticos, são aulas como plenárias, os alunos fazem exercícios com aplicação direta de técnicas que, posteriormente, serão corrigidos pelo professor no quadro.

Esse formato de sala de aula de matemática baseia-se no paradigma do exercício (SKOVSMOSE, 2008). Sabemos que os resultados desse tipo aprendizagem não alcançam uma formação integral e humana dos estudantes, mas sim, um acúmulo de técnicas e procedimentos para resolver exercícios padronizados e sem relação com o contexto social e cultural dos estudantes.

Ubiratan D'Ambrosio cita um exemplo de como fazer as aulas de matemática ter outro significado e propósito pedagógico, como serem direcionadas para a promoção da transformação social, da cidadania, da justiça social e de uma educação para a paz. Nesse sentido, tem-se a relação do trinômio de 2º grau com a educação para a paz:

É provável que esses mesmos indivíduos costumam ensinar trinômio de 2º grau dando como exemplo a trajetória de um projétil de canhão. Mas estou quase certo que não dizem, nem sequer sugerem, que aquele belíssimo instrumental matemático, que é o trinômio de 2º grau, é o que dá a certos indivíduos – artilheiros profissionais, que provavelmente foram os melhores alunos de Matemática da sua turma– a capacidade de dispararem uma bomba mortífera de um canhão para atingir uma população de gente, de seres humanos, carne e osso, emoções e desejos, e matá-los, destruir suas casas e templos, destruir árvores e animais que estejam por perto, poluir qualquer lagoa ou rio que esteja nos arredores. A mensagem implícita acaba sendo: aprenda bem o trinômio do 2º grau e você será capaz de fazer tudo isso. Somente quem faz um bom curso de Matemática tem suficiente base teórica para apontar canhões sobre populações (D'AMBROSIO, 2011, p. 205).

Esse exemplo argumenta sobre a importância de professores de matemática apontarem para os horrores da história e como a matemática foi e é protagonista de vários episódios de destruição. Propõe-se utilizar as aulas de matemática para mostrar, criticamente, fatos de protagonismo matemático que devem ser refletidos na

perspectiva da Educação em Direitos Humanos, exigindo o papel do professor como agente sociocultural e político, que compreende que sua função não é de seguidor de regras e procedimentos dos livros-textos, mas, sim, de uma Educação Matemática Crítica, baseada nos princípios da ética social.

Jürgensen (2019) corrobora essa ideia e defende uma Educação Matemática para a justiça social, que tem dois grandes objetivos pedagógicos, os objetivos pedagógicos de justiça social e os objetivos pedagógicos de matemática, que define esses objetivos como:

O primeiro abrange ler e escrever o mundo com a Matemática, além de desenvolver identidades culturais e sociais positivas; o segundo implica ler a palavra matemática, obter sucesso acadêmico/escolar no sentido tradicional e mudar a percepção dos/as estudantes sobre a Matemática (JÜRGENSEN, 2019, p. 1403).

Para esse autor, que cita Gutstein (2006), os estudantes precisam estar preparados, por meio da educação matemática, para investigar e criticar injustiças, e desafiar estruturas e atos opressivos. Isso significa, também, usar a matemática para entender as relações de poder, as desigualdades, as diferenças de oportunidades, as discriminações de raça, classe, gênero, língua etc.

Diante dessa narrativa, o papel do professor de matemática deve ser ressignificado, não faz sentido manter um processo de ensino e aprendizagem nos moldes tradicionais. O “transmitir conhecimentos” é incompatível com os problemas que marcam a sociedade contemporânea, aliás, sempre o foi. O papel do professor de matemática, enquanto agente sociocultural e político, supera essa concepção, pois adentra o espaço da criticidade, do protagonismo político, da transformação social e da educação humanizada.

Paulo Freire alerta para que professores e estudantes compreendam a realidade vivenciada, que sejam críticos, que reconheçam os horrores cometidos contra a humanidade, ao longo do tempo, que façam da sala de aula (para nós, a sala de aula de matemática) espaço para a ação libertária. A educação matemática que almejamos, portanto, é preocupada com as questões sociais, políticas e econômicas, integrada à coletividade, amparada pela construção de uma sociedade sem preconceitos e voltada para a emancipação e o empoderamento dos professores e estudantes.

Sustentamos, assim, o professor como agente sociocultural e político que tem o desafio de desenvolver uma “pedagogia do empoderamento”, que é uma pedagogia crítica e democrática, orientada para a mudança pessoal e social (SACAVINO, 2009), compreendida e defendida por nós como a Educação Matemática Crítica na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Nessa perspectiva, o professor de matemática deve ampliar sua consciência crítica sobre a própria prática, no sentido de compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá a atividade docente, o que exige ressignificar o papel do professor, de forma a ultrapassar os conhecimentos do campo da especialidade docente.

Isso se dá em caráter de urgência, pois a sociedade está marcada por políticas neoliberais e o professor, nesse contexto, muitas vezes, é concebido como um profissional que atua na reprodução desse sistema, reforçando práticas da racionalidade técnica. Ao contrário, dentro de uma lógica em que a educação contribua para o exercício da cidadania e da dignidade de toda pessoa humana, concebemos o professor como agente sociocultural e político que pressupõe, segundo Giroux e McLaren (1994), situar-se em uma ótica contra hegemônica, que desenvolva processos críticos de compreensão e de ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente.

Diante disso, é urgente também pensar na formação de professores voltada para a Educação em Direitos Humanos, pois vivemos 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, as relações sociais em todos os ambientes, especificamente, a escola. Nessa perspectiva, Candau et al. (2013, p. 46) nos orientam que “os Direitos Humanos devem ser o fundamento ético de um paradigma educativo, de uma educação libertadora e transformadora para uma cidadania ativa”. Além disso, esses autores afirmam que devemos manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, das colonizações, das ditaduras, do autoritarismo, da perseguição política, da tortura, da escravidão, do genocídio, dos desaparecimentos e, também, reler a história para mobilizar energias de coragem, de justiça e de esperança.

A formação de professores de matemática, nessa concepção, prepara o estudante para atuar pela valorização da diversidade, da pluralidade, da discussão e da reflexão das problemáticas vivenciadas, do combate a qualquer forma de violência na escola e fora dela. Nesse sentido, acreditamos que a formação de professores,

pautada na perspectiva no Educar em Direitos Humanos, pode evitar que as pessoas se tornem indivíduos com horizontes limitados e intolerantes nas relações e que reproduzam ações de opressão e de exclusão dos indivíduos que, arbitrariamente, são classificados como inferiores, feios, menos inteligentes, menos esforçados, incapazes ou simplesmente diferentes.

Por esse motivo, buscamos, neste artigo, compreender a direção em que a formação de professores de matemática está tomando frente aos desafios elencados até aqui, objetivamos verificar a perspectiva da Educação em Direitos Humanos revelada na formação de professores de matemática. E, para atender a esse propósito, elegemos cinco objetivos específicos:

- Verificar quais temas relacionados aos Direitos Humanos aparecem na Matriz de Referência do Enade Matemática e nos itens de suas provas;
- Identificar princípios dos Direitos Humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores e para os cursos de matemática e,
- Verificar nas Matrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática a relação com a Educação em Direitos Humanos.

Assim, para analisar se na formação de professores de matemática são incorporados os princípios de uma Educação em Direitos Humanos, optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, pois visamos compreender a partir de documentos oficiais, como a formação se configura nessa perspectiva.

No que se refere aos procedimentos de pesquisa, utilizamos de levantamento bibliográfico e documental. Definimos como objeto de estudo as universidades públicas e institutos do Estado de Goiás e do Distrito Federal que ofertam curso de licenciatura em matemática, que são:

- Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia (IFG);
- Instituto Federal de Goiás – Campus Valparaíso (IFG);
- Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí (IFGoiano);
- Instituto Federal de Brasília (IFB);
- Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia (UFG);
- Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (UFG);

- Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro (UnB) e,
- Universidade Estadual de Goiás – Campus Quirinópolis.

Selecionamos apenas universidades públicas e institutos do Estado de Goiás e do Distrito Federal. Ressaltamos, também, que a Universidade Estadual de Goiás tem dez *campi* que contém curso de licenciatura em matemática, no entanto, analisamos apenas o campus de Quirinópolis, pois foi o único que conseguimos obter o Projeto Pedagógico de Curso, nos outros *campi* apenas a matriz curricular é disponibilizada no *site* e, por isso, decidimos por excluir esses *campi*.

Utilizamos da análise de conteúdo para investigar os documentos. Essa técnica de análise é baseada em Bardin (2006). Sobre essa técnica, Sá-Silva et al. (2009, p. 11) nos explicam que ela representa:

[...] a análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor.

Essa técnica nos possibilitou organizar o material e categorizar os elementos dos Direitos Humanos revelados em cada documento e, também, possibilitou analisar de forma sistemática os trechos que emergiram dessa temática. Seguem as etapas da análise documental que foram realizadas.

No primeiro momento, definimos quais seriam os documentos que responderiam aos objetivos deste trabalho. Este material constitui-se como o corpus da pesquisa, segundo Bardin (2006).

Corpus da pesquisa:

- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Formação de Professores (CNE/CP 2/2015) e da Matemática (CNE/CES 1.302/2001).
- Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cursos de Licenciatura em Matemática.
- Matriz de Referência do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Matemática.

- Itens do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Matemática dos anos 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017.

Em relação às DCN, sua escolha foi pelo fato de que os cursos de matemática do país são orientados, no que se refere ao currículo, tanto por CNE/CES 1.302/2001, que institui as diretrizes especificamente para os cursos de matemática, quanto por CNE/CP 2/2015, que institui diretrizes para todos os cursos de formação de professores. As matrizes de referência e os itens do Enade Matemática dos anos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 foram documentos que constituem o corpus por se tratar de todos os anos que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) aplicou o exame para os cursos de matemática.

Após a escolha dos documentos, fizemos a leitura geral, ou seja, a “leitura fluente”, segundo Bardin (2006). Buscamos identificar elementos textuais que se relacionavam com uma Educação pautada nos Direitos Humanos. Em seguida, fizemos a preparação do texto, formalizando e organizando o material para ser analisado. Nessa fase, conforme explicam Sá-Silva et al. (2009), todo o material coletado é recortado em unidades de registro, “Tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos. Desses parágrafos, as palavras-chave são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização” (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 4).

A próxima fase foi a exploração do material com a definição de categorias e a identificação das unidades de registro (trechos dos documentos a considerar como unidade de base), visando a categorização e a contagem da frequência. Também foram identificadas as unidades de contexto que correspondem à compreensão da unidade de registro.

Para isso, organizamos em quadros as unidades de registro, suas categorias e unidades de contexto identificadas nos documentos. Assim, definimos cinco categorias, reveladas pelas unidades de registro:

Categoria 1 - Exercício da Cidadania e da Democracia.

Categoria 2 - Comprometimento com questões sociais/Justiça Social.

Categoria 3 - Valorização da diversidade.

Categoria 4 - Combate à violência.

Categoria 5 - Citação explícita aos Direitos Humanos.

