

# INTERLOCUÇÕES ENTRE O CAMPO EDUCACIONAL E A PROTEÇÃO INTEGRAL NO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

*INTERLOCUTIONS BETWEEN THE EDUCATIONAL FIELD AND INTEGRAL PROTECTION IN THE SYSTEM OF GUARANTEEING THE RIGHTS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS*

*INTERLOCUCIONES ENTRE EL ÁMBITO EDUCATIVO Y LA PROTECCIÓN INTEGRAL EN EL SISTEMA DE GARANTÍA DE DERECHOS DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA*

Elaine Cristina de Rezende Rocha<sup>1</sup>  
Marcos Antonio Klazura<sup>2</sup>  
Ana Maria Eyng<sup>3</sup>

## Resumo

Esse ensaio tem como objetivo debater a contribuição da educação em direitos humanos para o fortalecimento do direito à educação de qualidade social no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). Trata-se de uma análise da educação em direitos humanos na perspectiva intercultural, como possibilidade de ampliação do respeito e promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. As principais considerações deste artigo, elaborado a partir de pesquisa bibliográfica e documental, indicam que a educação em direitos humanos deve balizar a atuação do Sistema de Garantia de Direitos. Cabe destacar a intersectorialidade como possibilidade para a articulação de diferentes atores sociais, a fim de construir e promover estratégias coletivas de proteção social às crianças e aos adolescentes, principalmente em contextos de desigualdade social. Os resultados da reflexão permitem elencar as contribuições da educação em direitos humanos para o fortalecimento da qualidade social no âmbito do SGDCA, em torno de três linhas estratégicas de atuação que permitam: 1. Efetivar instrumentos normativos já existentes; 2. Implementar e fortalecer as instâncias públicas responsáveis pela operacionalização do sistema; 3. Facilitar o acesso aos mecanismos de garantia de direitos.

**Palavras-chave:** direitos humanos; educação de qualidade social; sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente.

## Abstract

This essay aims to discuss the contribution of human rights education to the strengthening of the right to quality social education within the System of Guaranteeing the Rights of Children and Adolescents (SGDCA). It is an analysis of human rights education from an intercultural perspective, as a possibility to expand the respect and promotion of human rights of children and adolescents. The main issues of this paper, based on bibliographic and documental research, indicate that education in human rights must guide the actions of the System of Rights Guarantee. It is worth highlighting intersectoriality as a possibility for the articulation of different social actors in order to construct and promote collective strategies for the social protection of children and adolescents, especially in contexts of social inequality. The results allow us to list the contributions of human rights education to the strengthening of social quality within the SGDCA, around three strategic lines: 1. the effectiveness of existing normative instruments; 2. the implementation and strengthening of public instances responsible for the system operationalization; 3. facilitating access to mechanisms to guarantee rights.

---

<sup>1</sup> Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Mestra e Doutoranda em Educação pela PUCPR. E-mail: elainecrezende@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Assistente Social. Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas e Doutorando em Educação pela PUCPR. Professor e Pesquisador do Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: marcosklazura@gmail.com

<sup>3</sup> Pedagoga. Doutora em Educação e Pós-doutora em Ciências Humanas e Sociais. Professora e Pesquisadora no PPGC PUCPR. E-mail: eyng.anamaria@gmail.com

**Keywords:** human rights; social quality education; system of guaranteeing the rights of children and adolescents.

## Resumen

Este ensayo tiene como objetivo discutir la contribución de la educación en derechos humanos para el fortalecimiento del derecho a una educación de calidad social en el ámbito del Sistema de Garantía de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (SGDNA). Se trata de un análisis de la educación en derechos humanos desde una perspectiva intercultural, como posibilidad de incrementar el respeto y promoción de los derechos humanos de los niños y adolescentes. Las principales consideraciones de este artículo, basado en investigación bibliográfica y documental, indican que la educación en derechos humanos debe orientar la actuación del Sistema de Garantía de Derechos. La intersectorialidad debe ser destacada como una posibilidad de articulación de diferentes actores sociales, con el fin de construir y promover estrategias colectivas de protección social para niños y adolescentes, especialmente en contextos de desigualdad social. Los resultados de la reflexión permiten enumerar los aportes de la educación en derechos humanos al fortalecimiento de la calidad social en el ámbito del SGDNA, alrededor de tres líneas estratégicas de acción que permitan: 1. Poner en práctica los instrumentos normativos existentes; 2. Implementar y fortalecer los organismos públicos responsables por la operacionalización del sistema; 3. Facilitar el acceso a mecanismos de garantía de derechos.

**Palabras-clave:** derechos humanos; educación social de calidad; sistema de garantía de los derechos de la niñez y la adolescencia.

## 1 Introdução

A presente pesquisa é fruto de estudos e reflexões sobre educação e direitos humanos a partir de uma visão geral sobre a proteção integral de crianças e adolescentes. O artigo se ancora na intersectorialidade do Sistema de Garantia de Direitos como importante instrumento de promoção e proteção dos direitos das crianças e adolescentes. O ensaio apresenta elementos que consubstanciam a interlocação do Sistema de Garantia de Direitos com o campo da educação e dos direitos humanos, para uma educação de qualidade social.

Cabe destacar que a construção deste trabalho está alicerçada na concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e demandam proteção integral, com prioridade absoluta. Parte-se da premissa de que os direitos humanos resultam das lutas sociais, no cenário dos projetos societários em disputa, ou seja, “[...] resultam das relações em sociedade, da dinâmica dos projetos societários e coletivos, sendo, portanto, uma construção social” (SILVEIRA, 2019, p. 49). Por ser uma construção social, necessita de constante mobilização social para a consolidação de relações mais igualitárias e humanas, em especial em contextos de desigualdades sociais, como as que se apresentam no Brasil. Nesse contexto, inserem-se a escola e o Sistema de Garantia de Direitos previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), devendo ambos estar em constante mobilização e articulação para que direitos proclamados em leis alcancem a materialidade.

Considerando, ainda, que a educação vem sendo requisitada nas mais diversas interlocações com o Sistema de Garantia de Direitos para a promoção de todos os direitos humanos e não somente para a garantia do direito à educação, busca-se identificar a relação

entre o campo educacional e a proteção integral, com base na perspectiva da intersetorialidade, possibilitando assim, uma educação de qualidade social em consonância com os princípios dos direitos humanos.

A investigação se respalda no seguinte questionamento: quais as contribuições da educação em direitos humanos para o fortalecimento da qualidade social no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA)?

Parte-se do pressuposto de que não basta ter leis que se estabeleçam direitos humanos e proteção integral às crianças e adolescentes; é preciso novas práxis, referendadas em posicionamento ético-político inclusivo, na construção de uma cultura de respeito às diversidades para que tais direitos sejam concretizados. Nesse contexto, os processos educativos têm papel fundamental, além disso, a educação em direitos humanos pode ser a travessia “[...] para uma sociedade emancipada [que] só são possíveis a partir de novas práxis, de subjetividades ético-políticas, na direção de uma nova cultura, nova sociabilidade, igualitária socialmente, com respeito às diferenças e a valorização das diversidades” (SILVEIRA, 2019, p. 51).

Nesse sentido, o objetivo geral desta investigação propõe debater as possibilidades de contribuição da educação em direitos humanos para o fortalecimento do direito à educação de qualidade social no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). A discussão considera a educação em direitos humanos na perspectiva intercultural, como possibilidade para a construção de espaços, organizações, territórios e relações mais humanas e consequente ampliação do respeito e promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Quanto à metodologia empregada nesta investigação, a pesquisa bibliográfica com natureza exploratória permitiu a aproximação e reflexão crítica sobre a temática. Segundo Severino (2007, p. 122) uma pesquisa bibliográfica acontece “[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Assim, foram utilizados diversos livros, artigos e legislações que fundamentam a reflexão apresentada no artigo. A natureza exploratória da pesquisa visou a realização de levantamento de informações sobre um determinado objeto (SEVERINO, 2007), trazendo maior familiaridade ao problema levantado na investigação.

Com o propósito de promover a interlocução entre os argumentos que subsidiam a temática enunciada, o texto foi organizado em três tópicos: (I) os direitos humanos da criança e do adolescente; (II) a intersetorialidade da execução do Sistema de Garantia de Direitos da

Criança e do Adolescente; (III) O direito à educação em direitos humanos e as possibilidades de diálogos com o SGDCD.

## **2 Os direitos humanos da criança e do adolescente**

Os direitos humanos da criança e do adolescente, compreendidos na sua multidimensionalidade e indissociabilidade, foram constituídos recentemente, oriundos de uma longa trajetória de reivindicações e lutas históricas, ainda em desenvolvimento. Segundo Bobbio (2004), o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: na primeira afirmaram-se os direitos de liberdade ao limitar o poder do Estado e ao reservar para os indivíduos, ou grupos de indivíduos, uma esfera de liberdade em relação ao Estado; na segunda afirmaram-se os direitos políticos com a participação dos membros da comunidade no poder político; e por fim os direitos sociais, com exigências por bem-estar e igualdade por meio do Estado. Desta forma e de acordo com o autor, os direitos civis, políticos e sociais podem ser considerados como o conjunto dos direitos fundamentais que, no decorrer do século XX, foram sendo ampliados.

Para Bobbio (2004), os direitos são produtos históricos, portanto, localizados em determinados contextos e por determinadas circunstâncias, moldados por lutas, de modo que eles vão surgindo gradualmente, definindo-se em sucessivas “gerações de direitos”. Os direitos de primeira geração correspondem aos direitos de liberdade, que foram proclamados após a Revolução Francesa no século XVIII; os de segunda geração dizem respeito aos direitos de igualdade, decorrentes da luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho; os de terceira geração configuram os direitos de solidariedade; os de quarta geração representam os direitos de identidade e por fim os de quinta geração equivalem aos direitos de paz e da sustentabilidade socioambiental. Essas sucessivas gerações de direitos ao longo da história foram sendo pactuadas socialmente via instrumentos normativos legais.