Depois de categorizar e identificar as unidades de contexto, fizemos o tratamento dos resultados com inferências e interpretação do material. É o momento, segundo Bardin (2006), da intuição, da análise reflexiva e crítica. Assim, diante do material documental selecionado, as categorias serviram de análise para compreendermos em que medida a perspectiva da Educação em Direitos Humanos aparece nos documentos. Nos itens seguintes, são apresentadas as análises. Todos os documentos que compõem o corpus da pesquisa foram relacionados com as categorias criadas.

Nuvem de palavras do artigo:



Fonte: Elaborada pelos autores.

4.2 ANÁLISE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENADE MATEMÁTICA

Organizamos as categorias codificadas, os componentes referentes a essas categorias e as unidades de registro. Tivemos, com isso, o objetivo verificar a relação das categorias criadas com a Matriz de Referência do Enade Matemática. Utilizamos as Diretrizes de Referência de Formação Geral e Específica do Enade – Matemática de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 que são disponibilizadas no *site* do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para compor as análises. Depois, fizemos a relação com cada categoria definida revelada nas diretrizes.

No Quadro 3, a Categoria 1 - Exercício da cidadania e da democracia, presente nas Diretrizes de Formação Geral e Específica do Enade, é apresentada.

Quadro 3 – Categoria 1: Exercício da Cidadania e da Democracia

UNIDADES DE REGISTRO					
CATEGORIAS TEMÁTICAS	Enade 2005 Diretrizes da formação geral e específica: Portaria INEP nº 176, de 24 de agosto de 2005	Enade 2008 Diretrizes da formação geral e específica: Portaria Inep nº 132 de 07 de agosto de 2008	Enade 2011 Diretrizes da formação área de matemática: Portaria Inep nº 223 de 26 de julho de 2011 Formação Geral: Portaria Inep nº 188 de 12 de julho de 2011	Enade 2014 Diretrizes da formação área de matemática: Portaria Inep nº 261, de 02 de junho de 2014. Formação Geral: Portaria Inep nº 255, de 02 de junho de 2014.	Enade 2017 Diretrizes da formação área de matemática licenciatura: PORTARIA INEP Nº 508 DE 6 DE JUNHO DE 2017 Formação Geral: PORTARIA INEP Nº 493 DE 6 DE JUNHO DE 2017
CATEGORIA 1 Exercício da Cidadania e da Democracia (Participação política e social/Direitos e Deveres)	PERFIL - FORMAÇÃO ESPECÍFICA: Art. 5º A prova do ENADE 2005, no componente específico da área de Matemática, tomará como referência o perfil de um profissional capaz de: d) Analisar criticamente a contribuição do conhecimento matemático na formação de indivíduos e no exercício da cidadania; TEMAS - FORMAÇÃO GERAL: Art. 3º § 4º A avaliação da formação geral contemplará temas como: sociodiversidade; multiculturalismo e inclusão; exclusão e minorias; biodiversidade; ecologia; novos mapas sócio e geopolíticos; globalização; arte e	PERFIL - FORMAÇÃO ESPECÍFICA: Art. 5º A prova do Enade 2008, no componente específico da área de Matemática, tomará como referência o perfil de um profissional capaz de: b) analisar criticamente a contribuição do conhecimento matemático na formação de indivíduos e no exercício da cidadania; TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 3º § 1º As questões do componente de Formação Geral versarão sobre alguns dentre os seguintes temas: XIII - democracia e cidadania;	PERFIL - FORMAÇÃO ESPECÍFICA: Art. 5º A prova do Enade 2011, no componente específico da área de Matemática, tomará como referência o perfil de um profissional capaz de: III - analisar criticamente a contribuição do conhecimento matemático na formação de indivíduos e no exercício da cidadania; TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 3º § 1º As questões do componente de Formação Geral versarão sobre alguns dentre os seguintes temas: I. Arte e cultura; II. Avanços tecnológicos;	PERFIL - FORMAÇÃO ESPECÍFICA: Art. 5º A prova do Enade 2014, no componente específico da área de Matemática, tomará como referência o perfil de um profissional que: IV -busca identificar concepções, valores e atitudes em relação à Matemática e seu ensino, visando à atuação crítica no desempenho profissional, analisando criticamente a contribuição do conhecimento matemático na formação de indivíduos e no exercício da cidadania. TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 3º § 2º As questões do componente	PERFIL - FORMAÇÃO ESPECÍFICA: Art. 5º A prova do Enade 2017, no componente específico da área de Matemática - Licenciatura, tomará como referência do perfil do concluinte as seguintes características: IV. ético, socialmente responsável, crítico e reflexivo na análise da contribuição do conhecimento matemático na formação de indivíduos e no exercício da cidadania; PERFIL - FORMAÇÃO GERAL: Art. 5º A prova do Enade 2017, no componente de Formação Geral, tomará como referência do perfil do concluinte as seguintes características:

	filosofia; políticas públicas: educação, habitação, saúde e segurança; redes sociais e responsabilidade: setor público, privado, terceiro setor; relações interpessoais (respeitar, cuidar, considerar e conviver); vida urbana e rural; inclusão/exclusão digital; cidadania ; violência; terrorismo, avanços tecnológicos, relações de trabalho.		III. Ciência, tecnologia e inovação; IV. Democracia, ética e cidadania ;	de Formação Geral versam sobre os seguintes temas: I - cultura e arte; II - avanços tecnológicos; III - ciência, tecnologia e sociedade; IV - democracia, ética e cidadania ;	III. protagonista do saber, com visão do mundo em sua diversidade para práticas de letramento, voltadas para o exercício pleno de cidadania ; TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 7º A prova do Enade 2017, no componente de Formação Geral, tomará como referencial os seguintes temas: I. Ética, democracia e cidadania ;
--	---	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a Categoria 1: Exercício da Cidadania e da Democracia, foram identificados os componentes no artigo 5º do Enade 2005, 2008, 2011, 2014, que referem-se ao *perfil do egresso em área específica de matemática*, que diz que tomará como referência um profissional que seja capaz de “Analisar criticamente a contribuição do conhecimento matemático na formação de indivíduos e no exercício da cidadania”; já no ano 2017, esse trecho é ampliado para “ético, socialmente responsável, crítico e reflexivo na análise da contribuição do conhecimento matemático na formação de indivíduos e no exercício da cidadania”. O que demonstra uma preocupação maior com a formação humana do estudante, expandindo para outros atributos além do exercer a cidadania. Apenas nas diretrizes do Enade 2017 é acrescentado também no *perfil do egresso na formação geral* menção à cidadania.

Analisamos, portanto, que as contribuições do conhecimento matemático no exercício para a cidadania, referenciadas nas diretrizes, estão contextualizadas nos princípios da Educação para os Direitos Humanos, pois é entendido como participação social e política, promoção do exercício de direitos e deveres, da solidariedade, da cooperação e do repúdio às injustiças. Conceber essa possibilidade é utilizar a matemática na perspectiva crítica. Isso porque, de acordo com Skovsmose (2013), a Educação Matemática é indefinida e pode ser trabalhada de modos variados e atender

aos mais diversos propósitos nos campos social, político e econômico. Ela é dotada de responsabilidade social e voltada para a cidadania e para a democracia.

No artigo 3º, relativo a temas que serão referências para o exame, é mencionado o tema “cidadania” no Enade 2005, depois é incluído o termo “democracia” no Enade 2008 e, nas diretrizes seguintes, juntam-se o terceiro termo aos dois anteriores, ficando “ética, democracia e cidadania” como temas que podem ser contemplados nos exames.

Como podemos verificar nos dados do Quadro 3, a Categoria 1 aparece em todas as diretrizes do Enade nos anos que foram aplicados os exames para os cursos de matemática. No Enade 2017, foi incluída essa categoria também no perfil do egresso de formação geral, ponto este que nos anos anteriores não era mencionado. Portanto, nas quatro primeiras diretrizes de referência (2005, 2008, 2011 e 2014) foi mencionada duas vezes a categoria 1. E, nas diretrizes do Enade 2017, ela aparece três vezes.

A cidadania e democracia, na perspectiva da Educação Matemática Crítica, sustentada pela Educação em Direitos Humanos, são pautadas no reconhecimento que os alunos devem aprender como a matemática é utilizada socialmente para formatar a própria sociedade. Skovsmose (2013, p. 88) afirma que não apenas “vemos” de acordo com a matemática, nós também “agimos” de acordo com ela. E, por isso, “o foco deve ser colocado nas funções das aplicações da matemática na sociedade, e não apenas na modelagem como tal”.

É formar estudantes para compreenderem que se a matemática pode formatar a sociedade, eles devem conhecer os modelos e os pressupostos utilizados para construí-los, para, assim, desenvolverem atitude crítica em relação a esses modelos, ou seja, é uma formação que permite avaliar e criticar os modos como a matemática contracenava com os fenômenos sociais.

No Quadro 4, apresentamos a Categoria 2 – Comprometimento com questões sociais/ Justiça Social, presente nas Diretrizes de Formação Geral e Específica no Enade 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 da área de matemática.

Quadro 4 – Categoria 2: Comprometimento com questões sociais/Justiça Social¹¹

CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES DE REGISTRO				
	Enade 2005 Diretrizes da formação geral e específica: Portaria INEP nº 176, de 24 de agosto de 2005	Enade 2008 Diretrizes da formação geral e específica: Portaria Inep nº 132 de 07 de agosto de 2008	Enade 2011 Diretrizes da formação área de matemática: Portaria Inep nº 223 de 26 de julho de 2011 Formação Geral: Portaria Inep nº 188 de 12 de julho de 2011	Enade 2014 Diretrizes da formação área de matemática: Portaria Inep nº 261, de 02 de junho de 2014. Formação Geral: Portaria Inep nº 255, de 02 de junho de 2014.	Enade 2017 Diretrizes da formação área de matemática licenciatura: PORTARIA INEP Nº 508 DE 6 DE JUNHO DE 2017 Formação Geral: PORTARIA INEP Nº 493 DE 6 DE JUNHO DE 2017
CATEGORIA 2 Comprometimento com questões sociais/ Justiça Social (Realidade contemporânea)	PERFIL - FORMAÇÃO GERAL: Art. 3º No componente de avaliação da formação geral, será investigada a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive.	PERFIL - FORMAÇÃO GERAL: Art. 3º No componente de Formação Geral será considerada a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. Além do domínio de conhecimentos e de níveis diversificados de habilidades e competências para perfis profissionais específicos, espera-se que os graduandos das IES evidenciem a compreensão de temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação e importantes para a realidade contemporânea. Essa compreensão vincula-se a perspectivas críticas, integradoras e à construção de sínteses contextualizadas.	PERFIL - FORMAÇÃO GERAL: Art. 3º No componente de Formação Geral será considerada a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. Além do domínio de conhecimentos e de níveis diversificados de competências e habilidades para perfis profissionais específicos, espera-se que os graduandos das IES evidenciem a compreensão de temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação e importantes para a realidade contemporânea. Essa compreensão vincula-se a perspectivas críticas, integradoras e à construção de sínteses contextualizadas.	PERFIL - FORMAÇÃO GERAL: Art. 3º No componente de Formação Geral serão considerados os seguintes elementos integrantes do perfil profissional: atitude ética; comprometimento social; compreensão de temas que transcendam ao ambiente próprio de sua formação, relevantes para a realidade social; espírito científico, humanístico e reflexivo; capacidade de análise crítica e integradora da realidade; e aptidão para socializar conhecimentos em vários contextos e públicos diferenciados. TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 3º § 2º As questões do componente de Formação Geral versam sobre os seguintes temas: IX - responsabilidade	PERFIL - FORMAÇÃO GERAL: Art. 5º A prova do Enade 2017, no componente de Formação Geral, tomará como referência do perfil do concluinte as seguintes características: I. ético e comprometido com as questões sociais, culturais e ambientais; II. humanista e crítico, apoiado em conhecimentos científico, social e cultural, historicamente construídos, que transcendam o ambiente próprio de sua formação; TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 7º A prova do Enade 2017, no componente de Formação Geral, tomará como referencial os seguintes temas: VIII. Responsabilidade social;

¹¹ Componentes da formação em Direitos Humanos presentes nas Diretrizes de Formação Geral e Específica do Enade 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 da área de matemática.

				social: setor público, privado e terceiro setor;	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Quadro 4, a Categoria 2 aparece em todas as cinco diretrizes analisadas. No Enade 2014 e 2017, ela é acrescentada às temáticas de formação geral. Portanto, essa categoria aparece uma vez nas diretrizes de referências dos anos 2005, 2008 e 2011. No Enade 2014 e 2017, ela aparece duas vezes.

Para a categoria 2, verificamos no *perfil do concluinte na Formação Geral* o artigo 3º, definido nas diretrizes do Enade 2005, 2008 e 2011, que diz que o concluinte deve ser “comprometido com a sociedade em que vive”; já no Enade 2014, esses termos são ampliados para “comprometimento social; compreensão de temas que transcendam ao ambiente próprio de sua formação, relevantes para a realidade social” e, no Enade 2017, o artigo se aproxima ainda mais de uma educação no contexto dos Direitos Humanos, conforme se pode observar:

I. ético e comprometido com as questões sociais, culturais e ambientais; II. humanista e crítico, apoiado em conhecimentos científico, social e cultural, historicamente construídos, que transcendam o ambiente próprio de sua formação. (BRASIL, 2017, p. 1-2).

O perfil do egresso, exigido no texto, é um profissional da educação que seja capaz de se comprometer com temas sociais, de modo que seu conhecimento ultrapasse o ambiente de sua formação. O significado desse trecho é amplo, no entanto, podemos aferir que compete ao professor combater, por exemplo, a violência e todas as formas de discriminação, que ocorrem na escola, e que este deve promover a justiça e o cumprimento dos direitos humanos em seu ambiente de trabalho.

Esse é o comprometimento social esperado pelos professores. Que nas palavras de Candau et al. (2013) é um enfoque pedagógico do empoderamento que significa relacionar o crescimento individual à dinâmica social e à vida pública. Nas palavras de D’Ambrosio (2018, p. 198):

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. Mas o ensino da Matemática, em todos os níveis, inclusive a pesquisa matemática, tende a ignorar essas questões críticas que ameaçam a sobrevivência da civilização e ainda permanecem repetindo temas que deixam de ser prioritários em face da urgência da crise que ameaça a continuidade da civilização.

No Quadro 5, apresentamos a Categoria 3 – Valorização da diversidade, presente nas Diretrizes de Formação Geral e Específica no Enade 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 da área de matemática.

Quadro 5 – Categoria 3: Valorização da Diversidade¹²

UNIDADES DE REGISTRO					
CATEGORIAS TEMÁTICAS	Enade 2005 Diretrizes da formação geral e específica: Portaria INEP nº 176, de 24 de agosto de 2005	Enade 2008 Diretrizes da formação geral e específica: Portaria Inep nº 132 de 07 de agosto de 2008	Enade 2011 Diretrizes da formação área de matemática: Portaria Inep nº 223 de 26 de julho de 2011 Formação Geral: Portaria Inep nº 188 de 12 de julho de 2011	Enade 2014 Diretrizes da formação área de matemática: Portaria Inep nº 261, de 02 de junho de 2014. Formação Geral: Portaria Inep nº 255, de 02 de junho de 2014.	Enade 2017 Diretrizes da formação área de matemática licenciatura: PORTARIA INEP Nº 508 DE 6 DE JUNHO DE 2017 Formação Geral: PORTARIA INEP Nº 493 DE 6 DE JUNHO DE 2017
CATEGORIA 3 Valorização da diversidade	TEMAS - FORMAÇÃO GERAL Art. 3º § 4º A avaliação da formação geral contemplará temas como: sociodiversidade; multiculturalismo e inclusão; exclusão e minorias; biodiversidade; ecologia; novos mapas sócio e geopolíticos; globalização; arte e filosofia; políticas públicas: educação, habitação,	TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 3º § 1º As questões do componente de Formação Geral versarão sobre alguns dentre os seguintes temas: I- sociodiversidade; multiculturalismo, tolerância e inclusão; II - exclusão e minorias;	TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 3º § 1º As questões do componente de Formação Geral versarão sobre alguns dentre os seguintes temas: X. Sociodiversidade; multiculturalismo, tolerância, inclusão/exclusão, relações de gênero;	TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 3º § 2º As questões do componente de Formação Geral versam sobre os seguintes temas: X- sociodiversidade e multiculturalismo; violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão e relações de gênero;	TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 7º A prova do Enade 2017, no componente de Formação Geral, tomará como referencial os seguintes temas: IV. Processos migratórios; IX. Sociodiversidade e multiculturalismo: violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão, sexualidade, relações de gênero e relações étnico-raciais;

¹² Componentes da formação em Direitos Humanos presentes nas Diretrizes de Formação Geral e Específica no Enade 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 da área de matemática.

	saúde e segurança; redes sociais e responsabilidade: setor público, privado, terceiro setor; relações interpessoais (respeitar, cuidar, considerar e conviver); vida urbana e rural; inclusão/exclusão digital; cidadania; violência; terrorismo, avanços tecnológicos, relações de trabalho.				
--	---	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando o Quadro 5 em relação a Categoria 3, verificamos que os termos sociodiversidade e multiculturalismo aparecem em todas as diretrizes; esses dois termos englobam os outros temas citados. Podemos inferir que temáticas foram incluídas de acordo com questões que foram tomando maior destaque na sociedade, como relações de gênero, étnico-racial e os processos migratórios, ou seja, as temáticas referidas nas diretrizes do Enade estão alinhadas com as problemáticas mais evidentes da sociedade.

As políticas públicas são plurais e ocorrem, dependendo do momento histórico e das relações de poder e de formas diferentes. As articulações entre Estado e a sociedade determinam as diferentes abordagens para a formulação dessas políticas, como no caso do Enade, em que as pressões da sociedade impõem, através dos movimentos sociais, dos conselhos e dos grupos, e interferem na composição dos componentes contemplados nas referências do Enade. É a presença da sociedade se manifestando nas temáticas de discussões acirradas da contemporaneidade.

Os movimentos sociais, portanto, contribuem na produção de conhecimentos, pela experiência na formulação de demandas, proposições e na construção da agenda política (DAGNINO, 2002). Essa dinâmica, sem dúvida, fortalece os processos democráticos e emancipatórios na conjuntura das políticas públicas.

Verificamos que a palavra “violência” aparece nas diretrizes de referência do Enade 2005, 2008, 2011 e 2014, apenas no Enade 2017 não é citada. O contexto da palavra violência está diretamente relacionado às questões dos Direitos Humanos,

pois as multiplicidades das formas de violência, presentes nas sociedades (violência ecológica, violência entre os gêneros, racismos, violência na escola), configuram-se como um processo de dilaceramento da cidadania (FREITAS, 2008) e, acrescentando, dos Direitos Humanos.

Observando o Quadro 5, verificamos que alguns componentes se repetem nos anos do Enade. Assim, fizemos um quadro para apresentar esses elementos e sua incidência.

Quadro 6 – Componentes da perspectiva dos Direitos Humanos identificados na Categoria 3¹³

COMPONENTES RELACIONADOS A CATEGORIA 3					
CATEGORIA 3	Enade 2005	Enade 2008	Enade 2011	Enade 2014	Enade 2017
Valorização da diversidade	Sociodiversidade - Multiculturalismo - Inclusão - Exclusão - Minorias	Sociodiversidade - Multiculturalismo - Tolerância - Inclusão - Exclusão - Minorias	- Sociodiversidade - Multiculturalismo - Tolerância - Inclusão - Exclusão - Relações de gênero	- Sociodiversidade - Multiculturalismo - Violência - Tolerância /intolerância - Inclusão/exclusão - Relações de gênero	-Processos migratórios - Sociodiversidade - Multiculturalismo - Violência - Tolerância/intolerância - Inclusão/exclusão - Sexualidade - Relações de gênero - Relações étnico-raciais;

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tivemos um pouco mais de atenção à categoria 3 – Valorização da diversidade, pois ela se apresenta na forma de componentes diretamente ligados à perspectiva de Educação em Direitos Humanos. Observando o Quadro 6, vemos que mais componentes foram incluídos a cada ano em que o Enade foi aplicado para a área de matemática. Os destaques, que fizemos no quadro, representam os componentes da formação geral. Mesmo não sendo da área específica de matemática, esses temas são explorados no exame aplicado aos formados no curso de matemática.

¹³ Referentes às Diretrizes de Formação Geral e Específica no Enade 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 da área de matemática.

Vale ressaltar que, na formação específica de matemática, apenas a Categoria 1 – Cidadania e Democracia aparece como componente para o exame. Nas categorias 2 e 3, somente na formação geral.

Mesmo que no ano de 2019 não tenha sido aplicado o exame para o curso de matemática, tivemos a curiosidade, diante do atual cenário político de violação dos direitos e dos ataques a grupos específicos, de verificar os componentes de formação geral que foram publicados pela Portaria nº 518, de 31 de maio de 2019. No artigo 7º, o mesmo do Enade de 2017 (ver Quadro 5) sofreram mudanças significativas que, para nós, são preocupantes, pois ferem a Educação em Direitos Humanos defendida neste trabalho.

Art. 7º A prova do Enade 2019, no componente de Formação Geral, tomará como referencial os seguintes temas:

- I - Ética, democracia e cidadania;
- II - Estado, sociedade e trabalho;
- III - Educação e desenvolvimento humano e social;
- IV - Cultura, arte e comunicação;
- V - Ciência, tecnologia e inovação;
- VI - Promoção da saúde e prevenção de doenças;
- VII - Segurança alimentar e nutricional;
- VIII - Meio ambiente, sustentabilidade e intervenção humana;
- IX - Cidades, habitação e qualidade de vida;
- X - Processos de globalização e política internacional;
- XI - Sociodiversidade e multiculturalismo;
- XII - Acessibilidade e inclusão social.