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, no plano internacional foi construída uma sólida arquitetura dos direitos humanos através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo. Os Estados que aderiram formalmente a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas legislações e políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos (CANDAUI, 2012, p. 717).

No Brasil, a partir de 1988, os Direitos Humanos foram incorporados na Constituição Federal e hoje o país dispõe de um significativo conjunto de leis centradas na proteção e promoção desses direitos. A partir da recomendação da Conferência Mundial sobre Direitos

Humanos, ocorrida em Viena, em 1993, foram formulados os programas nacionais, com o propósito de integrar a promoção e a proteção dos direitos humanos.

Historicamente o reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais, por longas décadas estiveram vinculados às pessoas adultas, sem referências a crianças e adolescentes. Apenas na Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989) adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), deu-se status às crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Assim, elencaram-se 17 direitos que podem ser relacionados como: direitos de proteção, provisão e participação e assinalam um marco histórico na constituição dos direitos da infância.

Os direitos de provisão compreendem o suprimento das necessidades via garantia dos direitos sociais, “[...] relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura”. Os direitos de proteção, por sua vez, compreendem “[...]os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito”. E os relativos à participação integram “[...] direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito” (PACHECO; EYNG, 2020, p. 112).

Em 1990 foi promulgado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8069/1990), constituído sob o parâmetro da CDC (ONU, 1989). Em seu artigo primeiro estabelece que: “Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1990). Convencionalmente, a lei foi nomeada de Doutrina da Proteção Integral, vindo a se contrapor à Doutrina da Situação Irregular desenhada no Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1985), até então vigente.

A Doutrina da Proteção Integral está sustentada na condição de que garantir direitos situa-se no seu cumprimento e interdependência, de modo que todos os direitos fundamentais estão interrelacionados e devem ser assegurados, respeitando-se a condição peculiar de desenvolvimento da criança e do adolescente, cuja responsabilidade é tarefa a ser compartilhada entre o Estado, a sociedade e a família. Assegurar a efetivação integral dos direitos se faz por meio da defesa, da promoção e do controle, estruturados pelo princípio da intersetorialidade e da articulação de todos os atores sociais (operadores dos serviços) integrantes do SGDCA, desenhado no ECA.

O SGDCA foi instituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, contudo, somente após dezesseis anos os parâmetros para a sua institucionalização foram definidos pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), por meio da Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006.

O artigo primeiro desta Resolução delimita que o SGDCA se constitui na articulação e na integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle, a fim de efetivar os direitos humanos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2006). Assim, prevê a articulação das políticas públicas, em especial as de educação, saúde, assistência social, trabalho e segurança, bem como o nexos com o sistema internacional e interamericano de efetivação de direitos humanos da criança e do adolescente. Nesse sentido, a Resolução chama a responsabilidade de todos os atores ao definir que:

Art. 2º Compete ao SGD promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em peculiar condição de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração da reparação dessas ameaças e violações (BRASIL, 2006).

A articulação e a integração das políticas sociais setoriais e, conseqüentemente, dos serviços e dos atores sociais é questão importante para que haja diálogo e compromisso conjunto, para oferecer atenção necessária para a superação das desigualdades e da violação dos direitos.

De acordo com Bobbio (2004, p. 16) “[...] os direitos humanos nos tempos atuais não carecem de justificação e sim do desenvolvimento de capacidade dos povos de protegê-los”. Transportando esse raciocínio para o SGDCA, também podemos dizer que não se trata apenas de instituí-lo para que a articulação e compromisso entre os atores sociais aconteça e os direitos humanos de crianças e adolescentes sejam efetivados.

Na área dos direitos humanos e da dignidade humana, a mobilização de apoio social para as possibilidades e exigências emancipatórias que eles contêm só será concretizável na medida em que tais possibilidades e exigências tiverem sido apropriadas e absorvidas pelo contexto cultural local (SANTOS, 1997, p. 115-116).

Adotando esta assertiva em relação ao Estatuto e ao SGDCA, a construção de leis ou sistemas de proteção não constitui em si mesma a conquista de direitos humanos socialmente disputados. Tais direitos precisam ser consolidados efetivamente, caso contrário, serão apenas um instrumento de ilusão de conquista de direito e imobilização social, como alerta Silveira:

Importante observar que as teorias abstratas, liberais, ‘normativistas’ e ‘universalistas’ (por desconsiderarem as condições concretas de cada particularidade) em direitos humanos compreendem o produto objetivado numa lei ou norma similar, como sendo o resultado em si, de modo que as prescrições legais passam a se constituir

ideologicamente como o próprio direito humano, com consequências que de certo modo “acomodam”, iludem interessados e destinatários que por serem instrumentos legais, precisam de aplicação prática por meio de políticas, programas e projetos que materializam esses direitos (SILVEIRA, 2019, p. 54).

Para a consolidação dos direitos humanos na sociedade, necessita-se da desnaturalização da desigualdade e constante aprimoramento e aplicação de políticas, programas e projetos para desenvolvimento da cultura em direitos humanos.

Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (CANDAUI, 2012, p. 717).

O SGDCDA, precisa ser operacionalizado de forma interdisciplinar e intersetorial alicerçado em uma perspectiva crítica de educação em direitos humanos, só desta forma cumprirá a sua missão de defender, promover e controlar a efetivação dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

### **3 A intersetorialidade da execução do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente**

O SGDCDA é uma política pública, intersetorial e, portanto, interdisciplinar, executada por diversos setores da administração pública em seus níveis de governo, em parceria com organizações não governamentais, articuladas e integradas no atendimento. Tem como competência indicada na Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006: promover, defender e controlar a efetivação da integralidade dos direitos humanos de crianças e adolescentes, colocando-os a salvo de ameaças e violações, além de garantir a reparação (BRASIL, 2006).

Para cumprir com suas atribuições, a Resolução aponta três linhas estratégicas de atuação do SGDCDA: efetivar os instrumentos normativos já existentes (Convenção de Direitos da Criança, Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente); implementar e fortalecer as instâncias públicas responsáveis pela operacionalização do sistema; e facilitar o acesso aos mecanismos de garantia de direitos (BRASIL, 2006). Nesta direção, os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil, integrantes desse sistema, deverão estabelecer as suas ações a partir de três eixos: defesa, promoção e controle da efetivação dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Para o SGDCA, defender os direitos humanos de crianças e adolescentes (primeiro eixo de atuação) precisa garantir acesso à justiça, fazendo uso dos mecanismos jurídicos e instâncias públicas com a finalidade de garantir direitos. No eixo da defesa, atuam os órgãos públicos judiciais, especialmente as Varas da Infância e da Juventude e suas equipes multiprofissionais, as Varas Criminais especializadas, os Tribunais do Júri, as comissões judiciais de adoção, os Tribunais de Justiça, as Corregedorias-Gerais de Justiça, Polícia Civil, Polícia Técnica, Polícia Militar, Centros de Defesa da Criança e do Adolescente, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Ministério Público, Conselhos Tutelares; Ouvidorias; Promotorias de Justiça, as Corregedorias-Gerais do Ministério Público; Defensorias Públicas; serviços de assessoramento jurídico e assistência judiciária; Advocacia-Geral da União e as procuradorias-gerais dos estados (BRASIL, 2006)

O segundo eixo de atuação — promoção — prevê serviços e programas de políticas públicas (saúde, educação, assistência social etc.), execução de medidas de proteção de direitos humanos e execução de medidas socioeducativas, ou seja, os setores da política de atendimento aos direitos. Para promover os direitos humanos de crianças e adolescentes, este eixo deve operar de maneira transversal e intersetorial, articulando todas as políticas públicas, sociais, econômicas, institucionais e de infraestrutura e integrando suas ações em favor da garantia integral dos direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2006).

Neste eixo de atuação, a escola é um espaço privilegiado para a identificação de casos de violência contra crianças e adolescentes.

[...] porque proporciona o encontro cotidiano entre educandos e profissionais da educação (em especial o professor), propiciando o desenvolvimento de laços de afetividade e confiança. Ao mesmo tempo, o convívio diário e prolongado permite notar alterações no comportamento, no humor, na capacidade de aprendizagem e no corpo da criança ou do adolescente (BRASIL, 2007, p. 39).

Nesse contexto, a escola possui também um papel de destaque, por ser um espaço de debate e difusão de informações e de formação sobre direitos humanos, que pode influenciar positivamente os pais, estudantes e a comunidade. “O espaço escolar pode ser tanto um fórum aberto para essa problemática quanto um local de acolhimento, proteção e apoio solidário aos diretamente atingidos pela violência” (BRASIL, 2007, p. 42). Ao se integrar ao Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, a escola passa a ser um dos locais no qual crianças, adolescentes e jovens podem contactar pessoas capacitadas e preparadas para auxiliar na denúncia, atendimento e superação da violência.



O terceiro eixo — controle das ações públicas de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente — é exercido pela sociedade civil, por meio de instâncias públicas e colegiadas próprias, com paridade da participação de órgãos governamentais e de entidades sociais, como Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescentes (nacional, estadual e municipal), conselhos setoriais de formulação e controle de políticas públicas e órgãos de poder e controle interno e externo previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Todos os atores sociais envolvidos nos eixos do sistema devem articular seus saberes de forma interdisciplinar e conduzir suas ações de forma intersetorial para atender necessidades e/ou solucionar (ou tentar) situações-problema que venham a violar direitos de crianças e adolescentes.

A intersetorialidade se define como “[...] a articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e a avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas” (INOJOSA, 2001, p. 103). A autora tece suas considerações comparando a qualidade de vida com o aparato governamental, quando analisa a intersetorialidade nas políticas públicas.

A qualidade de vida não se faz em “processos fatiados”, mas em processos integrados, de modo que a “vida está tecida em conjunto”, enquanto o aparato governamental reflete as “clausuras das disciplinas fatiadas” por conhecimentos, por saberes, além da herança verticalizada da tomada de decisões pelo topo, porque não privilegia a totalidade, preocupa-se com seus produtos, isoladamente (INOJOSA, 2001). A mesma autora define, assim, a perspectiva de um trabalho intersetorial.