Verifica-se que foram retirados os componentes violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão, sexualidade, relações de gênero e relações étnico-raciais. Esses temas estavam no Enade desde 2011, dentro de Sociodiversidade e Multiculturalismo, no Enade 2019, excluíram os termos e deixaram apenas a Sociodiversidade e Multiculturalismo. É certo que os temas que foram retirados ficam implícitos nessa temática maior, mas o fato de não serem mais listados nas referências tem, para nós, significado de veto e de distanciamento dessas frentes.

É um projeto conservador pautado no viés religioso que o governo apresenta como fora dos princípios que defende, como acabar com a suposta “ideologia de gênero” e com questões que se tornaram polêmicas em seu governo, como educação sexual nas escolas, bem como enfraquecer grupos específicos e suas demandas, como as relações étnico-raciais. Essa mudança é grave e deve ser combatida coletivamente, principalmente no papel do professor de não se neutralizar diante da opressão e da injustiça social.

No Quadro 7, apresentamos a Categoria 4 – Combate à violência, presente nas Diretrizes de Formação Geral e Específica no Enade de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 da área de matemática.

Quadro 7 – Categoria 4 – Combate à violência¹⁴

		UNIDADES DE REGISTRO				
CATEGORIAS TEMÁTICAS	Enade 2005 Diretrizes da formação geral e específica: Portaria INEP nº 176, de 24 de agosto de 2005	Enade 2008 Diretrizes da formação geral e específica: Portaria Inep nº 132 de 07 de agosto de 2008	Enade 2011 Diretrizes da formação área de matemática: Portaria Inep nº 223 de 26 de julho de 2011 Formação Geral: Portaria Inep nº 188 de 12 de julho de 2011	Enade 2014 Diretrizes da formação área de matemática: Portaria Inep nº 261, de 02 de junho de 2014. Formação Geral: Portaria Inep nº 255, de 02 de junho de 2014.	Enade 2017 Diretrizes da formação área de matemática licenciatura: PORTARIA INEP Nº 508 DE 6 DE JUNHO DE 2017 Formação Geral: PORTARIA INEP Nº 493 DE 6 DE JUNHO DE 2017	
CATEGORIA 4 Combate à violência	TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 3º § 4º A avaliação da formação geral contemplará temas como: sociodiversidade; multiculturalismo e inclusão; exclusão e minorias; biodiversidade; ecologia; novos mapas sócio e geopolíticos; globalização; arte e filosofia; políticas públicas: educação, habitação, saúde e segurança; redes sociais e responsabilidade: setor público, privado, terceiro setor; relações interpessoais (respeitar, cuidar, considerar e conviver); vida urbana e rural; inclusão/exclusão digital; cidadania; violência ; terrorismo, avanços tecnológicos, relações de trabalho.	TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 3º § 1º As questões do componente de Formação Geral versarão sobre alguns dentre os seguintes temas: XIV - violência ;	TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 3º § 1º As questões do componente de Formação Geral versarão sobre alguns dentre os seguintes temas: XIII. Violência .	TEMAS – FORMAÇÃO GERAL Art. 3º § 2º As questões do componente de Formação Geral versam sobre os seguintes temas: X - sociodiversidade e multiculturalismo; violência , tolerância/intolerância, inclusão/exclusão e relações de gênero;	Não há referência.	

Fonte: Elaborado pelos autores.

¹⁴ Componentes da formação em Direitos Humanos das Diretrizes de Formação Geral e Específica no Enade 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 da área de matemática.

Verificamos no Quadro 7, que a referência ao combate à violência só não aparece no Enade 2017, dada a urgência que se tem de discussões e abordagens educativas para minimizar o quadro de violência no país que, inclusive, tem aumentado dentro da própria escola, acreditamos ser um componente que deveria ser permanente nas diretrizes.

O atual governo, inclusive, é responsável por incitar ódio e a violência contra grupos específicos, o que aumenta, ainda mais, a segregação em que a sociedade brasileira se encontra. Atos como pedir para comemorar a ditadura militar¹⁵, homenagear militares que mataram e torturaram¹⁶, fazer ameaças a filiados do Partido dos Trabalhadores¹⁷, não se manifestar diante da violência contra negros e pobres nas favelas do Rio de Janeiro¹⁸ ou diante do assassinato da vereadora Marielle Franco¹⁹, ao contrário, lança um novo partido político que leva o número 38 e tem seu símbolo ornamentado com balas douradas. Além disso, não podemos deixar de citar que o presidente do país continua fazendo sinal de “arminha” na mão de criança e alimentando o pensamento que “bandido bom é bandido morto”²⁰.

O problema não é apenas tirar os componentes das referências do Enade, é ver a sociedade apoiando comportamentos antes vistos como errados. Temos testemunhado a banalização da violência a grupos específicos, como a comunidade LGBTQIAP+, negros, indígenas, imigrantes, mulheres ou até pessoas que não concordam com o governo, tidos como “comunista”, “petista”, “socialista” e “marxista”, no sentido pejorativo, claro.

A educação, nesse contexto, tem essencial importância na tentativa de mudar pensamentos e promover a justiça livre de todas as formas de discriminação e violência. E o papel do professor de matemática é não se afastar desses compromissos, é não se neutralizar e dizer “não tenho nada a ver com isso”.

¹⁵ Link: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47741593>.

¹⁶ Link: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/11/bolsonaro-diz-no-conselho-de-etica-que-coronel-ustra-e-heroi-brasileiro.html>.

¹⁷ Link: <https://exame.abril.com.br/brasil/vamos-fuzilar-a-petralhada-diz-bolsonaro-em-campanha-no-acre/>.

¹⁸ Link: <https://exame.abril.com.br/brasil/embalada-por-agenda-de-bolsonaro-policia-do-rio-mata-16-a-mais-em-2019/>.

¹⁹ Link: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,relatores-da-onu-cobram-resposta-de-bolsonaro-sobre-morte-de-marielle,70002671796>.

²⁰ Link: <https://examedaoab.jusbrasil.com.br/noticias/401711699/bandido-bom-e-bandido-morto-dizem-60-dos-brasileiros>.

No Quadro 8, apresentamos a Categoria 5 – Combate à violência, presente nas Diretrizes de Formação Geral e Específica no Enade 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 da área de matemática.

Quadro 8 – Categoria 5: Citação explícita aos Direitos Humanos²¹

UNIDADES DE REGISTRO					
CATEGORIAS TEMÁTICAS	Enade 2005 Diretrizes da formação geral e específica: Portaria INEP nº 176, de 24 de agosto de 2005	Enade 2008 Diretrizes da formação geral e específica: Portaria Inep nº 132 de 07 de agosto de 2008	Enade 2011 Diretrizes da formação área de matemática: Portaria Inep nº 223 de 26 de julho de 2011 Formação Geral: Portaria Inep nº 188 de 12 de julho de 2011	Enade 2014 Diretrizes da formação área de matemática: Portaria Inep nº 261, de 02 de junho de 2014. Formação Geral: Portaria Inep nº 255, de 02 de junho de 2014.	Enade 2017 Diretrizes da formação área de matemática licenciatura: PORTARIA INEP Nº 508 DE 6 DE JUNHO DE 2017 Formação Geral: PORTARIA INEP Nº 493 DE 6 DE JUNHO DE 2017
CATEGORIA 5 Citação explícita aos Direitos Humanos	Não há referência	Não há referência	Não há referência	Não há referência	PERFIL – FORMAÇÃO GERAL Art. 3º §1º A prova de Formação Geral tem a concepção dos seus itens e o processo de correção balizados pelos princípios dos Direitos Humanos .

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na Categoria 5, que se refere a citações diretas da expressão *Direitos Humanos*, apenas nas diretrizes do Enade 2017 a expressão é apresentada no documento. Como dito anteriormente, as diretrizes estão alinhadas com as questões sociais emergentes e, como afirma Miranda (2006), citado por Matos (2013), “a história dos Direitos Humanos no Brasil é algo novíssimo”, o que justifica a menção tardia a essa temática. No trecho identificado, o termo Direitos Humanos é colocado de forma generalizada, pois é usado para esclarecer que os itens do Enade serão balizados pelos princípios dos Direitos Humanos. Mas não esclarece como isso acontecerá.

4.3 ANÁLISE DOS ITENS DO ENADE RELACIONADOS ÀS CATEGORIAS

Estudamos integralmente todas as questões (itens) das provas aplicadas do Enade, nos anos 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017, da área de matemática, e verificamos que nem sempre as questões contextualizadas com temáticas dos

²¹ Componentes da formação em Direitos Humanos presentes nas Diretrizes de Formação Geral e Específica no Enade 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017 da área de matemática.

Direitos Humanos são incluídas. O Quadro 8 mostra que, para a categoria 1, apenas no Enade 2005 e 2008 os temas cidadania e democracia foram abordados. Para a categoria 2, o tema comprometimento social não é abordado no Enade 2005 nem 2017.

Na categoria 4, foram duas questões apenas. É curioso observar que a categoria 5 foi explorada no Enade 2017 com a temática recorrente nos noticiários de todo o mundo em relação à imigração e à xenofobia. Tema pertinente e atual da sociedade que está diretamente ligado a questões dos Direitos Humanos.

Elaboramos o quadro com os componentes das cinco categorias encontradas nos exames do Enade Matemática. A categoria 3, que se refere à diversidade, aparece em todas as provas do Enade Matemática. Questão esta que é tão importante e tão pouco discutida na formação de professores. Candau et al. (2013) explicam que as questões relativas às diferenças culturais vêm adquirindo, hoje, particular visibilidade e que as diferenças se manifestam de modo, cada vez mais, forte nos processos educativos. Buscamos identificar as 5 categorias nos itens das provas do Enade e encontramos os seguintes resultados, que são apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 – Componentes das cinco categorias encontradas nas provas do Enade 2005 a 2017 da área de matemática

COMPONENTES RELACIONADOS ÀS CATEGORIAS					
CATEGORIAS	Itens - Enade 2005	Itens - Enade 2008	Itens - Enade 2011	Itens - Enade 2014	Itens - Enade 2017
CATEGORIA 1 Exercício da Cidadania e da Democracia (Participação política e social/Direitos e Deveres)	Formação Geral – Item 6: Prática democrática do referendo popular.	Discursiva – Item 9: Direitos Humanos/ moradia digna/ Bem- estar/ trabalho como ação para a vida/ exercício da cidadania. Licenciatura – Item 37: Construção da cidadania/ Formação do cidadão/ trabalho coletivo e dialogado na escola/ respeito pelo outro.	Não há referência.	Não há referência.	Não há referência.

<p>CATEGORIA 2 Comprometimento com questões sociais/Justiça Social (Realidade contemporânea)</p>	<p>Não há referência.</p>	<p>Formação Geral – Item 5: Relação desigualdade social e o capitalismo.</p> <p>Formação Geral – Item 7: Desigualdade de renda.</p>	<p>Formação Geral – Item 1: Trabalho escravo e os privilégios aos príncipes (monarquia).</p> <p>Formação Geral – Item 8: Desigualdades sociais/ problemas sociais/ políticas públicas/ ações do governo para amenizar as desigualdades.</p> <p>Discursiva 2: Analfabetismo/ idosos, pobre e nordestino tem alto índice de analfabetismo/ políticas e programas educacionais para erradicar o analfabetismo</p>	<p>Formação Geral – Item 5: Mortalidade infantil/ método Odón/ responsabilidade social.</p>	<p>Não há referência.</p>
<p>CATEGORIA 3 Valorização da diversidade (Educação inclusiva/ minorias)</p>	<p>Formação Geral - Item 5: Questões Indígena/ Educação e cultura/ Educação assistemática.</p>	<p>Formação Geral – Item 4: Questão de gênero/ aborto/ violência doméstica.</p>	<p>Formação Geral – Item 4: Direito a educação/ exercício da cidadania/ inclusão de jovens e adultos na educação.</p> <p>Licenciatura – Item 32: Direito do cidadão a educação/ Jovens e adultos na educação regular.</p>	<p>Formação Geral – Item 6: Questão de gênero/ remuneração baixa/ mães trabalhadoras e sua jornada de trabalho/ igualdade de gênero.</p> <p>Licenciatura – Item 35: Direitos Humanos/ Conceito de cidadania/ reconhecimento das diferenças/ diversidade humana presentes na escola.</p>	<p>Discursiva 2: Direitos da pessoa transgênero/ nome social.</p> <p>Licenciatura – Item 32: Educação Inclusiva/ surdez/ Proposta educacional bilíngue.</p> <p>Licenciatura – Item 33: Igualdade de gênero/ sexualidade/ discriminação LGBTTT/ respeito às diferenças/ conceito de gênero deve ser apresentado de forma transversal no currículo.</p>
<p>CATEGORIA 4 Combate à violência</p>	<p>Formação Geral - Item 3: Relaciona o terrorismo com a situação de extrema pobreza e exclusão social.</p>	<p>Não há referência.</p>	<p>Não há referência.</p>	<p>Discursiva 2: Violência urbana com marginalizados.</p>	<p></p>

CATEGORIA 5 Citação explícita aos Direitos Humanos	Não há referência.	Não há referência.	Não há referência.	Não há referência.	Formação Geral – Item 6: Imigração/ assuntos humanitários/ xenofobia/ discurso de ódio/ marginalização dos imigrantes/ relação com negros e pobres.
---	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Quadro 9, percebe-se que a única categoria que aparece em todos os anos do Enade foi a categoria 3 - Valorização da diversidade (Educação inclusiva/ minorias), a segunda maior incidência nos itens refere-se à categoria 2 - Comprometimento com questões sociais, que aparece nos anos de 2008, 2011 e 2014. A única referência direta à expressão Direitos Humanos aparece apenas no ano de 2017, o que se justifica pelos atuais debates em torno da perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

Analisando de forma geral as questões, percebemos um aumento de temáticas importantes do ponto de vista da Educação em Direitos Humanos, tais como: igualdade de gênero, aborto, indígenas, pessoas transgêneros, comunidade LGBTQIAP+ e imigração. Temas que tencionam a sociedade na contemporaneidade, pois estão presentes na mídia, nos movimentos populares, nas relações sociais de forma geral.

Outra análise que fizemos é que nem todas as temáticas propostas nas Referências das Matrizes do Enade estão alinhadas com os itens do exame.

4.4 RELAÇÃO DAS CATEGORIAS PROPOSTAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS (PPC) DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Analisamos a frequência que os componentes das categorias aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores e para os cursos de matemática, bem como nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura em Matemática das universidades e institutos selecionados.

A resolução nº2/2015 teve, como normativa, que sua implementação deveria ocorrer na formação de professores três anos após sua publicação, ou seja, a partir

de 2019, encerrou-se o prazo para que as universidades pudessem incluir as diretrizes nos PPC. Constatamos que a resolução faz alguns alinhamentos com a perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos, diferente da resolução CNE/CES 1.302/2001 que trata da formação de professores nos cursos de matemática e faz poucas menções aos componentes ligados às categorias, apenas as categorias 1 e 2 aparecem e com pouca frequência. No Quadro 10, apresentamos as frequências das categorias nos dois documentos.

Quadro 10 – Frequência em que as categorias aparecem nas DCN matemática e na formação de professores

FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS NAS DCN		
CATEGORIAS	CNE/CES 1.302/2001 Matemática	Resolução CNE/CP 2/2015 Formação de professores
Categoria 1 Exercício da Cidadania e da Democracia	1	5
Categoria 2 Comprometimento com questões sociais/Justiça Social	2	3
Categoria 3 Valorização da diversidade	-	13
Categoria 4 Combate à violência	-	-
Categoria 5 Citação explícita aos Direitos Humanos	-	3

Fonte: Elaborado pelos autores.

A resolução nº2/2015, traz quatro das cinco categorias e a categoria de valorização da diversidade é mencionada em 13 pontos do documento. O que significa que tem crescido temáticas de Direitos Humanos nos processos educativos, mesmo que ainda necessitemos avançar, consideramos positiva sua incorporação nos documentos oficiais.

Quando se propõe uma Educação em Direitos Humanos, temos uma vasta teoria que dá sustentação a essa proposta. As áreas humanas têm, historicamente,

se apropriado dessa perspectiva de educação humanizada, mas quando acessamos documentos que tratam da formação do professor de matemática e de sua prática pedagógica, pouco se tem aprofundado. Isso pode ser observado, por exemplo, na DCN da formação dos professores de matemática, na qual é inexpressiva a presença de elementos que corroboram com a Educação em Direitos Humanos, ou na perspectiva de uma Educação Matemática Crítica ou qualquer outra perspectiva que não seja a da racionalidade técnica.

Isso é preocupante, pois exige o professor de matemática do papel de agente sociocultural e político que defendemos. Percebemos que esse problema tem questões mais profundas e culturais, como as crenças em relação ao perfil do professor de matemática e aos objetivos da disciplina de matemática nas escolas. Ou seja, as crenças, a cultura, o paradigma da racionalidade técnica e da neutralidade existentes na disciplina de matemática e nas ações dos professores permeiam as Políticas Públicas e obstaculizam a implementação de políticas educativas e, conseqüentemente, a formação de professores.

Analizamos, também, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de matemática das universidades e institutos selecionados para este estudo. Para realizar essa análise, procuramos encontrar a presença das categorias que criamos nesses documentos. Com isso, elaboramos o Quadro 11 com os resultados.

Quadro 11 – Frequência em que os componentes das cinco categorias aparecem nos PPC de curso de Licenciatura em Matemática

CATEGORIAS	Instituições de Ensino Superior Estadual e Federais do estado de Goiás e do Distrito Federal							
	IFG Campus Goiânia 2009	IFG Campus Valparaíso 2018	IF Goiano Campus Urutaí 2015	IFB Campus Estrutural 2018	UFG Campus Goiânia 2012	UFG Campus Catalão 2017	UnB Campus Darcy Ribeiro ---	UEG Campus Quirinópolis 2015
Categoria 1 Exercício da Cidadania e da Democracia	2	1	1	2	2	10	1	3
Categoria 2 Comprometimento com questões sociais/Justiça Social	3	3	3	5	1	2	1	1
Categoria 3	4	8	2	9	-	8	4	7

Valorização da diversidade								
Categoria 4 Combate à violência	-	-	6	-	-	1	-	-
Categoria 5 Citação explícita aos Direitos Humanos	-	1	2	1	-	-	-	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Quadro 11, apresentamos a incidência que as categorias aparecem nos PPC das universidades e institutos analisados. Percebemos que os elementos levantados por este estudo, que busca o viés dos Direitos Humanos na formação de professores de matemática, aparecem em vários momentos, no entanto, são apresentados de forma genérica e superficial no texto. Apesar disso, é significativo sua incorporação e demonstra uma tentativa de seguir as orientações legais, especialmente, na formação de professores apresentada na resolução nº2/2015, pois, cinco IES analisadas tem o PPC atualizado a partir dessa resolução.

A UFG Campus Samambaia, quase não apresenta elementos de formação em Direitos Humanos ou de uma formação humana. Apenas as categorias 1 e 2 são verificadas. A única universidade que apresenta as cinco categorias é o Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

O PPC representa um documento que está mais próximo da comunidade, pois é elaborado pelos atores envolvidos no curso de licenciatura, composta, geralmente, por diretores, coordenadores, professores e estudantes. Isso reflete, obviamente, na incorporação de temáticas de interesses individuais, coletivos e específicos desses atores. Demonstrando disputa de poder e o quanto as visões da matemática e do professor de matemática influenciam nessas decisões.

4.5 PERFIL DO ESTUDANTE DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA APRESENTADO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS E SUA RELAÇÃO COM AS CATEGORIAS

Para explorar um pouco mais os PPC, trouxemos trechos do documento que trata do perfil do estudante de licenciatura em Matemática em relação às categorias criadas. O Quadro 12 mostra os resultados encontrados.

Quadro 12 – Categorias relacionadas aos perfis dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Matemática

CURSOS	PERFIL – PPC	CATEGORIAS RELACIONADAS
IFG – Goiânia	<ul style="list-style-type: none"> - [...] competências próprias ao fazer matemático para o exercício pleno da cidadania [...] - [...] respeitando as diversidades e diferenças predominantes no contexto educacional, social e acadêmico. - Reconheça e respeite a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação. - Trabalhe com diferentes estratégias para ensinar conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos. 	<p>Categoria 1 Exercício da Cidadania e da Democracia</p> <p>Categoria 3 Valorização da diversidade</p>
IFG – Valparaíso	<ul style="list-style-type: none"> - As metodologias de ensino e aprendizagem desenvolvidas no curso buscarão a acessibilidade comunicacional e atitudinal, que poderá ser obtida através de conteúdos obrigatórios como libras e relações étnico-raciais, além da abordagem transversal e interdisciplinar em componentes obrigatórios e em eventos promovidos pelo curso e pela instituição de questões relacionadas à Direitos Humanos, diferenças e desigualdades, de modo a promover o respeito à diversidade. - Numa perspectiva mais ampla, o estudante recém-formado poderá promover atividades de transformação social, tanto em âmbito local, quanto regional e nacional. - [...] deve ser garantido ao profissional o desenvolvimento de seu trabalho com vistas à formação da cidadania dos estudantes que formarão, tornando o conhecimento matemático acessível a todos. - Incentivar o debate e ações de respeito e valorização das diversidades (étnico-raciais, de gênero, sexuais, religiosas, entre outros); - despertar para a consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; 	<p>Categoria 1 Exercício da Cidadania e da Democracia</p> <p>Categoria 2 Comprometimento com questões sociais/Justiça Social</p> <p>Categoria 3 Valorização da diversidade</p> <p>Categoria 5 Citação explícita aos Direitos Humanos</p>
IF Goiano – Urutaí	<ul style="list-style-type: none"> - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. 	<p>Categoria 3 Valorização da diversidade</p>
IFB – Estrutural	Não apresenta	Não apresenta
UFG – Goiânia	<ul style="list-style-type: none"> - [...] que no exercício de sua profissão seja capaz de desenvolver o papel de mediador, colaborador e 	<p>Categoria 1 Exercício da Cidadania e da Democracia</p>

	incentivador de seus alunos, colocando-se como agente da construção do conhecimento e da cidadania.	
UFG – Catalão	- Visão da contribuição que a aprendizagem da matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania;	Categoria 1 Exercício da Cidadania e da Democracia
UnB – Darcy Ribeiro	- Gerenciar a relação entre o saber científico e a dimensão cultural, social, histórica, política e econômica da educação necessária ao desenvolvimento das pessoas, da sociedade e na construção da cidadania. - Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos; - Promover atividades de ensino focadas na aprendizagem do saber matemático mediante articulações entre conceitos, linguagens e representações e em função do nível cognitivo dos alunos, respeitando a sua diversidade pessoal, social e cultural. - Favorecer a convivência entre os alunos com o fortalecimento da tolerância, solidariedade, cooperação, convivência com a diversidade.	Categoria 1 Exercício da Cidadania e da Democracia Categoria 2 Comprometimento com questões sociais/Justiça Social Categoria 3 Valorização da diversidade
UEG Quirinópolis	- Não apresenta	Não apresenta

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se um esforço de algumas universidades e institutos em apresentar um perfil de estudante menos tecnicista, mas ainda é grande o desafio de formar estudantes de licenciatura em matemática na perspectiva de formação integral, humana e crítica. Na concepção de Educação em Direitos Humanos estamos bem distantes.