Implica mais do que justapor ou compor projetos que continuem sendo formulados e realizados setorialmente. [...]. Transpondo a ideia de transdisciplinaridade para o campo das organizações, o que se quer, muito mais do que juntar setores, é criar uma nova dinâmica para o aparato governamental, com base territorial e populacional (INOJOSA, 2001, p. 105).

Essa nova dinâmica se configura em uma rede em que os atores sociais se mobilizem para juntos trabalharem na resolução de um problema, Inojosa (2001) nomeia esta rede de “Rede de Compromisso Social”, a qual:

[...] permite que esses atores independentes, ligados ao aparato governamental e à sociedade, sejam atraídos e se mobilizem para juntos, trabalharem determinado problema da sociedade. É preciso trabalhar com a ideia de redes, agregando novos atores. Trata-se de uma verdadeira rede de compromisso, na qual instituições, organizações e pessoas se articulam em torno de uma questão da sociedade, programam e realizam ações integradas e articuladas, avaliam juntos os resultados e reorientam a ação (INOJOSA, 2001, p. 107).

Para que a escola colabore de forma efetiva nessa Rede de Compromisso Social é necessário que a comunidade escolar esteja preparada para lidar com os casos de violência e que esteja disposta a trabalhar articulada com as demais instituições, participando ativamente de processos de notificação e acompanhamento. Também é imprescindível capacitar gestores, professores e demais profissionais de educação, a fim de fortalecê-los para lidar com situações de violação de direitos.

A comunidade escolar, além de preparada e capacitada para lidar com situações de violação de direitos, precisa acima de tudo estar comprometida com o direito à educação via educação em direitos humanos, em constante articulação e mobilização com esta rede de compromisso social.

A escola precisa assumir seu papel de espaço público para possibilitar garantia de direitos. Portanto, “[...] torna-se imperioso reconvertê-la ou reconstruí-la, assumindo as exigências da nova esfera pública ou de novo espaço público, democrático, entendido como espaço dos direitos em que a educação necessariamente se inscreve” (ESTÊVÃO, 2013, p. 25).

#### **4 O direito à educação em direitos humanos e as possibilidades de diálogo com o SGDCD**

Garantir educação, como direito humano, em uma sociedade marcada pelo descompasso entre a realidade social e o respeito à dignidade humana, que adota a lógica capitalista de exclusão social e a priorização do capital, é um desafio a ser enfrentado.

Para Boneti “[...] dois fatores apresentam-se em condições de explicar esse descompasso entre o mundo social atual e o respeito à dignidade humana, aos princípios dos direitos humanos: a lógica capitalista e a epistemologia das regras sociais” (BONETI, 2019, p. 29). O autor argumenta que na lógica capitalista neoliberal há uma inefetividade das leis que asseguram direitos sociais e as políticas sociais que os efetivam, pois adotam a lógica do mercado “[...] priorizando sua formulação pelas relações de mercado [...] e levando à exclusão social” (BONETI, 2019, p. 29). O segundo fator, “epistemologia das regras sociais”, considera que a partir da Revolução Francesa se “[...] instituiu também o pseudo “modelo civilizatório”, atribuindo regras racionais ao comportamento humano, utilizando-se como parâmetro a cultura burguesa nas práticas econômicas, políticas e educacionais” (BONETI, 2019, p. 30). A partir desse modelo civilizatório instituído, ocorre a homogeneização social que descarta as diferenças e singularidades sociais.

[...] não se pensou numa sociedade plural, composta de diferenças e singularidades sociais, mas numa sociedade homogênea. Previa-se existir um modelo social, o

européu, especialmente o francês, como parâmetro a ser seguido pela evolução humana, por outras sociedades. Assim, consolida-se uma cultura do ser normal associado ao igual, tendo como parâmetro o padrão burguês de ser (BONETI, 2019, p. 30).

Uma sociedade baseada na lógica neoliberal de priorização do capital e da negação da diversidade sociocultural não é capaz de promover legislações e políticas públicas educacionais como direito e que de fato promovam os direitos humanos; pelo contrário, foca em políticas de formação com base na meritocracia e na formação para as competências e excelência para o engajamento no mercado.

Aqui, pouco importa que o formando, ou o aprendente, seja cidadão, mas, antes, que o cidadão se torne aprendente eterno e contínuo, porque o mundo, altamente competitivo de hoje, exige indivíduos dotados com um motor de alto rendimento e formativamente bem oleado, para, desse modo, ganhar vantagens em termos de empregabilidade (ESTÊVÃO, 2019, p. 224).

Nessa perspectiva, Boneti (2019, p. 32) alerta que “[...] não é suficiente ter normas e regras institucionais, mas é preciso alterar a própria dinâmica social e cultural”, assim se romperá o descompasso entre a garantia de direitos e o mundo social.