No Quadro 13, apresentamos as disciplinas ofertadas nessas universidades e institutos que, de alguma forma, se relacionam com as categorias e com a Educação em Direitos Humanos. Encontramos apenas três disciplinas em IES diferentes. Elas estão organizadas no quadro abaixo.

Quadro 13 – Disciplinas ofertadas pelos cursos de Licenciatura em Matemática e sua relação com as categorias

CURSOS	DISCIPLINAS	CATEGORIAS
IFG Goiânia	Não tem	-
IFG Valparaíso	Tópicos de Educação para os Direitos Humanos, Sustentabilidade e Inclusão	Categoria 5 Citação explícita

		aos Direitos Humanos
IF Goiano Urutaí	Conhecimento matemático e cidadania	-
IFB Estrutural	Não tem	-
UFG Goiânia	Não tem	-
UFG Catalão	Não tem	-
UnB Darcy Ribeiro	Não tem	-
UEG Quirinópolis	Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos	Categoria 1 Exercício da Cidadania e da Democracia

Fonte: Elaborado pelos autores.

Compreendemos que não basta incluir elementos de uma formação humana e crítica nos PPC dos cursos de matemática, isso deve ser materializado na matriz curricular dos estudantes. Se assim não for, reduz-se o PPC a um documento normativo obsoleto e de propósito apenas burocrático.

4.6 CONSIDERAÇÕES

Buscamos dar atenção, com esse artigo, para questões referentes à formação de professores de matemática, na perspectiva da Educação Matemática Crítica, pautadas na Educação em Direitos Humanos. Apresentamos, inicialmente, a problemática do ensino de matemática nos moldes tradicionais e reforçamos que esse fazer metodológico é incompatível com os problemas que marcam a sociedade contemporânea.

Enfatizamos que o papel do professor de matemática deve ser resignificado e pensado para que ele seja agente sociocultural e político. Nesse sentido, defendemos uma educação matemática que possa investigar e criticar as injustiças, desafiar as estruturas e os atos opressivos (GUTSTEIN, 2006), ou seja, usar a matemática para entender as relações de poder, as desigualdades, as diferenças de oportunidades, as discriminações de raça, classe, gênero, língua etc. e se opor a esses fenômenos.

Pensar que a educação pode mudar pensamentos, ser voltada para a transformação social, é pensar inevitavelmente na formação de professores de matemática, como as instituições de ensino têm direcionado a formação dos futuros professores de matemática? Elas têm se preocupado com as questões sociais que a

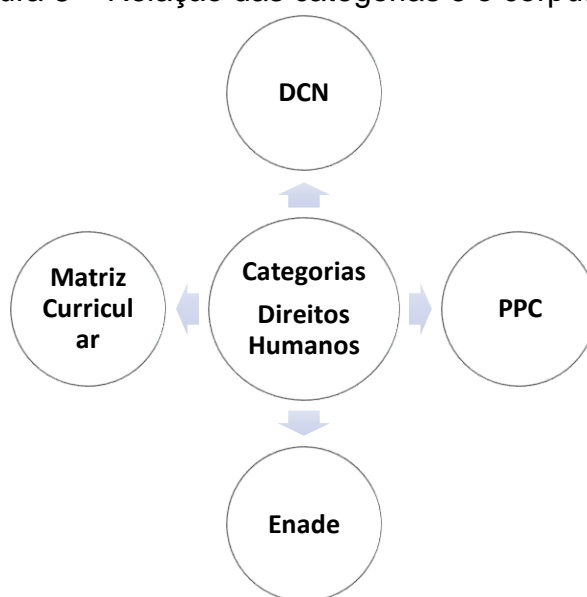
sociedade enfrenta? Têm dado uma formação crítica, ética e humanizada para seus estudantes? Têm incorporado componentes da Educação em Direitos Humanos em seus projetos?

Além disso, buscamos analisar documentos oficiais federais que orientam os currículos das IES e se essas orientações também têm se colocado no propósito de formar para a criticidade, para combater as formas de violência, para a paz, para a emancipação dos estudantes e professores. Analisamos, também, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para compreender como ele tem abordado essas temáticas. Portanto, o corpus da pesquisa foi:

- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Formação de Professores (CNE/CP 2/2015) e da Matemática (CNE/CES 1.302/2001);
- Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cursos de Licenciatura em Matemática;
- Matriz de Referência do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Matemática e,
- Itens do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Matemática dos anos 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017.

A justificativa desse corpus ocorre pela tentativa de compreender as relações entre as categorias e o corpus da pesquisa, como ilustra a Figura 8:

Figura 8 – Relação das categorias e o corpus da pesquisa



Fonte: Elaborada pelos autores.

Verificamos que, paulatinamente, a inclusão de temáticas dos Direitos Humanos tem sido incorporada na formação de professores de matemática, mesmo que lentamente. As diretrizes da resolução nº 2/2015 contemplam, em vários momentos do documento, questões dos Direitos Humanos.

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática, falta muito para alcançarem a formação nos princípios da Educação Matemática Crítica e da Educação em Direitos Humanos. A resolução de nº2/2015 deveria ser reconhecida nos projetos das IES na formação de professores, mas vimos que os PPC ainda não foram alinhados com a resolução e permanecem disponibilizados nos *sites* das instituições desatualizados, com datas de 2009 e 2012, por exemplo.

Em relação ao perfil dos estudantes e das disciplinas ofertadas, vimos que as ações são inexpressivas. Quando o PPC traz elementos interessantes de uma formação humana e crítica, isso não é refletido na matriz curricular. O que representa que o PPC é concebido apenas como um documento normativo burocrático. Percebemos, portanto, que o problema mais urgente é a materialização dessa proposta, ou seja, as discussões e as orientações, para se educar em Direitos Humanos, não têm alcançado nossos estudantes.

Vimos que três das oito IES analisadas incluíram disciplinas voltadas para os Direitos Humanos nas matrizes curriculares, mesmo que isso não tenha ficado explicitado no PPC. Esse fato é o resultado mais concreto de inclusão dos Direitos Humanos na formação do professor de matemática por essas universidades porque, nem sempre, quando no PPC aparece essa perspectiva, isso é efetivado na prática da instituição.

As categorias criadas e colocadas como balizadores para analisar o corpus da pesquisa puderam dar foco nas interpretações e tivemos a possibilidade de sistematizar os resultados com interpretações críticas e reflexivas. Analisar o Enade foi importante, pois ele apresenta as direções que as políticas públicas, pelo menos no que diz respeito ao currículo têm se apoiado. Não porque concordamos com sua aplicação e com seus propósitos, mas, sim, porque foi possível perceber como os movimentos populares têm influenciado nas matrizes de referência do exame. Ao mesmo tempo, vimos que as mudanças de governo têm alterado esses componentes e refletem as visões políticas vigentes. É o caso do atual governo, que retirou do Enade 2019 qualquer menção a questões como gênero e sexualidade. Assim, o referido exame se mostra como uma correlação de força e poder.

Verificamos que existe reconhecimento, às vezes mais, às vezes menos, dos atores envolvidos na formação na formação de professores de matemática, inclusive, na tentativa de educar nos princípios dos Direitos Humanos. Entretanto, verificamos que isso ainda não é realidade para todas as IES e que ainda falta para termos efetivamente uma formação mais humana e menos voltada para as questões econômicas.

Esperamos que, em algum momento do futuro, as crenças em relação ao professor de matemática se desfaçam e que o seu papel seja ressignificado nesse processo, pois não se pode mais sustentar os moldes tecnicistas e acríticos nos quais o ensino de matemática tem se apoiado. Desejamos que o desenvolvimento humano na formação de professores possa dar condições para que estudantes de licenciatura em matemática adquiram os saberes necessários para atuar frente às exigências do mundo contemporâneo, tornando-o mais justo e humanizado.

Referências

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

BRASIL. *Parecer CNE/CES nº 1302/2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura e ainda a Resolução CNE/CES nº 3, de 18.02.2003, publicada no DOU nº 40, de 25.02.2003. Aprovado em 06.11.2001.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2005*. Brasília: INEP/MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Manual+do+Exame+Nacional+de+Desempenho+dos+Estudantes+Enade+2005/e0fd5ca0-9d7e-4751-9e73-8fbde8ec4513?version=1.0>. Acesso em: 27 de mar 2019.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, MEC, 2007a.

BRASIL. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, DF: Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC, 2007b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2008*. Brasília: INEP/MEC, 2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/enade/Manual_enade_2008.pdf. Acesso em: 27 de mar 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2011*. Brasília: INEP/MEC, 2011. Disponível em: http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/258/manual_enade_31_05_2011_1_.pdf. Acesso em: 27 de mar 2019.

BRASIL. *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012a.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2012b.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. *Caderno de Educação em Direitos Humanos – Diretrizes Nacionais*. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. MEC, 2013b.

BRASIL. *Diversidade Religiosa e Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, MEC, 2013c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2014*. Brasília: INEP/MEC, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2014.pdf. Acesso em: 27 de mar 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 02/2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Publicado no D.O.U. de 25/6/2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2017*. Brasília: INEP/MEC, 2017.

CANDAU, V. M. et al. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

CARRIJO, M.H.S. *Formação para a cidadania: análise de pesquisas na perspectiva da educação matemática crítica*. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4247>. Acesso em: 27 de mar 2019.

DAGNINO, E. (Org.). *Sociedade civil e espaços públicos: em balanço necessário*. São Paulo: Paz e Terra; Unicamp, 2002.

D'AMBROSIO, U. A busca da paz como responsabilidade dos matemáticos. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, v. 7, n. 7, p. 201-215, 2011.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. *Estud. Av.*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 189-204, Dec. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300189&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0014>.

FREITAS, F. F. B. de. Globalização, violências e Instituição Escolar: o dilaceramento da cidadania. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe (Org.). *Democracia e Educação em direitos Humanos numa época de insegurança*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

GIROUX, H.A.; MC LAREN P. Formação do professor como uma esfera contrapública: a Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. *Projeto Pedagógico do Curso de Matemática*. Urutaí, 2015.

JÜRGENSEN, B. D. da C. P. "Lendo e escrevendo o mundo" com Matemática: estudando trigonometria com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. *Bolema*, Rio Claro, v. 33, n. 65, p. 1400-1423, Dec. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2019000301400&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Feb. 2020. Epub Dec 02, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v33n65a20>.

LASWEL, H.D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LINDBLOM, C. E. Still Muddling, Not Yet Through, *Public Administration Review* 39, p. 517-526. 1979.

MATOS, J. C. A educação superior e a pesquisa com foco nos direitos humanos. In: SILVA, A. M. M. (Org.). *Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção educação em direitos humanos).

MIRANDA, N. *Por que direitos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Matemática*. Goiânia, 2017.

SACAVINO, S. *Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. Petrópolis: DP&A; De Petrus, Rio de Janeiro: Editora Nova América, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SIMON, Herbert. *Comportamento Administrativo*. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. São Paulo: Papirus, 2001. 160p.

SKOVSMOSE, O. *Desafios da reflexão em educação matemática crítica*. São Paulo: Papirus, 2008.144 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Matemática*. Goiânia, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Matemática*. Quirinópolis, 2015.

5 REFLEXÕES GERAIS DA TESE

Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

Este trabalho buscou situar a Educação Matemática Crítica na perspectiva de Educar em Direitos Humanos nos âmbitos do conceito, da formação de professores e das políticas públicas. Para isso, fizemos um estudo que visou responder as seguintes questões: É possível desenvolver o conteúdo e a forma da Educação Matemática de tal modo que possam servir como ferramenta para uma Educação em Direitos Humanos? Em que medida as orientações legais para a formação de professores e as políticas públicas estão envolvidas no processo de construção de uma educação pautada nos Direitos Humanos?

Ao final do estudo, podemos dizer que ficaram mais inquietações sobre o objeto investigado. Responder as questões propostas para esta pesquisa se tornou um desafio para as reflexões que agora faço, porque, no desenvolvimento do trabalho, outras questões foram surgindo, tais como: Se não existe vontade política para que mudanças na educação sejam feitas, como esperar a criação e implementação de políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos a qual desejamos? Se mal temos formação técnica de qualidade, como esperar uma formação humanística e crítica dos professores e estudantes? Como esperar que o professor de matemática assuma o papel de agente sociocultural e político, se está trabalhando exaustivamente em várias escolas para ter o mínimo de dignidade na vida? São tantos questionamentos que nos fazem pensar: o que esperar então?

A resposta é não esperar! Pensar na Educação Matemática, nos moldes que propomos neste trabalho, é, talvez, distante da realidade da educação brasileira. É desafiador, ousado. Ao mesmo tempo, vem outras forças para nos mover ao que nos propomos, essas forças são as vozes de pessoas que já idealizaram e idealizam uma educação que ultrapassa os limites da racionalidade técnica, como Paulo Freire, Boa Ventura de Sousa Santos, Vera Maria Candau, Ole Skovsmose, Ubiratan D'Ambrosio, Henry Giroux, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Michael Apple e tantas outras vozes que nos movem para transcender a prática educativa e pensar em alternativas

que possam fazer da educação um espaço democrático, crítico, plural, humano, intercultural, ético e mais algumas dezenas de atributos possíveis.

Motivados por esses autores, passamos a acreditar que este trabalho não é tão distante assim de se concretizar e reconhecemos sua importância no âmbito da Educação Matemática. Faremos, portanto, algumas reflexões sobre seu desenvolvimento para, depois, intencional responder as questões propostas.

No artigo I, buscamos a compreensão da Educação Matemática Crítica na perspectiva de Educar em Direitos Humanos. Fizemos, inicialmente, um levantamento do que já tinha sido feito na Educação Matemática em relação a essa perspectiva. Vimos que, mesmo em perspectiva diferente do proposto na Educação em Direitos Humanos, premissas que envolvem o educar em Direitos Humanos foram objetos de estudo de pesquisadores. No entanto, nenhum deles refere-se aos Direitos Humanos diretamente. Conseguimos relacionar a nossa temática apenas doze trabalhos, pesquisando em repositórios no período de 2001 a 2019.

Constatamos que existem poucos trabalhos nesta na perspectiva humana da matemática e nenhum trabalho relacionado à perspectiva da Educação em Direitos Humanos na área da matemática. Nos trabalhos selecionados, o foco é a atividade e não o papel do professor.

Na tentativa de conceituar a Educação Matemática Crítica na perspectiva de Educar em Direitos Humanos, compreendemos que é necessário ressignificar o papel do professor de matemática e o defendemos como agente sociocultural e político. Esse é o maior desafio visto por nós, pois exige uma mudança de paradigma, de concepção de formação, tanto na universidade, quanto na escola.

Esse profissional ressignificado, questiona as estruturas sociais, dá voz aos estudantes e a si mesmo, é intelectual transformador, que pensa na coletividade, que acredita em uma matemática plural, que não é neutro frente aos horrores da sociedade e frente à dominação, que reconheça as diferenças e as respeita, que está aberto às histórias de seus alunos, que consiga, a partir das condições dadas para a obtenção do conhecimento, promover a emancipação e empoderamento de seus alunos e dele mesmo e, a partir disso, poder reivindicar os direitos, é o profissional que não permite qualquer tipo de discriminação no espaço escolar e que privilegia uma formação para o “nunca mais”. E, por isso, é necessário irmos além da ressignificação da atividade matemática, é preciso pensar no posicionamento político e social do professor de matemática.

No artigo 2, buscamos verificar o processo em que os Direitos Humanos se tornaram uma política pública vinculada à educação. Definimos política através dos atores que o processo envolve, concebendo-a como complexa, dinâmica e contraditória e, portanto, indissociável da ação dos indivíduos que fazem pressão política e luta coletiva para que suas demandas sejam coladas na agenda das políticas.

Percebemos que existe pouca vontade política e muitas correlações de forças dentro do processo e que, por isso, avançamos e retrocedemos a cada mudança de governo ou a cada momento que interesses de grupos específicos e privilegiados exigem a mudança. E, por causa disso, é tão difícil pensar em políticas públicas que sejam permanentes para que possam fazer mudanças positivas no âmbito da educação em Direitos Humanos. Especialmente, em momentos que pautas como questões de gênero, de diversidade, da comunidade LGBTQIAP+, de racismo, dos indígenas, da educação libertária e tantas outras agendas mais progressistas não representam as prioridades dos legisladores.

O Brasil é signatário de diversas declarações e tratados internacionais, relativos aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos, e também tem diversos documentos oficiais de orientações curriculares para o Ensino Superior e para a Educação Básica, mas, para que isso chegue efetivamente na formação de professores de matemática e na sala de aula de matemática, ainda há um caminho muito distante a ser trilhado. Políticas Públicas precisam ser pensadas para que a concretização de uma educação, nos moldes que aqui defendemos, se torne realidade.

A história nos mostra que sempre tivemos que, coletivamente, resistir às opressões e hoje, no atual cenário da sociedade brasileira, é momento de buscar mais ainda a resistência. É preciso nos posicionarmos frente às violações dos direitos e estarmos atentos aos atos antidemocráticos que vivenciamos para que a escola seja lugar de transformação. E o professor de matemática, nesse cenário, não pode se neutralizar e continuar com suas aulas de “resolva a equação”, “encontre o valor de x” e “siga o exemplo”.

No artigo 3, objetivamos verificar a perspectiva da Educação em Direitos Humanos revelada na formação de professores de matemática. Verificamos que a inclusão de temáticas dos Direitos Humanos tem sido incorporada na formação de professores de matemática, mesmo que lentamente. No entanto, os Projetos

Pedagógicos dos Cursos de Matemática ainda têm um longo caminho para alcançarem a formação nos princípios da Educação Matemática Crítica e da Educação em Direitos Humanos. Compreendemos que a implementação desses elementos, na formação de professores, envolve várias questões que impedem que cheguem na formação do estudante de matemática.

A primeira delas é que as políticas públicas não são claras quando se trata de orientações curriculares de como realizar uma educação para a diversidade, para a emancipação e, especialmente, para os Direitos Humanos. Segundo, não há políticas públicas de formação de gestores e professores para esses propósitos. E, por fim, o professor nem sempre compreende como ser um agente sociocultural e político nas aulas de matemática.

Voltando as questões de pesquisa:

É possível desenvolver o conteúdo e a forma da Educação Matemática de tal modo que possam servir como ferramenta para uma Educação em Direitos Humanos?

Sim, é possível. O conteúdo de matemática não pode ser visto com singular, estático e engessado. Na perspectiva que defendemos na tese, a matemática deve ser plural e intercultural. Com isso, significa que seus conteúdos estão além dos muros das escolas e sua conexão com o social, cultural e econômico deve balizar as aulas de matemática.

No entanto, em relação as orientações legais para a formação de professores de matemática, vimos que é algo a ser alcançado. Ou seja, não é possível formar o professor como agente sociocultural e político se as orientações, os PPC, as matrizes curriculares não estão preocupados com essa perspectiva de forma clara e menos genérica.

A matemática, na perspectiva de educar em Direitos Humanos e numa abordagem crítica, poderá acionar os Direitos Humanos e fazer das aulas de matemática ambientes mais humanizados, porque a postura do professor não é mais a de “carrasco”, mas, sim, de promotor de uma educação para a transformação social. De que forma?

Defendendo uma **matemática 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. Essa ação tem como consequência o empoderamento, o sentimento de inclusão, o pertencimento. Não somente para a sala de aula, mas também para a vida cotidiana do estudante que, a partir desse empoderamento, ganhará segurança para se incluir em outros espaços, como a universidade pública, por exemplo.

Compreendendo que a **matemática deve ser problematizadora**, através da inclusão de temas político-sociais, culturais e econômicos que tenham relação com a realidade dos estudantes e com a sociedade nos problemas de matemática, ou seja, é utilizar a matemática para compreender o problema social. Promovendo a **matemática como direito coletivo**, pois ela é uma construção humana e é vista, nessa perspectiva, como um direito coletivo. Um direito humano.

Reconhecendo que a **matemática é plural** não concebe a matemática apenas como aquela que está grafada nos livros didáticos, pois diferentes culturas compreendem a matemática de formas diferentes. 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 deve legitimar essas culturas e dar voz a elas.

Realizando uma **matemática humanizada**, é a matemática viva, matemática que não se afasta dos fatores humanos, dos valores, da ética, da humanização. É aquela que utiliza de seus atributos matemáticos para compreender os horrores vividos pela sociedade.

Promovendo a **matemática afetiva**, o professor busca encontrar-se com os estudantes em sala de aula. É amigável e, por isso, não excludente.

Concebendo a **matemática insubordinada**, é a matemática que é contrária ao que o sistema educacional exige do professor de matemática. É ser professor como agente sociocultural e político que vai de encontro com os processos hegemônicos.

Realizando uma **matemática para paz**, pois historicamente a matemática serviu às guerras, hoje é preciso redirecionar sua função. Que ela seja usada para a promoção da paz!