Para que uma escola seja comprometida com o direito à educação e auxilie na alteração dessa dinâmica social e cultural de desrespeito aos direitos humanos, que favoreça o olhar para os sujeitos diversos, contrariando a lógica da homogeneização e de formação apenas para o capital, primeiramente é necessário que esta escola transforme a forma como ela enxerga o seu estudante. “Como os vemos, como nos obrigam a vê-los, terminará obrigando-nos a repensar o que ensinar, o que aprender e em que lógicas” (ARROYO, 2007, p. 21). Se faz necessário um olhar atento sobre as políticas educacionais, as práticas educativas, o contexto escolar, o que se ensina, como se ensina e sobretudo a organização do currículo.

Segundo Arroyo (2007, p. 21), “[...] o ordenamento curricular não representa apenas uma determinada visão do conhecimento, mas representa também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos”; nesse sentido, o mesmo autor indica que “[...] consequentemente superar a visão dos alunos como empregáveis, como mercadoria é precondição para repensar os currículos (2007, p. 25). Faz-se necessário, segundo o autor, que se enxerguem as identidades do educador e do educando como sujeitos de direitos.

Essas identidades dos educandos e nossas, tendo como referencial os direitos, nos obrigarão a fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento e da cultura, dos valores, da memória e identidade na diversidade a que os educandos têm direito. Significará inverter prioridades ditadas pelo mercado e definir prioridades a partir do imperativo ético do respeito ao direito dos educandos (ARROYO, 2007, p. 37).

A alteração do olhar sobre o educando, de mercadoria para sujeito de direitos, significa reconhecer que o direito à educação não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos demais direitos humanos. Sob essa ótica, Arroyo (2015) adverte que a história de nosso sistema escolar “[...] têm mostrado que o direito popular à educação segue a histórica marginalização e segregação social e racial dos direitos sociais, econômicos, políticos, segregação tão persistente na cultura e na estrutura elitistas, conservadoras”, mas também “[...] carrega as marcas das resistências afirmativas das vítimas da segregação social e racial” (ARROYO, 2015, p. 18). Portanto, faz-se necessário dar visibilidade e fortalecer os coletivos sociais segregados pelas relações de classe, gênero, raça e território nos processos de luta por direitos educacionais e demais direitos humanos entrelaçados.

[...] para analisar se o direito à educação das crianças, dos adolescentes e jovens populares tem avançado teremos de aprofundar sobre se seus direitos à vida justa e digna, a teto, renda, alimentação, à terra, às identidades de gênero, raça, classe e etnia tem avançado (ARROYO, 2015, p. 32).

O direito à educação precisa estar vinculado a um sistema de garantia dos direitos humanos que articule políticas setoriais e transversais, objetivando ampliar a compreensão do direito à educação para além da visão individual, avançando nos demais direitos desses coletivos sociais deixados historicamente à margem.

Precisa-se avançar na articulação entre as políticas intersetoriais para que se alcance a qualidade social da educação, como sinaliza Eyng (2013, p. 35): “[...] a qualidade social da educação depende de um conjunto de políticas públicas, [...] e ultrapassam o âmbito das políticas educacionais”. A autora indica que a “[...] discussão e quiçá a adoção de conceitos, políticas e práticas referendadas na garantia e proteção de direitos nos permitirá almejar a efetivação de uma educação de qualidade social numa escola de qualidade social” (EYNG, 2013, p. 34).

Uma escola de qualidade social se envolve crítica e politicamente para o avanço dos demais direitos humanos necessários para que o direito à educação seja de fato garantido, em uma perspectiva ampliada de formação.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2019, p. 225).

Para Eyng “[...] o diálogo com a diversidade cultural, com respeito à igualdade e a diferença de gênero, raça, etnia, orientação/identidade sexual, é a possibilidade de efetivação da escola de qualidade social com um espaço de garantia de direitos” (2013, p. 56). Isto implica que os atores sociais da escola “[...] têm que fazer escolhas, têm que tomar opções que normativamente apontarão ou não para o acolhimento dos valores emancipatórios e a favor ou não dos sujeitos e dos sujeitados do e pelo sistema” (ESTÊVÃO, 2013, p. 26).

Entre os sujeitados no e pelo sistema estão as crianças e adolescentes pobres, cujo reconhecimento como sujeitos de direitos é uma construção histórica relativamente nova, advinda de trajetórias sociais marcadas pela invisibilidade e exclusão que impactaram seus direitos. Em especial nos países da América Latina, os quais se “[...] se encontram fortemente afetados por efeitos de processos coloniais que colocam as crianças em situação de pobreza infantil” (PACHECO; EYNG, 2020, p. 112).

Nesse ponto, abre-se a necessidade de debater o conceito de colonialidade, relacionado com a imposição identitária pela hegemonia dominante, com forte relação de saber e poder, que supervaloriza a cultura do colonizador e a impõe como forma e norma, de modo a excluir e/ou marginalizar a cultura dos colonizados.

Os indivíduos, identificáveis pela hegemonia dominante, são legitimados pelo sistema de direitos, enquanto aqueles que não se enquadram nesses padrões são expostos às margens e nas margens o próprio sistema se encarrega de eliminá-los, quando não fisicamente, é no simbólico que essa eliminação ocorre (PACHECO; EYNG, 2020, p. 120).

Sob essa ótica, a pobreza infantil está fortemente marcada por essas relações coloniais, configurando-se na intersecção de diversos fatores sociais, políticos, culturais e econômicos. É, portanto, multidimensional, e construída histórica e geograficamente (BASTOS, 2016); está relacionada com o frágil ou nulo acesso aos direitos sociais, o que permite a violação sistemática dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Nesta direção, a educação intercultural pode ser uma possibilidade de alteração dessa realidade “[...] desconstruindo e superando esses processos que promovem uma desumanização e uma subordinação de conhecimentos, colonizando corpos e vidas das crianças, é que os direitos humanos de fato irão ser garantidos” (PACHECO; EYNG, 2020, p. 121).

Diante dessa afirmação de Pacheco e Eyng, destacamos que os atores sociais que desenvolvem suas ações com conhecimento e reconhecimento de direitos humanos, podem se constituir em “agentes socioculturais e políticos” (CANDAU *et al.*, 2013), atuando e rompendo com a visão mercantilista de que a educação se direciona apenas à formação para o sistema

capitalista. A educação em Direitos Humanos favorece uma atuação “[...] que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 35).

Para que os atores sociais da escola e do SGDCD sejam agentes socioculturais e políticos, são necessários processos formativos na perspectiva crítica dos direitos humanos, que desenvolvam uma cultura que possibilite rever políticas e práticas.

Neste sentido, desenvolver uma cultura permeada pelos Direitos Humanos, pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e da informação. Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidade, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam (CANDAU *et al.*, 2013, p. 36).

Nesta esteira, a incorporação da Cultura em Direitos Humanos pode contribuir para mudanças de comportamentos e atitudes que reconheçam a dignidade da infância: “[...] é importante promover processos de educação em Direitos Humanos em que se trabalhem a sensibilização, a consciência da dignidade de toda pessoa humana e a promoção de uma cultura dos Direitos Humanos” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 62).

Nesta direção, faz-se urgente a formação de toda a comunidade escolar e demais atores sociais implicados no SGDCD nessa perspectiva crítica dos direitos humanos, “[...] pois ela potencializa os atores a agir com competência em termos de direitos humanos, o que significa querer agir, poder agir e saber agir em direitos humanos, lutando contra as inevitabilidades e o destino marcado” (ESTÊVÃO, 2013b, p. 33).

Segundo Candau e Sacavino (2013), para educar em direitos humanos e para a formação de professores, há sete desafios principais: o primeiro, é desconstruir uma visão comum de direitos humanos e avançar na afirmação da dignidade de todas as pessoas; o segundo é assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta; o terceiro, articular ações de sensibilização e de formação; o quarto, construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos; o quinto, incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar; o sexto, introduzir a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores e o sétimo, estimular a produção de materiais de apoio.

Na efetivação de tais desafios, os atores sociais terão ampliação da consciência do seu papel na Rede de Proteção e poderão, na ação interdisciplinar e intersetorial no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos, contribuir com mais qualidade, colaborando para reduzir as

desigualdades, proteger, promover e controlar a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes.

Outro aspecto importante para que a educação em Direitos Humanos contribua para a qualidade social em educação é o “[...] reconhecimento e valorização dos saberes e conhecimentos dos grupos subalternizados”, concebidos como sujeitos de direitos e atores sociais, o que “[...] implica ética e politicamente o respeito ao outro, diferente e à sua cultura” (CANDAUI *et al.*, 2013, p. 37), isto é, favorecendo a interculturalidade.

A perspectiva intercultural dos direitos humanos quando entrelaçada nas políticas e práticas escolares “[...] está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAUI, 2008, p. 54).

Porém, para que esta perspectiva intercultural se desenvolva, Candau (2008, p. 53) expõe alguns núcleos de desafios a serem enfrentados: “[...] o primeiro está relacionado à necessidade de [...] promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos [...] em relação aos diferentes grupos socioculturais”. O segundo núcleo de desafios “[...] é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares”. Neste ponto, a interculturalidade se situa na construção de uma perspectiva educacional decolonial. Quanto ao terceiro núcleo, “[...] ele vincula-se ao resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo, [...] à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais”. E um último, “[...] promover experiências de interação sistemática com os ‘outros’ [...] é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se”.

A viabilização de tais desafios, no espaço escolar, requer que a escola seja assumida como uma organização democrática nos seus princípios, nas suas políticas e práticas, a partir de uma perspectiva crítica de direitos humanos (ESTÊVÃO, 2013b, p. 31), tendo “[...] uma visão da educação comprometida também com a justiça social, com o reconhecimento do outro, com o poder e com a autonomia” (ESTÊVÃO, 2013b, p. 32). O autor levanta tarefas urgentes da educação para os direitos humanos, a partir de uma perspectiva crítica:

[...] investir no aprofundamento de uma teoria crítica emancipatória (ou seja, construir uma ciência da sociedade baseada numa consciência justa); articular-se com uma concepção de democracia mais radical, compreendida como direitos humanos e construída sobretudo a partir da sociedade civil; facilitar a construção de redes contra-hegemônicas que lutem contra a dominação e a opressão; mobilizar a justiça na sua tridimensionalidade (como redistribuição, como reconhecimento e como participação, na linha de Fraser, 2009); compreender a interdependência e a solidariedade mundiais,

assim como as contradições que impedem a cooperação internacional e o desenvolvimento da paz; finalmente, recuperar a dimensão ético-política da educação, contra o autoritarismo e a tecnocracia, contra a eficácia sem deliberação, contra a instrumentalidade gerencialista (cf. ANDRADE, 2006), contra a vulnerabilidade institucional favorecedora de práticas de dominação, de exploração e de exclusão (ESTÊVÃO, 2013b, p. 33).

Nesse sentido, com a perspectiva crítica dos direitos humanos, a escola e o Sistema de Garantia de Direitos poderão desenvolver suas ações intersetoriais com maior consciência de seus papéis e, conseqüentemente, produzir melhor qualidade, colaborando assim para a redução das violências, dos fatores de risco social, da pobreza infantil, para o fortalecimento da democracia, da justiça social e da paz. Assim, fortalecerão uma educação de qualidade social no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

## **5 Considerações finais**

Os resultados da reflexão, diante de tudo o que foi exposto neste artigo, permitem elencar as contribuições da educação em direitos humanos para o fortalecimento da qualidade social no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, em torno de três linhas estratégicas de atuação.

A primeira linha estratégica contribui para efetivar instrumentos normativos já existentes, pois atores sociais conscientes, sensibilizados e formados para desenvolver a sua atribuição dentro do Sistema de Garantia de Direitos, efetivam, cobram e materializam os direitos de crianças e adolescentes indicados em lei, via ações concretas mediante práticas transformadoras.

A segunda linha estratégica contribui para implementar e fortalecer as instâncias públicas responsáveis pela operacionalização do sistema, configurando um sistema que incorpore a perspectiva crítica dos Direitos Humanos. Desta forma, o sistema se fortalece e poderá mobilizar a sociedade no sentido de cobrar melhores condições para operar, além de melhorar os serviços e programas, contribuindo para que ações e práticas desenvolvidas sejam de fato promotoras de direitos.

A terceira linha estratégica contribui para facilitar o acesso aos mecanismos de garantia de direitos, via atuação intersetorial de atores sociais conscientes dos direitos humanos que possam articular ações, práticas e políticas de forma a fazer com que os fluxos dos serviços e programas sejam mais bem organizados, garantindo assim acesso de todas e todos aos direitos.

Portanto, assumir o compromisso com a educação em direitos humanos possibilitará aos atores sociais vinculados ao Sistema de Garantia de Direitos apontar e desenvolver soluções



para superar os problemas e situações que violam direitos da infância e adolescência. Pode-se, assim, contribuir na transformação dos contextos de crianças e adolescentes, na perspectiva de garantir, proteger e ampliar seus direitos, construindo possibilidades de uma educação de qualidade social que, por consequência, fortalecerão a rede de compromisso social.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Indagações sobre Currículo). 52 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015. DOI 10.1590/0102-4698150390.

BASTOS, Amélia. A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. *In*: BASTOS, A.; VEIGA, F. (org.). **A análise o bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança**. Famalicão - PT: Edições Húmus, 2016. p. 27-34.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. 7. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONETI, Lindomar Wessler. Panorama histórico dos direitos humanos no mundo. *In*: BONETI, L.W. *et al.* **Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019. p. 16-33.

BRASIL. **Código de menores: Lei n 6.697 de 10 de outubro de 1979**, acompanhada de legislação sobre o menor e de índice alfabético-remissivo. São Paulo: Saraiva, 1985.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Resolução n.º 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: SEDH/CONANDA, 2006.

BRASIL. **Alfabetização e diversidade proteger para educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, 2007. (Cadernos SECAD, 5).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 out. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SCAVINO, Suzana; AMORIM, Viviane. **Educação em direitos humanos e a formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SCAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Direitos Humanos, justiça social e educação pública. Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. *In*: EYNG, Ana Maria. (org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. v. 1, p. 13-28.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1. p. 28-34, jan./abr. 2013b.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Ideologias de convivência em educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 223-228, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n103/1809-4465-ensaio-27-103-0223.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

EYNG, Ana Maria. Educação em direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. *In*: EYNG, Ana Maria. (org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. v. 1, p. 29-58.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos FUNDAP**, São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 20 maio 2022.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110-124, jan./mar. 2020. DOI 10.21723/riaee.v15i1.12370

SANTOS, Boaventura Souza. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Direitos humanos e políticas públicas: panorama e desafios contemporâneos. *In*: BONETI, Lindomar Wessler; BLEY, Regina Bergamaschi; SILVEIRA, André Bakker da; SCHIO, Murillo Amboni (org.). **Educação em Direitos Humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019. p. 57-76.