Em que medida as orientações legais para a formação de professores e as políticas públicas estão envolvidas no processo de construção de uma educação pautada nos Direitos Humanos?

Das IES que analisamos, ainda é inexpressiva a presença de elementos que levem a uma formação de professores de matemática que não seja pela racionalidade técnica. E, diante do modo como as políticas públicas para a formação de professores vêm caminhando, ainda estamos distantes de ver a formação balizada na Educação em Direitos Humanos.

Vimos nos artigos 2 e 3, que a formação de professores e as políticas públicas não estão intencionadas e totalmente comprometidas com a Educação em Direitos Humanos, tão pouco em conceber o professor de matemática como agente sociocultural e político. Por isso, afirmamos que a ação pública se sobrepõe as políticas públicas. É pela ação individual e coletiva que podemos trilhar a Educação Matemática Crítica na perspectiva de Educar em Direitos Humanos, visto que as orientações legais não alcançam o que é proposto neste trabalho.

Encerro com uma questão que Michael W. Apple faz já no título do seu livro: A educação pode mudar a sociedade? No corpo do texto, ele deixa para refletirmos que não há resposta absoluta e que “depende dos muitos, grandes e contínuos esforços feitos por muitas pessoas”. Com isso, compreendo também que, para mudar, transformar e ressignificar o papel do professor de matemática e a visão dada à matemática, é preciso um esforço coletivo, de resistência e de vontade. E estamos, ainda, apenas mirando esse horizonte, precisamos caminhar até ele.

ANEXO A – DCN - Formação de Professores

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO Nº 2, 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.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015, e

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel

^(*) Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

^(**) Retificação publicada no DOU de 3/7/2015, Seção 1, p. 28: Na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, publicada no Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12, no Art. 17, § 1º, p. 11, onde se lê: "II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora"; leia-se: "III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora";.

^(***) Alterada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.

estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO que 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;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado,

Resolve:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos

programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os

direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

CAPÍTULO III **DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;

II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;

III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;

V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no

projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos 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.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos 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.

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofereçam curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à

formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, 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.

§ 4º Os cursos descritos no *caput* poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação.

§ 5º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.

§ 8º A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por instituição de educação superior que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 9º A oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 10. Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão às diretrizes operacionais estabelecidas na presente Resolução.

CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO VII DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de

acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução;

§ 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

- I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III - orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

- I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;
- III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;
- IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;
- V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;
- VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Art. 21. Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e respectivos sistemas de ensino, redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular.

CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

GILBERTO GONÇALVES GARCIA

ANEXO B – DCN Matemática

PARECER CNE/CES 1.302/2001 - HOMOLOGADO

Despacho do Ministro em 4/3/2002, publicado no Diário Oficial da União de 5/3/2002, Seção 1, p. 15.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura		
RELATOR(A): Francisco César de Sá Barreto (Relator), Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Roberto Claudio Frota Bezerra		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000322/2001-33		
PARECER N.º: CNE/CES 1.302/2001	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 06/11/2001

I – RELATÓRIO

Os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática tem como objetivo principal a formação de professores para a educação básica.

As aplicações da Matemática têm se expandido nas décadas mais recentes. A Matemática tem uma longa história de intercâmbio com a Física e as Engenharias e, mais recentemente, com as Ciências Econômicas, Biológicas, Humanas e Sociais.

As habilidades e competências adquiridas ao longo da formação do matemático tais como o raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas, fazem do mesmo um profissional capaz de ocupar posições no mercado de trabalho também fora do ambiente acadêmico, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável.

Conseqüentemente os estudantes podem estar interessados em se graduar em Matemática por diversas razões e os programas de graduação devem ser bastante flexíveis para acomodar esse largo campo de interesses.

Assim essas diretrizes têm como objetivos:

- servir como orientação para melhorias e transformações na formação do Bacharel e do Licenciado em Matemática;
- assegurar que os egressos dos cursos credenciados de Bacharelado e Licenciatura em Matemática tenham sido adequadamente preparados para uma carreira na qual a Matemática seja utilizada de modo essencial, assim como para um processo contínuo de aprendizagem.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

Diante do exposto e com base nas discussões e sistematização das sugestões apresentadas pelos diversos órgãos, entidades e Instituições à SESu/MEC e acolhida por este Conselho, voto favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, Bacharelado, e do projeto de resolução, na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 06 de novembro de 2001.

Conselheiro(a) Francisco César de Sá Barreto – Relator(a)

Conselheiro(a) Carlos Alberto Serpa de Oliveira

Conselheiro(a) Roberto Claudio Frota Bezerra

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 06 de novembro de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

DIRETRIZES CURRICULARES PARA CURSOS DE MATEMÁTICA

1. Perfil dos Formandos

Um curso de Bacharelado em Matemática deve ter um programa flexível de forma a qualificar os seus graduados para a Pós-graduação visando a pesquisa e o ensino superior, ou para oportunidades de trabalho fora do ambiente acadêmico.

Dentro dessas perspectivas, os programas de Bacharelado em Matemática devem permitir diferentes formações para os seus graduados, quer visando o profissional que deseja seguir uma carreira acadêmica, como aquele que se encaminhará para o mercado de trabalho não acadêmico e que necessita além de uma sólida base de conteúdos matemáticos, de uma formação mais flexível contemplando áreas de aplicação.

Nesse contexto um Curso de Bacharelado deve garantir que seus egressos tenham:

- uma sólida formação de conteúdos de Matemática
- uma formação que lhes prepare para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Por outro lado, desejam-se as seguintes características para o Licenciado em Matemática:

- visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos
- visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania
- visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.

2. Competências e Habilidades

Os currículos dos cursos de Bacharelado/Licenciatura em Matemática devem ser elaborados de maneira a desenvolver as seguintes competências e habilidades.

- a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão;
- b) capacidade de trabalhar em equipes multi-disciplinares
- c) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas.
- d) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento
- e) habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema

- f) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento
- g) conhecimento de questões contemporâneas
- h) educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social
- i) participar de programas de formação continuada
- j) realizar estudos de pós-graduação
- k) trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber

No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de:

- a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;
- b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
- c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;
- d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;
- e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
- f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica.

3. Estrutura do Curso

Ao chegar à Universidade, a aluno já passou por um longo processo de aprendizagem escolar e construiu para si uma imagem dos conceitos matemáticos a que foi exposto, durante o ensino básico. Assim, a formação do matemático demanda o aprofundamento da compreensão dos significados dos conceitos matemáticos, a fim de ele possa contextualizá-los adequadamente. O mesmo pode-se dizer em relação aos processos escolares em geral: o aluno chega ao ensino superior com uma vivência e um conjunto de representações construídas. É preciso que estes conhecimentos também sejam considerados ao longo de sua formação como professor.

Os conteúdos curriculares dos cursos de Matemática deverão ser estruturados de modo a contemplar, em sua composição, as seguintes orientações:

- a) partir das representações que os alunos possuem dos conceitos matemáticos e dos processos escolares para organizar o desenvolvimento das abordagens durante o curso
- b) construir uma visão global dos conteúdos de maneira teoricamente significativa para o aluno

Adicionalmente, as diretrizes curriculares devem servir também para otimização da estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados.

Da mesma maneira almeja-se ampliar a diversidade da organização dos cursos, podendo a IES definir adequadamente a oferta de cursos seqüenciais, previsto no inciso I do artigo 44 da LDB, que possibilitariam tanto o aproveitamento de estudos, como uma integração mais flexível entre os cursos de graduação.

4. Conteúdos Curriculares

Os currículos devem assegurar o desenvolvimento de conteúdos dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional de um matemático, de acordo com o perfil, competências e habilidades anteriormente descritos, levando-se em consideração as orientações apresentadas para a estruturação do curso.

A organização dos currículos das IES deve contemplar os conteúdos comuns a todos os cursos de Matemática, complementados com disciplinas organizadas conforme o perfil escolhido do aluno.

4.1 Bacharelado

Os conteúdos descritos a seguir, **comuns a todos os cursos de Bacharelado**, podem ser distribuídos ao longo do curso de acordo com o currículo proposto pela IES:

- Cálculo Diferencial e Integral
- Álgebra Linear
- Topologia
- Análise Matemática
- Álgebra
- Análise Complexa
- Geometria Diferencial

A parte comum deve ainda incluir o estudo de Probabilidade e Estatística.

É necessário um conhecimento de Física Geral e noções de Física Moderna como forma de possibilitar ao bacharelado o estudo de uma área na qual historicamente o uso da matemática é especialmente significativo.

Desde o início do curso o bacharelado deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para formulação e solução de problemas.

Para complementar a formação do bacharel, conforme o perfil escolhido, as IES poderão diversificar as disciplinas oferecidas, que poderão consistir em estudos mais avançados de Matemática ou estudo das áreas de aplicação, distribuídas ao longo do curso.

Em caso da formação em área de aplicação, a IES deve organizar seu currículo de forma a garantir que a parte diversificada seja constituída de disciplinas de formação matemática e da área de aplicação formando um todo coerente. É fundamental o estabelecimento de critérios que garantam essa coerência dentro do programa.

4.2 Licenciatura

Os conteúdos descritos a seguir, **comuns a todos os cursos de Licenciatura**, podem ser distribuídos ao longo do curso de acordo com o currículo proposto pela IES:

- Cálculo Diferencial e Integral
- Álgebra Linear
- Fundamentos de Análise
- Fundamentos de Álgebra
- Fundamentos de Geometria
- Geometria Analítica

A parte comum deve ainda incluir:

- a) conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise;
- b) conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias;
- c) conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática.

Para a licenciatura serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.

Desde o início do curso e licenciando deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para o ensino de matemática, em especial para a formulação e solução de problemas. É importante também a familiarização do licenciando, ao longo do curso, com outras tecnologias que possam contribuir para o ensino de Matemática.

As IES poderão ainda organizar os seus currículos de modo a possibilitar ao licenciado uma formação complementar propiciando uma adequação do núcleo de formação específica a outro campo de saber que o complementa.

5. Estágio e Atividades Complementares

Algumas ações devem ser desenvolvidas como atividades complementares à formação do matemático, que venham a propiciar uma complementação de sua postura de estudioso e pesquisador, integralizando o currículo, tais como a produção de monografias e a participação em programas de iniciação científica e à docência.

No caso da licenciatura, o educador matemático deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. Mais do que isto, ele deve avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos. Nessa linha de abordagem, o estágio é essencial nos cursos de formação de professores, possibilitando desenvolver:

- a) uma seqüência de ações onde o aprendiz vai se tornando responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, tomando ciência dos processos formadores;

- b) uma aprendizagem guiada por profissionais de competência reconhecida.

PROJETO DE RESOLUÇÃO , de de de

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES , homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em ,

RESOLVE:

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática, integrantes do Parecer CNE/CES , deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º. O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aqueles de caráter específico;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica;
- d) o formato dos estágios;
- e) as características das atividades complementares;
- f) as estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação.

Art. 3º. A carga horária do curso de Matemática deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e licenciatura

Art. 4º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior