

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS
PÚBLICAS**

LUCAS JOSÉ RAMOS LOPES

**DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Pontos de intersecção entre o
Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná e os Objetivos
do Desenvolvimento Sustentável da ONU**

CURITIBA

2019

LUCAS JOSÉ RAMOS LOPES

DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Pontos de intersecção entre o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU

Dissertação apresentada ao curso de pós graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos

CURITIBA

2019

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

L864d 2019	<p>Lopes, Lucas José Ramos</p> <p>Direitos humanos na educação básica : pontos de intersecção entre o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná e os objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU / Lucas José Ramos Lopes ; orientador: Cezar Bueno de Lima. – 2019. 105 f. : il. ; 30 cm</p> <p>Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019 Bibliografia: f. 93-99</p> <p>1. Direitos humanos. 2. Educação básica. 3. Desenvolvimento sustentável. 4. Política pública. 5. Indicadores sociais. I. Lima, Cezar Bueno de. I. Pontifícia Universidade do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas. III. Título.</p> <p>CDD 20. ed. – 323.4</p>
---------------	--



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO Nº. 046
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Lucas José Ramos Lopes

Aos doze dias do mês de novembro de dois mil e dezenove, reuniu-se na Sala de Defesa - térreo da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a banca examinadora constituída pelos docentes: Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima, Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti e Prof.^a Dr.^a Angela Maria de Souza Lima, para examinar a dissertação do candidato, **Lucas José Ramos Lopes** ingressante no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas - Mestrado, Turma 2018, Área de concentração: Direitos Humanos, Ética e Políticas Públicas - Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Educação e Direitos Humanos. O mestrando apresentou a dissertação intitulada: DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Pontos de intersecção entre o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU. O candidato fez uma exposição sumária da dissertação, em seguida procedeu-se à arguição pelos Membros da Banca e, após a defesa, foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17 h 30 min. Para constar, lavrou-se a presente Ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Observações:

*Diante da qualidade do trabalho
recomenda-se publicação.*

Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima
Presidente/Orientador

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti
Convidado Interno

Prof.^a Dr.^a Angela Maria de Souza Lima
Convidada Externa



Manifestação Pública
Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Barreto Amorim Pilla
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos humanos e Políticas Públicas
PPGDH/PUCPR

AGRADECIMENTO

Agradeço vivamente a todas e todos que, compartilhando suas vidas, na pesquisa, na companhia, e na resiliência, criativamente, com crianças, adolescentes e jovens constroem um mundo com mais direitos.

Eu sonho com uma escola que me forme para a vida, respeite a minha história, me abraçe e me ajude a almejar um novo mundo possível dentro do meu território, que há muito tempo deixou de sonhar. Salvem a minha escola! (Gabriel Genivaldo dos Santos, 17 anos. FMSI, 2018)

RESUMO

A análise de convergência entre a Educação em Direitos Humanos e o Desenvolvimento Sustentável constitui o objetivo dessa investigação, sendo objeto de pesquisa o Plano de Educação em Direitos Humanos do estado do Paraná e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. Por meio de exploração bibliográfica e análise documental qualitativa, com auxílio da ferramenta *NVivo*, foram analisados os pontos de convergência relativos às 23 ações programáticas do Eixo 1 – Educação Básica do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná com os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. O objetivo da análise foi responder ao problema de pesquisa acerca da existência ou não de convergência entre o instrumento estadual da política de educação e a agenda internacional para o desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) assumida pelo Estado Brasileiro. A análise se justifica na medida em que o Plano de Educação em Direitos Humanos do Paraná prevê articulação entre a educação em direitos humanos e a agenda global para o desenvolvimento sustentável. Preliminarmente, a abordagem em torno do objeto de pesquisa contextualiza de forma crítica e interdisciplinar as dimensões constituintes dos direitos humanos, inscritas no sistema ONU de proteção aos direitos humanos, em especial, na Agenda 2030, no Mercosul e no Brasil, sem perder de vista a centralidade da educação em direitos humanos no contexto de sociedades desiguais, com foco no cenário nacional brasileiro e no estado do Paraná. Os resultados da investigação constata a confluência conceitual e normativa entre educação em direitos humanos e desenvolvimento sustentável. Não obstante, o achado de pesquisa, a partir de uma análise comparativa entre o PEEDH-PR e os ODS, constata baixa convergência entre as 23 ações programáticas do PEEDH-PR em relação aos 17 ODS. Apesar da baixa convergência, apenas quatro categorias de análise foram identificadas, foi possível discutir a viabilidade de sua aplicação no campo das políticas educacionais. O produto final da análise apresenta um conjunto de observações e propostas para a construção de indicadores de avaliação da educação em direitos humanos atinentes ao desenvolvimento sustentável o que, ao lado de outras pesquisas, poderá realçar o papel da universidade na produção de conhecimento que fortaleça a garantia de direitos e o desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Agenda 2030. Educação Básica. Desenvolvimento Sustentável. Políticas Públicas. Indicadores Sociais.

ABSTRACT

The convergence analysis between Human Rights Education and Sustainable Development is the objective of this research. The subject of research is the Human Rights Education Plan of the state of Paraná and the 2030 Agenda Sustainable Development Objectives. With a qualitative document analysis, the points of convergence between the 23 programmatic actions of Axis 1 - Basic Education of the Paraná State Human Rights Education Plan and the 17 Objectives of Sustainable Development were analyzed using the NVivo tool. The objective of the analysis was to answer the research problem that is precisely whether or not there is convergence between the state instrument of education policy and the international agenda for sustainable development of the United Nations (UN) assumed by the Brazilian State. The analysis is justified precisely because the articulation between human rights education and the global agenda for sustainable development is a premise of the Parana Human Rights Education Plan. Preliminarily the research object is contextualized in an interdisciplinary way considering the critical theory of the constitutive dimensions of human rights, presenting the structures of the UN human rights protection system, setting out the scenarios of Agenda 2030 in Mercosur and Brazil as well as positioning education in human rights in unequal societies, in the Brazilian national scenario and in the state of Paraná. The research results show the conceptual and normative confluence between human rights education and sustainable development. Nevertheless, the research finding from the analysis between the PEEDH-PR and the SDGs shows low convergence between the 23 programmatic actions of the referred Plan in relation to the 17 SDGs. Despite the low convergence, four categories of analysis are identified and the feasibility of its application is considered considering the challenges of such convergence for the educational policies and the technical challenges of the proposal. The final product of the analysis is a set of observations and proposals for the construction of human rights education evaluation indicators based on sustainable development evaluation indicators, undoubtedly a contribution that adds to other research and the university's role in knowledge production that strengthens rights guarantee and sustainable development.

Keywords: Human rights. Agenda 2030. Education. Sustainable development. Paraná. Public policy. Social indicators

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável	42
Figura 2 Base de dados inserida para análise Nvivo	101
Figura 3 Fragmento das codificações NVivo	102
Figura 4 Casos gerados para análise Nvivo.....	102
Figura 5 Caso "Organicidade da Ed. em Direitos Humanos.....	103
Figura 6 Diagrama de comparação NVivo	104
Figura 7 Nuvem de palavras NVivo	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Ações programáticas Eixo 1 Ed. Básica do PEEDH-PR	38
Tabela 2 Convergência entre a normativa internacional de direitos humanos, os ODS e PEEDH-PR.....	41
Tabela 3 Síntese dos resultados de revisão de metas ODS	53
Tabela 4 Convergência: organicidade da Ed. em Direitos Humanos	68
Tabela 5 Convergência: experiências e vivências em Direitos Humanos	70
Tabela 6 Convergência: atuação em rede	72
Tabela 7 Convergência: respeito à diversidade	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Resultado da análise de convergência PEEDH-PR e 17 ODS.....	18
Quadro 2 Competências para Ed. em Desenvolvimento Sustentável	61
Quadro 3 Objetivos de aprendizagem para Ed. em Desenvolvimento Sustentável ..	63
Quadro 4 Proposta de indicadores Ed. em Direitos Humanos e Agenda 2030	86
Quadro 5 Metodologia SMART para acordo de metas.....	87
Quadro 6 Exemplo metodológico para definição de indicadores	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CDC	Convenção sobre os Direitos das Crianças
CDPD	Convenção dos Direitos da pessoa com deficiência
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CETFDM	Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação da Mulher
CMC	Conselho de Mercado Comum
CNCPS	Conselho Nacional de Coordenação de Políticas Sociais
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNODS	Comissão Nacional para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
CNS	Conselho Nacional das Populações Extrativistas
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DH	Direitos Humanos
DNDE	Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação em Direitos Humanos
DUD	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Ensino a Distância
ECSOC	Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
ETHOS	Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social
FMSI	Fundação Marista para Solidariedade Internacional
HLPF	Fórum Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável
IBGE	Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEN	Instituto de Serviço Exterior da Nação
ISM	Instituto Social do MERCOSUL
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais.

MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MER	Ministério das Relações Exteriores
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MPDG	Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
NGP	Nova Gestão Pública
NVivo	Software de análise qualitativa de dados
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PARLASUL	Parlamento do MERCOSUL
PDC	Projeto de Decreto Legislativo da Câmara
PDI	Programa de Desenvolvimento Institucional
PEAS	Plano Estratégico de Ação Social
PEEDH-PR	Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná
PEE-PR	Plano Estadual de Educação do Paraná
PIDESC	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPG	Programa Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RMMA	Reuniões de Ministros para Meio Ambiente
RNV	Relatório Nacional Voluntário
RPU	Revisão Periódica Universal
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEGOV	Secretaria de Governo da Presidência da República
SNIDH	Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos
UAS	Unidades de Atendimento Socioeducativo
UGT	União Geral dos Trabalhadores
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS SOCIEDADES DESIGUAIS	21
1.1 DIMENSÕES CONSTITUINTES DOS DIREITOS HUMANOS	25
1.2 SISTEMA ONUSIANO DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS.....	29
1.3 CONSELHO ECONÔMICO E SOCIAL (ECOSOC)	30
1.4 NORMATIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	31
1.5 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO PARANÁ	34
2 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E DIREITOS HUMANOS	39
2.1 DECLARAÇÃO DA AGENDA 2030.....	42
2.2 MERCOSUL E A AGENDA 2030: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ODS.....	47
2.3 O BRASIL E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	48
2.4 TENDÊNCIAS POLÍTICO-GOVERNAMENTAIS DE NEGAÇÃO E RESISTÊNCIA À IMPLEMENTAÇÃO DA AGENDA 2030 NO BRASIL.....	54
2.5 EDUCAÇÃO PARA OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	59
3 ANÁLISE DOS PONTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE AS AÇÕES PROGRAMÁTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PEEDH-PR E OS ODS	65
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA NA ANÁLISE DE CONVERGÊNCIA	65
3.2 ORGANICIDADE DA ED. EM DIREITOS HUMANOS	66
3.3 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM DIREITOS HUMANOS	68
3.4 ATUAÇÃO EM REDE.....	70
3.5 RESPEITO À DIVERSIDADE.....	72
4 DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DOS PONTOS DE CONVERGÊNCIA QUE APARECEM NO PEEDH-PR E AGENDA 2030	74
4.1 DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS	74
4.2 DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	77
4.3 DESAFIOS TÉCNICOS PARA MAIOR CONVERGÊNCIA ENTRE O PEEDH-PR E OS ODS.....	79

4.4 INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	81
5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES.....	90
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXO 1.....	100

INTRODUÇÃO

Consiste como missão das universidades enquanto pesquisa e extensão, cumprir o papel político da educação na construção da realidade, denunciando a injustiça social e oferecendo soluções objetivas, aplicáveis e contextualizadas para os problemas que assolam a dignidade humana, fragilizam os valores democráticos e ameaçam a vida. Estes valores que denotam nossa preferência pela defesa da dignidade humana, apreço aos ditames da democracia e visão integrativa da vida no planeta, motivaram o projeto desta pesquisa e nos guiaram em todo trabalho.

Nosso objetivo enquanto pesquisadores é oferecer uma contribuição sólida, aberta a outras pesquisas posteriores e à crítica, mas que retoma o necessário debate sobre educação em direitos humanos e sua relação com o desenvolvimento sustentável. Necessidade evidenciada pelo contexto político-governamental do Brasil a partir das agendas populistas que caracterizam uma afronta aos direitos humanos e à dignidade da vida em sentido mais amplo.

Por esse ângulo, nossa análise se concentra em revisar conceitos e estruturas que circundam o tema da educação em direitos humanos e o desenvolvimento sustentável e aplicar a aproximação dos dois conceitos a partir de um recorte estadual, com o objetivo de apontar convergências e oportunidades. Logo, nosso problema de pesquisa consiste em identificar os pontos de intersecção entre direitos humanos e desenvolvimento sustentável. Neste sentido, quais os pontos de convergência entre Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS (Agenda 2030) e as ações programáticas do eixo educação básica do PEEDH-PR?

A construção do problema e análise com proposta objetiva de aplicação à realidade se inicia definindo como objeto de pesquisa as 23 ações programáticas para a educação básica (eixo1) do PEEDH-PR que serão analisadas em relação aos 17 ODS, sendo viável então, a análise de correlação entre um marco de gestão da educação em direitos humanos (PEEDH-PR) e uma agenda internacional de caráter multilateral (ODS). Ato seguido, o objetivo central da investigação é aproximar as duas pautas e analisar as 23 ações do PEEDH-PR, cruzando os conteúdos com os 17 ODS, resultando como produto um relatório de convergências e como subproduto um relatório de indicações técnicas de como ajustar o objeto de pesquisa para maior

alinhamento com os ODS, portando, viabilizando a convergência entre educação em direitos humanos e educação para o desenvolvimento sustentável.

O argumento central que justifica tal aproximação e análise é que o próprio plano estadual em questão demanda convergência entre as ações programáticas e os objetivos da Agenda 2030. Uma leitura despreziosa da amostragem, eixo 1 Ed. Básica, já denuncia frágil relação entre as ações previstas e os ODS. Nossa empreitada então consiste em testar cientificamente e encontrar evidências materiais da correlação e em que grau, portanto, no específico, identificando quais das 23 ações programáticas tem maior convergência aos 17 ODS, incluso identificando em quais deles.

O propósito aqui, também é em partes, discutir a necessária otimização dos recursos públicos orçados para a educação básica o estado. Ora, se há, e esse será nosso esforço de pesquisa, congruência das agendas, é razoável avaliar quais das 23 ações programáticas possuem maior aderência aos 17 ODS, portanto, seriam prioritárias ou ao menos, gozariam de alguma preferência na ordem de prioridades da Secretaria de Educação do estado do Paraná.

Importa que os resultados sejam precedidos dos cenários de construção e implementação dos ODS e do PEEDH-PR, por isso, compreender os principais mecanismos, estruturas e normativas que influem na tomada de decisão em relação a pauta de educação em direitos humanos e educação para desenvolvimento sustentável, possibilita contextualizar nosso objeto de pesquisa e construir o problema de pesquisa em cada sessão do texto e procedimento de análise. Consequente, a construção se inicia no debate teórico sobre as dimensões constituintes dos direitos humanos e descrição analítica do sistema Onuziano de proteção aos direitos humanos, apresentação do marco referencial para os ODS e Educação em Direitos Humanos no cenário internacional e nacional, centrando o debate no MERCOSUL e Brasil para finalmente localizar a discussão no estado do Paraná.

O resultado conclusivo de convergência entre o PEEDH-PR e os ODS acontece com uso de ferramenta de análise documental, *NVivo*, cujo procedimento é registrado passo a passo dando possibilidade de replicabilidade por outros pesquisadores.

Assim, nos comprometemos a responder finalmente nossa indagação primária – é possível aproximar as duas agendas: educação em direitos humanos e

desenvolvimento sustentável e quais passos são necessários para que a integração a agenda resulte em maior compromisso do estado do Paraná com a Agenda 2030, tão urgente para constranger agendas populistas no cenário nacional e fortalecer políticas de estado comprometidas com a dignidade da vida no planeta, cumprindo o Brasil com seus compromissos internacionais de cooperação na redução de danos e construção de um futuro sustentável para todos.

Com base na metodologia referenciada, a ferramenta NVivo empregada e a descrição dos procedimentos (Anexo 1), concluímos baixa relação entre as 23 ações programáticas do PEEDH-PR e os 17 ODS. O resultado¹ demonstra que apenas 8 (37%) das 23 Ações Programáticas do eixo Ed. Básica do PEEDH-PR possuem relação com 4 (23,53%) dos 17 ODS da Agenda 2030. O quadro sinódico abaixo apresenta as quatro categorias de análise, as relações com os ODS, a porcentagem de cobertura do documento, ou seja, quantos % o fragmento representa do documento, as relações com o PEEDH-PR (Eixo 1 Educação Básica) e a referida porcentagem de cobertura. O NVivo fragmenta a porcentagem de cobertura por parágrafo. No caso do PEEDH-PR, as porcentagens de coberturas dos parágrafos foram somadas para facilitar a análise.

Categoria de análise	ODS	%cobertura no documento Agenda 2030	PEEDH-PR	%cobertura no documento Ações Programáticas PEEDH_PR
Organicidade da Ed. em Direitos Humanos	4	3,60%	2;3 e 18	8,41%
Experiências e Vivências em Direitos Humanos	16	1,54%	15;17 e 22	7,74%
Atuação em rede	17	5,29%	4 e 21	2,13%
Respeito à diversidade	5	1,54%	2	1,27%

Quadro 1 Resultado da análise de convergência PEEDH-PR e 17 ODS

Fonte: O autor, 2019

¹ Para visão detalhada do procedimento de análise no software NVivo, vide Anexo 1

Constatada convergência, dissertamos no primeiro capítulo sobre educação em direitos humanos no contexto das sociedades desiguais, resgatando as dimensões constituintes dos direitos humanos e as estruturas do sistema internacional de proteção aos direitos humanos da Organização das Nações Unidas – ONU, com ênfase no Conselho Econômico e Social – ECOSOC. É também no primeiro capítulo que abordamos a normativa da educação em direitos humanos no Brasil e a apresentação do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná, uma das fontes de análise.

No segundo capítulo, apresentamos a Agenda 2030 com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, estabelecendo as primeiras aproximações entre direitos humanos e desenvolvimento sustentável. Localizamos a discussão no Mercosul com destaques para desafios e possibilidades de implementação dos ODS na região. Por conseguinte, panoramicamente apresentamos algumas características da implementação da Agenda 2030 no Brasil, sobretudo, as tendências político governamentais de negação e resistência à implementação da referida agenda no Brasil. A esta altura, concluímos o segundo capítulo dissertando sobre a proposta da educação para o desenvolvimento sustentável, concluindo a aproximação entre educação em direitos humanos e educação para o desenvolvimento sustentável.

O terceiro capítulo consiste na análise de convergência entre as 23 ações programáticas do PEEDH-PR e os ODS, sendo, primeiramente, descrita a abordagem metodológica detalhada no Anexo 1 e a descrição das categorias analisadas: organicidade da educação em direitos humanos, experiências e vivências em direitos humanos, atuação em rede e respeito à diversidade.

O quarto capítulo do texto trata dos desafios das políticas públicas em relação ao processo de materialização dos pontos de convergência identificados no PEEDH-PR e a Agenda 2030. Dissertamos as implicâncias entre direitos humanos e políticas públicas com ênfase em políticas educacionais e dispomos os principais desafios técnicos para maior convergência entre o PEEDH-PR e os ODS. Finalmente, algumas considerações sobre indicadores de avaliação da educação em direitos humanos e desenvolvimento sustentável são oferecidas como proposta prática no campo dos indicadores sociais.

Nossa pesquisa, ao refletir a realidade e a ela oferecer alternativas viáveis e

práticas de intervenção se soma a outras pesquisas em direitos humanos, educação e desenvolvimento sustentável e propõe-se contribuir com gestores públicos, gestores escolares, professores, educadores, pesquisadores e defensores de direitos humanos, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e governos para ações coordenadas de proteção, defesa e controle social dos direitos humanos na educação básica.

1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS SOCIEDADES DESIGUAIS

Seria demasiadamente pretensioso revisar toda a produção até então disponível concernente à educação em direitos humanos, mas cumpre-nos o desafio de situar o leitor no recorte geográfico de tal compreensão e dispor as principais ideias obtidas na pesquisa bibliográfica com foco no campo da educação. O contexto de América Latina é nossa opção enquanto recorte territorial e por isso, imediatamente referenciamos a experiência em matéria de educação em direitos humanos que inevitavelmente começa a ser construída a partir do conjunto de normativas internacionais.

Mencionamos como arqueologia dessa educação, a Convenção Americana de Direitos Humanos, aprovada na Conferência de São José das Costa Rica, em 1969 e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, mais conhecida como Protocolo de San Salvador em 1988 que resgatou dimensões não efetivadas no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. O Protocolo foi adotado pela Assembleia Geral da Organização do Estados Americanos – OEA em 17 de novembro de 1988 e ratificado pelo Brasil em 21 de agosto de 1996². O documento prediz o direito à educação em direitos humanos como parte do direito à educação:

Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz. (Art. 13, §2)

Também compõe essa arqueologia a Declaração de Viena (1993) que considera a educação em direitos humanos substancial para promover o diálogo e a paz. Em consonância, a Década da Educação (1995 – 2004) acena para a mesma

² DECRETO No 3.321, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1999. Embora o Estado brasileiro tenha depositado o Instrumento de Adesão do Protocolo em 21 de agosto de 1996 ele só passa e vigorar em 16 de novembro de 1999.

compreensão que também é corroborada pelo Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2004), ocupando-se de dar relevo ao imperativo de respeito aos direitos humanos e desenvolvimento pleno da dignidade do ser humano.

Na América Latina, estudos como os de Magenzo-Kolstrein (2015) abordam os desafios para a Educação em Direitos Humanos a partir das controvérsias e pontos de tensão que circundam o debate sobre esta educação e que poderão ser identificados ao longo de toda esta pesquisa. Para o autor, “analisar as controvérsias que emergem no campo dos direitos humanos permitem aos estudantes desenvolver competências cognitivas, afetivas e sociais necessárias para uma formação cidadã crítica”³ (MAGENZO-KOLSTREIN, 2015, p.2). Por outro lado, se aceitarmos que Educação em Direitos Humanos “é a educação da e para a cidadania” (Chauí, 2006), não podemos “tomá-la como adestramento para obtenção de competências pela ideologia da competência, negadora dos direitos em nome de privilégios” (ibidem).

O pensamento de Freire foi fundamental para a construção da educação em direitos humanos na América Latina a partir dos movimentos de educação popular, movimentos feministas, movimento de trabalhadores e movimentos pela paz que permitiram com que a educação em direitos humanos se posicionasse como uma educação ético-política (MAGENZO – KOLSTREIN, 2015)

Em sentido amplo, essa educação, com base ética-política é uma educação contextualizada, construtora da democracia, tem caráter transformador, integral e holístico, é construtora da paz, orienta a formação de sujeitos de direitos e não está isenta de tensões, conflitos e controvérsias. Um dos conflitos latentes da Educação em Direitos Humanos na América Latina é a contradição existente entre o discurso da cidadania nas escolas e as condições do ambiente escolar de cultura autoritária, disciplinadora e por vezes, discriminatória:

[...] la contradicción existente entre un discurso ciudadano y de quienes velan por la defensa de los derechos humanos, que apunta a la formación de estudiantes respetuosos y defensores de los derechos humanos y alertas frente a su violación, y la realidad social, cultural, económica y política que, cotidianamente, conculca los derechos de las personas. Esta contradicción se reproduce en el ámbito escolar, puesto que, el currículo

³ Como no original: Cabe destacar que analizar las controversias que emergem em el campo de los derechos humanos permite al estudiantado desarrollar competencias cognitivas, afectivas y sociales necesarias para la formación de una ciudadanía crítica y defensora de los derechos humanos, capaz de participar activamente en una sociedad democrática. Tradução nossa.

manifiesto-oficial expone un discurso articulado y democrático de conocimientos, habilidades y actitudes en torno a los derechos humanos y una cultura escolar autoritaria, un reglamento disciplinario inconsulto y relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, en ocasiones, intolerantes y discriminadoras, lo contradicen. (MAGENZO, 2015, p.5)

Essa mesma tensão também é objeto de estudos de Candau (2008), que dando seguimento à perspectiva do autor acima mencionado, também afirma que a formação de uma cultura de direitos humanos nas escolas “se torna muito difícil, pois a maneira de conceber a cultura escolar já, de alguma forma, entra em choque com a cultura de direitos humanos” (CANDAU, 2008 doc, p.1) ,em consonância o mesmo desafio imposto à educação se estende a outras áreas que não a educação, ou seja: “é fundamental que percebamos um outro aspecto dos direitos, qual seja, a contradição posta para a sociedade a partir do momento em que os direitos são declarados e considerados universais” (CHAUÍ, 2006, p.12)

Outro desafio repousa sobre a polissemia de linguagens adotadas no âmbito da educação que pode em algumas situações, diluir na cultura escolar o conceito e as demandas da educação em direitos humanos – “é importante não deixar que a expressão Direitos Humanos seja substituída por outras mais ambíguas ou que restrinjam a educação em Direitos Humanos a uma educação de valores, inibindo seu caráter político” (CANDAU, 2008 doc. p.2). Em outras palavras:

[...] la existencia de una polisemia de lenguajes y programas vinculados a los derechos humanos: las instituciones educacionales han sido objeto de una multiplicidad de programas educativos de educación cívica, educación ética, educación sexual, educación para el desarrollo sustentable, educación para la convivencia y la no violencia, educación para la paz, etc. Pero sucede que, si bien todos estos programas se orientan a la formación de estudiantes que contribuyan a la construcción de una sociedad más igualitaria, justa y humana –y en este sentido a la vigencia de los derechos humanos–, su convergencia no es explicitada, esclarecida ni explicada. Cada programa aparece como un compartimiento estanco, desligado de los otros, generando confusiones y dificultades en su enseñanza e incluso el rechazo a tal diversidad de acciones. (MAGENZO, 2015, p.5).

Também é produto dessa polissemia o que proporemos mais adiante ao relacionar Educação em Direitos Humanos e Educação para o Desenvolvimento Sustentável, sem negar o conflito, mas admitindo as possibilidades dessa relação, isso porque, a expressão Educação em Direitos Humanos se ampliou “tanto que o sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito [...] questões do meio ambiente, etc...até temas relativos à ordem internacional e a sobrevivência do planeta” (CANDAU, 2008, p.1). De qualquer forma, ainda que convivendo com a polissemia do termo, é improvável que as estratégias metodológicas para a

educação sejam possíveis “dissociadas de uma visão político – filosófica, de uma concepção contextualizada e histórico-crítica, do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade” (CANDAU, 2008, p.1)

É neste panorama de desafios e tensões que o horizonte para a educação em Direitos Humanos nas escolas vai sendo construído a partir do final dos anos 90 com os estudos promovidos pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica. Os balanços críticos sobre educação em direitos humanos produzidos por pesquisadores da Argentina, Peru, Colômbia, Guatemala, Brasil, México e Chile sinalizaram três dimensões necessárias. Primeiramente, a necessidade de formação de sujeitos de direitos, considerando a fragilidade de tal consciência, como, por exemplo, é observado no Brasil, “por ter a cultura brasileira uma impronta paternalista e autoritária”, gerando a compreensão de que direitos são dádivas. A segunda dimensão fundamental para a educação em Direitos Humanos é que deve “favorecer o processo de “empoderamento” (“empowerment”), principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade” e a terceira dimensão é a necessidade de se “educar para o nunca mais”, ou seja, uma educação em Direitos Humanos que rompa o silêncio e a impunidade e resgate a memória histórica, como processos necessários para o fortalecimento da democracia. As três dimensões construídas no início do milênio continuam ainda hoje, válidas e desafiantes, mas talvez como nunca, necessárias e urgentes. (CANDAU, 2008, p.1-2).

Para a construção do nosso problema de pesquisa, após dissertamos sobre os elementos centrais da educação em direitos humanos, requer pensá-los do ponto de vista das dimensões constituintes dos direitos humanos. Tal aproximação contribuirá para estabelecermos mais adiante a relação entre educação em direitos humanos e desenvolvimento sustentável e finalmente, a análise dos pontos de convergência entre a Agenda 2030 e o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná.

1.1 DIMENSÕES CONSTITUINTES DOS DIREITOS HUMANOS

Compõe o escopo de discussão dos direitos humanos a distância constatada entre direitos proclamados e direitos efetivados. Importa para a compreensão dessa distância e a naturalização dela, o caráter bipolar de uma determinada sensibilidade social que nas linhas seguintes será melhor apresentada.

Iniciemos pela componente de universalidade dos direitos, presente nas narrativas sociais que se apoiam na frágil e abstrata ideia de inclusão, abstrata do ponto de vista empírico uma vez que é materialmente inegável seus efeitos na vida social e sua alta capacidade de produzir desigualdades, discriminações e exclusões de toda ordem. A manutenção de tal ideia gera desmedidamente contradições denominadas por Rúbio (2015) como bipolaridade porque desafia a racionalidade a, ao sustentar tal conceito, justificar a violação dos mesmos direitos proclamados sobretudo quando tais violações se concentram em determinados grupos. Na ordem do dia tal racionalidade bipolar aplica às minorias grau de menor relevância ou diferença e se justifica por “razões de Estado, de segurança, de força maior, por motivos sexuais ou critérios de desenvolvimento ou competitividade”, determinados pelo modelo econômico. (RÚBIO, 2015, p.101)⁴. Tal contradição explícita e materialmente visível precisa ser administrada para fins de manutenção do discurso abstrato de igualdade dos sujeitos e universalidade dos direitos.

Outra componente provém do plano jusfilosófico, particularmente no princípio da legalidade e o princípio da justiça. Também materialmente visível e, portanto, racionalmente inegável, balizado por uma ética de conveniência e atendendo determinadas preferências, muitas injustiças são produzidas sob os auspícios do marco legal. Quando o princípio da legalidade obstrui tais preferências e interesses, “a força compulsiva dos fatos” legitima a relativização ou violação de direitos que efetivamente são universais mesmo quando haja violações letais a populações e grupos de menor importância⁵.

⁴ Como no original: [...] por razones de estado, de seguridad, de fuerza mayor, por motivos sexuales o por criterios de desarrollo o de competitividad. p.101

⁵ Como no original: la fuerza compulsiva de los hechos es un consuelo o legitima cualquier sacrificio de vidas humanas o de derechos declarados y/o dignos de ser reconocidos como universales. p.101

Ambas componentes brevemente descritas consolidam a sensibilidade social e “resulta típico, tópico e clássico” (RÚBIO, 2015, p.102) considerar a distância entre a teoria e a prática dos direitos humanos⁶. Tal racionalidade, descrita pelo autor como “espiritualidade de impotência”, ao se incorporar à consciência dos sujeitos, naturaliza a distância, legitima as assimetrias, perpetua a rasa e abstrata noção de direitos humanos e reduz toda sua verdade à esfera institucional. A tal racionalidade, convém o não desenvolvimento da qualidade soberana dos sujeitos de “significar e ressignificar a realidade”⁷, minimizando a dimensão constituinte dos sujeitos e das coletividades e fortalecendo a concepção de direitos humanos como inseparável dos atributos teóricos, normativos, burocráticos e institucionais. (RUBIO, 2015, p.101 - 103).

De forma analítica e propositiva, Rúbio traz à mesa elementos indispensáveis para defender e fortalecer uma concepção mais constituinte e sócio histórica de direitos humanos. O primeiro deles é reconhecer o paradigma simplista de direitos humanos que se concentra entre os aspectos instituído, o burocrático e o pós-violatório.

Com maior relevo na opinião pública, o caráter burocrático e normativo dos direitos humanos tende a reduzir e limitar a força constituinte, uma vez que tais direitos se apresentam como garantidos somente quando a norma os positiva. Nesse sentido, está nas mãos dos especialistas diagnosticarem quando um direito foi violado gerando “a sensação de que a existência de um direito humano se manifesta e aparece no instante em que é violado ou vulnerado” (RÚBIO, 2015, p.105)⁸. A essa altura o contributo de Helio Gallardo (2008) converge porque apresenta cinco elementos constitutivos dos direitos humanos como a luta social, a sensibilidade sociocultural e popular, o reconhecimento jurídico-positivo, a eficácia e a efetividade jurídica e a dimensão teórico doutrinal. Com base nesse importante contributo analítico, fica evidente que a dimensão normativa e institucional; a

⁶ Como no original: Siguiendo con este razonamiento, resulta típico, tópico y clásico dar por sentada la separación que existe entre lo que se dice y lo que se hace en materia de derechos humanos.p.102

⁷ Como no original: Incluso yendo más allá, a partir de un modo concreto de entender derechos humanos, a través de su casi exclusiva dimensión institucional se nos enseña una idea tan restringida y tan reducida que, al final, acaba por desempoderarnos a todos los seres humanos, quitándonos nuestra dimensión constituyente, individual y colectiva, nuestra cualidad soberana de significar y re-significar la realidad, p.103

⁸ Como no original: Asimismo, tenemos la sensación de que la existencia de un derecho humano se manifiesta y aparece, en el instante en el que es violado o vulnerado, hecho que permita la apertura de los procedimientos desarrollados en los circuitos de la administración de justicia.p.105

dimensão teórica e doutrinal e a eficácia e efetividade jurídica tem preponderância na sensibilidade social convertendo-se como única possibilidade de efetivação de direitos e como única realidade da sua constituição.

Outro elemento importante para a defesa de uma concepção constituinte de direitos humanos é o preconceito ontológico e essencialista das teorias sobre direitos humanos. Ponto sensível da discussão, diz respeito à importância da produção científica teórica sobre direitos humanos, mas que desconsidera, omite ou desloca o fato materialmente inegável de que a realidade dos direitos humanos excede qualquer teoria. O termo empregado, preconceito ontológico, vem de Riccardo Orestano que nas palavras de Rúbio é “a mania que os juristas têm de essencializar seus conceitos desistoricizando-os e crendo que tem vida própria, convertendo-os em entidades superiores [...]” estáticas e imunes à ação da história. (RÚBIO, 2015, p.107)⁹.

Na mesma perspectiva proposta pelo autor, outro elemento indispensável a presente reflexão é a dimensão normativa e institucional dos direitos humanos. O processo de “institucionalização e reconhecimento normativo” (RÚBIO, 2015, p.109)¹⁰ resultado da necessidade de objetivar demandas, porém, produziu efeitos hoje questionados como por exemplo a categorização de direitos fundamentais e a omissão de “outros processos de luta por dignidade que não seguem o formato de reconhecimento formal e normativo e que se objetivam com outro tipo de instância não enquadradas no parâmetro ocidental e burguês do Estado-nação”. (RÚBIO, 2015, p.109)¹¹

Ainda, as garantias jurídicas estatais, quando elevadas a única possibilidade de efetivação dos direitos produz contradições difíceis de serem explicadas como a sua capacidade técnica e operacional e sua proporção de importância no imaginário popular. A defesa de direitos, nesse sentido, se inscreve na concepção pós violatória, logo, “direitos humanos parecem que só existem uma vez que foram

⁹ Como no original: Riccardo Orestano denomina como prejuicio ontológico a la manía que tienen los juristas de esencializar sus conceptos des-historizándolos y creyendo que tienen vida propia, convirtiéndose en entes superiores e hipostasiados, estáticos e inamovibles no afectados por el paso del tiempo ni por la contingencia humana.p.107

¹⁰ Como no original: Asimismo, tal como ya se ha señalado, una faceta importante de los derechos humanos es su proceso de institucionalización y reconocimiento normativo tanto a escala nacional como internacional. p.109

¹¹ Como no original: De esta manera se omiten aquellos otros procesos de lucha por la dignidad que no siguen el formato del reconocimiento formal y normativo y que se objetivan con otro tipo de instancias no encuadradas en el parámetro occidental y burgués del estado-nación p.109

violados” (RÚBIO, 2015, p.111)¹² e “se pensa que o direito estatal é a única instância salvadora da insociabilidade humana”.¹³ (RÚBIO, 2015, p.112)

Com todos esses elementos discutidos, aqueles minimizados na sensibilidade social precisam ser igualmente apresentados para que finalmente seja possível uma proposição constituinte de direitos humanos. Trata-se dos aspectos relacionais, imperativos para uma viável e oportuna reflexão sobre os direitos aqui versados. Há que se considerar as lutas dos movimentos sociais enquanto poder constituinte popular frente ao poder constituinte oligárquico sem ocultar suas contradições, tensões e conflitos de interesse. O poder a que nos referimos, não só em termos constitucionais e político teóricos, mas efetivamente aplicados aos DH, “seria a capacidade criativa plural e diferenciada, a qualidade individual e coletiva das pessoas concretas de enfrentar o mundo, reagindo a seus ambientes relacionais tanto para o bem como para o mal”¹⁴ (RÚBIO, 2015, p.119), logo, cabe discernir um poder constituinte emancipador de um poder constituinte excludente. A despeito do poder constituinte popular, é inevitável não reconhecer a importância das lutas individuais do dia a dia e os poderes instituintes do cotidiano intimamente conectado aos procedimentos, relações e ações cotidianas dos sujeitos, as garantias jurídicas não estatais e as garantias sociais dos DH.

Indubitavelmente e com base na matéria defendida pelo autor a que recorreremos, a sensibilidade social bipolar pode ser alterada historicamente desde que considere todas as dimensões constitutivas dos direitos humanos. Isso deve perpassar a educação básica, a superior e a informal, uma vez que os processos de educação em direitos humanos cumprem importante papel na catalisação de uma nova sensibilidade. Para tal, é preciso superar a “difusão de programas de ensino,

¹² Como no original: Luego, también, como ya anticipamos, solemos defender una concepción pos-violatoria de derechos humanos ignorando o haciendo poco caso a la dimensión pre-violatoria. Derechos humanos parecen que solo existen una vez que han sido violados y se encaminan a las instancias institucionales y estatales responsables de atenderlos, no importándonos aquella dimensión de su realidad que se construye o se destruye antes de acudir al estado y que pasan por circuitos que exceden la juridicidad estatal legislativa, ejecutiva y judicial. p.111

¹³ Como no original: Las garantías se reducen a lo jurídico-estatal, bien a través de políticas públicas o por medio de sentencias judiciales y se piensa que el derecho estatal es la única instancia salvadora de la insociabilidad humana.p. 112

¹⁴ Como no original: El poder constituyente, en términos no solo constitucionales y de teoría política, sino aplicados a los derechos humanos, sería la capacidad creativa plural y diferenciada, la cualidad individual y colectiva de las personas concretas de enfrentar el mundo, reaccionando frente a sus entornos relacionales tanto para lo bueno como para lo malo.p.119

promoção, conscientização e formação [...]”¹⁵ que utiliza um conceito restritivo de DH e que “reproduz o imaginário indolente, anestesiado e passivo” e apostar em uma cultura de DH integral fundamentada sob a égide da dimensão pré-violatória. (RÚBIO, 2015, p.131).

São estas dimensões constituintes que abrem nossa dissertação e preparam os caminhos de construção do problema de pesquisa, identificando e descrevendo o ambiente institucional e os debates centrais que originam a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável e ainda, a educação em direitos humanos. A despeito dos limites e perspectiva crítica do modelo eurocêntrico das Nações Unidas é razoável considerar que o sistema Onusiano¹⁶ ainda é o espaço protegido para fomento de ambas as agendas e por isso, passaremos a descrevê-lo enquanto estrutura e processos.

1.2 SISTEMA ONUSIANO DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS

O sistema global Onusiano de direitos humanos, constitui a mesma estrutura de monitoramento dos direitos realizada pela Organização das Nações Unidas – ONU. Tal sistema opera, parte com estrutura própria, parte com organismos de apoio administrativo e técnico. Nosso objetivo nessa sessão não é exaurir o descritivo de operação do sistema, mas antes, mencionar alguns aspectos gerais.

A ONU é composta por organismos internos e externos. Os primeiros, são compostos pelo Conselho de Direitos Humanos, Relatorias Especiais de Direitos Humanos e o Alto Comissariado de Direitos Humanos. Os segundos, diz respeito aos Comitês criados por tratados internacionais de âmbito universal e ao Tribunal Penal Internacional (RAMOS, 2018, p.379). O Conselho de Direitos Humanos “é vinculado à Assembleia Geral da ONU (*e não mais* ao Conselho Econômico e Social)” (RAMOS, 2018, p.380, grifo nosso). No tocante à “Agenda 2030”, é

¹⁵ Como no original: Pero no solo eso, incluso puede haber una difusión de programas de enseñanza, promoción, concientización y formación en las escuelas, en las facultades de derecho y en las universidades, pero utilizando un concepto restrictivo de derechos humanos que reproduce el imaginario indolente, anestesiado y pasivo que estamos denunciando p. 131

¹⁶ Em todo o texto usaremos sistema Onusiano para nos referirmos ao Sistema de Proteção aos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas cf. autores como aplica Fernandes (2015).

acompanhada em todos os seus desdobramentos pelo Conselho Econômico Social – ECOSC que trataremos na próxima sessão, ou seja, com a nova vinculação do Conselho de Direitos Humanos à Assembleia Geral, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável permanecem na agenda do Conselho de Direitos Humanos, mas deixam de ser diretamente monitorados por ele, considerando que o monitoramento das 169 metas exigem o acompanhamento de um Conselho com maior envergadura e amplitude temática.

1.3 CONSELHO ECONÔMICO E SOCIAL (ECOSOC)

Considerando que a Agenda 2030 – que descreveremos mais adiante – está sob os auspícios do Conselho Econômico Social das Nações Unidas – ECOSOC cabe-nos uma breve apresentação do fórum com suas características centrais de funcionamento. O aporte também vem dos estudos realizados por Ramos (2018) que constrói um panorama de todos os conselhos e comitês da ONU. Segundo o autor, o Conselho Econômico Social foi criado pela Carta das Nações Unidas sendo sua atribuição capital, “coordenar assuntos internacionais de caráter econômico, social, cultural, educacional, de saúde e conexos”. (RAMOS, 2018, p.389).

O ECOSOC é legítimo para elaboração de recomendações aos Estados-membro, sendo constituído por 54 países eleitos pela Assembleia Geral. No capítulo X da Carta das Nações Unidas, Arts. 62 a 64, estão delineados os poderes do Conselho como, “iniciar estudos e relatórios a respeito de assuntos de sua competência, podendo fazer recomendações à Assembleia Geral, aos membros das Nações Unidas e às organizações especializadas interessadas” (RAMOS, 2018, p.389). Tais recomendações podem ser “destinadas a promover o respeito e a observância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos” (CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS, Cap.V, art.62§2).

A criação de comissões para os assuntos econômicos e sociais também é atribuição do ECOSOC que pode ainda, organizar consultas a organizações não governamentais correlacionadas aos temas de seu interesse. (RAMOS, 2018, p. 388-390). Para tais consultas o ECOSOC confere, a partir de critérios de elegibilidade o status consultivo previsto na Resolução 1996/31 do mesmo

Conselho, a organizações não governamentais de internacionais, nacionais, regionais, sem fins lucrativos, públicas ou privadas. Tal portaria atende o artigo 71º da Carta das Nações Unidas que possibilita a criação de mecanismos de consulta. Até 2011, 3.400 organizações estavam certificadas com o referido status.

Deverão ser adoptadas medidas tendo em vista a realização de consultas, por um lado, para permitir que o Conselho ou um dos seus órgãos obtenham informação ou aconselhamento especializados junto de organizações com especial competência nas matérias sobre as quais se pretende efectuar consultas, e, por outro lado, para permitir que as organizações internacionais, regionais, sub-regionais e nacionais que representam elementos importantes da opinião pública expressem os seus pontos de vista. (Resolução 1996/31, II parte, §20).

Todos os meses de julho de cada ano, o Conselho convoca as organizações consultivas para uma reunião ampliada que acontece alternadamente em Genebra e Nova York. A sessão anual é composta de cinco momentos, sendo, o debate de alto nível, o debate sobre questões de coordenação, o debate sobre questões operacionais e o debate geral. Na sessão de Alto Nível do ECOSOC realizada em 18 de julho de 2018, a presidente em exercício do Conselho, Marie Chatardová anunciou que a revisão dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável seria realizada sob a perspectiva da “transformação para sociedades sustentáveis e resilientes”. O anúncio, genérico não explora os desafios objetivos para os direitos humanos em sociedades desiguais, violentas e excludentes como as da América Latina

1.4 NORMATIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

No cenário brasileiro, as bases para a educação em direitos humanos são mais recentes, muito embora amparados já na Constituição Federal de 1988. Panoramicamente, importa mencionarmos as principais referências todas a partir da década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB, Lei nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares da Educação sobretudo depois de 1997, o Programa Nacional de Direitos Humanos, versões 1996, 2002 e 2010), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) que apresentaremos em sessão própria neste capítulo, Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação em Direitos

Humanos – DNEDH (2012) e mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular (2018)¹⁷.

Não obstante, a educação em direitos humanos importa para além do marco legal nacional e do bojo internacional de onde teria ela sido gestada o que nos exige também olhar para os valores e princípios que são favoráveis ao seu desenvolvimento. Tais valores e princípios são indissociáveis da materialidade histórica, conseguinte, em perspectiva contra hegemônica, a educação em direitos humanos não é passiva e estática. Invoca sempre luta e resistência e nos parece, só pode ser construída à partir do resgate das dimensões constituintes da luta por direitos humanos.

Resultado de uma articulação entre os três poderes, particularmente o Executivo que compreende os governos federal, estaduais, municipais e o Distrito Federal, somado a organizações internacionais e sociedade civil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, teve o início da sua elaboração no ano de 2003 com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), portaria nº98/2003 da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). No mesmo ano a versão primeira do documento foi disponibilizado à sociedade brasileira com o objetivo de orientar e fomentar a criação de políticas públicas, programas e iniciativas centradas na promoção dos direitos humanos e na cultura de paz. O primeiro ano de trabalho foi marcado por seminários e fóruns internacionais e nacionais que tiveram o objetivo de divulgar o documento.

No ano de 2005, encontros estaduais trouxeram contribuições para melhorias do documento. Cerca de 5.000 representantes da sociedade civil e do Estado contribuíram com o processo que resultou, no ano de 2006, em uma nova versão do documento e na criação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos. O Plano Nacional e os Comitês Estaduais constituem “dois importantes mecanismos apontados para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública” (PNEDH, 2007, p.24).

O documento afirma a educação em direitos humanos como processo sistemático e multidimensional e de caráter orientativo que possui várias dimensões.

¹⁷ Em março de 2018 estava homologado o documento correspondente à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro o Ministério da Educação homologou o documento da Base Nacional Curricular para o Ensino Médio

A primeira, versa sobre a aprendizagem de conteúdos históricos, sistematizados e reconhecidos sobre direitos humanos na esfera internacional e nacional, seguida da comunicação e preservação de valores, atitudes e práticas que desenvolvem a cultura de direitos humanos em todas as arenas sociais. A terceira dimensão diz respeito à formação de uma determinada consciência cidadã

A quarta dimensão aborda o desenvolvimento de processos metodológicos participativos com suporte pedagógico e finalmente a última dimensão enfatiza o fortalecimento de iniciativas pessoais e coletivas que geram promoção e defesa dos direitos humanos.

As cinco dimensões apresentadas devem estar presentes em processos formativos e vivenciais que alcancem agentes no campo da educação formal e não formal, contemplando os sistemas de educação, mídia, comunicação, saúde, justiça e segurança.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos afirma que a educação contribui para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, o exercício à tolerância e ao respeito, promoção e valorização da diversidade, promove o acesso à participação efetiva da sociedade e fortalece a solidariedade entre as pessoas. Por conseguinte, essa educação, “ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações” (PNEDH, 2007, p.26).

O escopo de objetivos do plano é extenso e pretencioso. Destacamos sumariamente os seguintes: fortalecimento do Estado Democrático de Direito por meio da educação; ênfase sobre a importância dos direitos humanos para a promoção de uma sociedade democrática, equitativa e justa; transversalidade da educação em direitos humanos na elaboração de políticas públicas “estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros)”, (PNEDH, 2007, p.26); orientação das políticas educacionais nos estados da federação norteando o ciclo de políticas públicas (elaboração, implementação, monitoramento e avaliação).

Além dos objetivos, o PNEDH prevê sete linhas de ação sendo, a) Desenvolvimento normativo e Institucional, b) Produção de informação e conhecimento; c) Realização de parcerias e intercâmbios internacionais; d)

Produção e divulgação de materiais; e) Formação e capacitação de profissionais; f) Gestão de programas e projetos e g) Avaliação e monitoramento. Sobre a última linha apresentada e que muito interessa ao nosso objetivo, está previsto a elaboração de um relatório anual de implementação do PNEDH bem como a definição de estratégias e mecanismos de avaliação e monitoramento da execução física e financeira dos programas, projetos e ações do PNEDH” (PNEDH, 2007, p.30).

No que diz respeito ao nosso universo de pesquisa – educação básica – o PNEDH estabelece princípios norteadores. Reafirma que a educação tem o dever e a função de contribuir no desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, destaca a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação dessa cultura, a necessidade de princípios norteadores perpassarem o currículo, o projeto político pedagógico, a formação de educadores, o modelo de gestão, avaliação e a os próprios materiais didático-pedagógicos. Tais princípios estão alinhados às três dimensões que a educação em direitos humanos na educação básica deve observar.

A primeira dimensão é conhecimentos e habilidades que devem proporcionar aos estudantes compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção. A segunda dimensão refere-se valores, atitudes e comportamentos e se propõe a fortalecer atitudes e comportamentos alinhados aos direitos humanos e finalmente a terceira dimensão que é atitudinal, ou seja, deve mobilizar o estudante a desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos são “dois importantes mecanismos apontados para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública” (PNEDH, 2007, p.25).

1.5 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO PARANÁ

O imperativo do fomento da cultura de paz e não violência imputa governos e sociedade civil na construção de políticas públicas que organizem e assegurem também no âmbito da educação, iniciativas favoráveis ao desenvolvimento de novas sociabilidades pautadas em direitos humanos. Nesse sentido, em 2015, o estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – Escola de Direitos Humanos, Secretaria de Estado da Educação; Conselho Estadual de Educação do Paraná, convocou o Comitê de Educação em Direitos Humanos para a elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná - PEEDH – PR.

O PEEDH – PR é composto por seis eixos, a saber, 1. Educação Básica; 2. Ensino Superior; 3. Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça, Segurança e da Socioeducação; 4. Educação - não formal; 5. Tecnologia e Dignidade Humana; 6. Educação e família. O PEEDH – PR dispõe de Objetivos Gerais, princípios condutores e conjunto de ações programáticas para cada eixo apresentado com definição do público alvo e apresentação dos parceiros e responsáveis pela implementação, acompanhamento e avaliação da política.

Representam grandes desafios para implantação do PEEDH – PR, a redução da violência, promoção de uma cultura de paz e a transformação da educação em “principal instrumento para o resgate e a disseminação de debates sobre os princípios condutores dos direitos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos” (PARANÁ, PEEDH – PR, 2015, p.9). Em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, o comitê gestor do projeto orientou-se pela prerrogativa de “implementar iniciativas de caráter institucional” (PARANÁ, PEEDH – PR, 2015, p.10).

Desde 2011, conforme Lei nº 16.840, compete a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná, o *planejamento e desenvolvimento de políticas públicas para o respeito à dignidade humana, bem como a coordenação de sua execução, nas áreas de preservação dos direitos humanos e sociais*. Nessa direção, o governo do Paraná promoveu onze audiências públicas nas regionais dos Comitês de Educação em Direitos Humanos entre os anos de 2011 e 2014, sendo que três delas foram promovidas na capital Curitiba e as demais nas cidades de Cascavel, Ponta Grossa, Londrina, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Guarapuava, Maringá e Pontal do Paraná.

O PEEDH-PR se compromete com vinte e quatro objetivos gerais que alcançam desde o orçamento público como incentivar a criação do Fundo Estadual e Municipal de Educação em Direitos Humanos a mesmo “subsidiar parecer sobre projetos de lei que estejam em tramitação bem como sugestões de novas propostas legislativas sobre Educação em Direitos Humanos e temas relacionados” (PARANÁ, PEEDH-PR, 2015, p.13). Ainda, está no conjunto de objetivos do plano a justificativa de nossa pesquisa, mais precisamente no Objetivo XV em que o estado do Paraná se compromete através do Plano em “*relacionar as linhas de ações dos eixos específicos do PEEDH-PR aos objetivos do desenvolvimento estabelecidos pela Organização das Nações Unidas – ONU*” (Idem, p.13, grifo nosso).

O Em relação ao PEEDH-PR, o Eixo 1: Educação Básica, constituído de 23 ações programáticas, será objeto de reflexão específica. O planejamento contempla a descrição de cada uma das ações, o público alvo e os parceiros responsáveis pela sua implementação. Apresentaremos abaixo apenas o material que importa à nossa análise, portanto, um quadro sinódico das 23 ações.

Ações	PEEDH-PR – Eixo 1: Educação Básica/Ações programáticas
1	Considerar as Diretrizes Nacionais de EDH do CNE/CP na educação básica do Estado do Paraná a base do planejamento, da implementação e da avaliação de políticas públicas na área da educação em direitos humanos.
2	Tornar a Educação em Direitos Humanos um dos eixos norteadores da gestão educacional dos projetos políticos pedagógicos das diretrizes curriculares, dos planos de ensino, dos materiais didáticos e dos processos de avaliação educacional, respeitando as diversidades das condições materiais e humanas.
3	Garantir a perspectiva transversal e interdisciplinar da Educação em Direitos Humanos nos programas e projetos educacionais com a participação dos diversos atores sociais, atendendo ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.
4	Estabelecer parcerias de caráter interinstitucional para o desenvolvimento de projetos sócioeducacionais e culturais para a prevenção e enfrentamento de quaisquer violações dos direitos humanos de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em atividade escolar.

5	Estabelecer um programa de educação continuada e permanente na área de Educação em Direitos Humanos em instituições de ensino, Unidades de Atendimento Sócioeducativo (UAS) e Estabelecimentos Penais.
6	Instigar permanentemente o debate sobre a Educação em Direitos Humanos no cerne dos estabelecimentos de ensino, UAS e Estabelecimentos Penais, e estes com a comunidade escolar, na perspectiva da gestão participativa e crítica.
7	Incentivar o desenvolvimento de atividades científicas, culturais, artísticas, esportivas que valorizem os elementos inerentes à Educação em Direitos Humanos, como: cultura da paz, solidariedade, fraternidade, respeito, entre outros.
8	Promover o protagonismo de juventude para o desenvolvimento de efetivas atividades educacionais, culturais e esportivas relacionadas à Educação em Direitos Humanos com a orientação técnica e pedagógica dos profissionais da educação.
9	Planejar e desenvolver projetos da Educação em Direitos Humanos nas Unidades de Atendimento Socioeducativo (UAS), Estabelecimentos Penais, com o objetivo de contribuir com a reintegração social.
10	Fortalecer os Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis como potenciais promotores da Educação em Direitos Humanos
11	Buscar subsídios para compor e manter um acervo na área de Educação em Direitos Humanos nas Bibliotecas escolares.
12	Organizar grupos interdisciplinares e multidisciplinares de estudo e trabalho na área e Educação em Direitos Humanos com a representatividade dos gestores e dos serviços técnicos e administrativos das escolas, professores, alunos e comunidade escolar, valorizando a participação social
13	Estabelecer uma política de produção de material pedagógico multididático na área de EDH no Estado do Paraná, a partir de atividades escolares, incentivando e proporcionando a participação dos estudantes, assim como, orientar como proceder para denunciar sobre violação de direitos humanos nos sites institucionais.
14	Elaborar cartilhas, panfletos, banners, cartazes, entre outros materiais informativos que disseminem conteúdos relativos a Educação em Direitos

	Humanos na comunidade escolar.
15	Desenvolver atividades culturais e esportivas (teatro, coral, grupo musical, campeonatos, entre outros) nas instituições de ensino, nas UAS e estabelecimentos penais que elejam a Educação em Direitos Humanos como tema central para desenvolver a cultura da paz e da não violência.
16	Criar um sistema de informação e um sítio eletrônico para registro formal e sistemático de divulgação das ações desenvolvidas na área de Educação em Direitos Humanos nos estabelecimentos de ensino, UAS e estabelecimentos penais.
17	Promover eventos entre escolas para compartilhamento de informações e experiências na área de Educação em Direitos Humanos
18	Criar Comissão Estadual e Comissão Municipal para sistematização do Plano Estadual e Municipal de Educação em Direitos Humanos.
19	Realizar Seminários e Encontros Estaduais de Educação em Direitos Humanos envolvendo profissionais da Educação Básica
20	Desenvolver um diagnóstico na área de EDH junto às instituições de ensino, UAS e unidades penais, relativo às violações de Direitos Humanos e das maiores dificuldades e necessidades de se trabalhar DH na sala de aula.
21	Fortalecer e articular o trabalho de rede de proteção para o atendimento especializado aos estudantes e profissionais de educação básica que sofreram violações de Direitos Humanos formando uma rede de apoio a todos os atores das instituições de ensino, das UAS, das unidades penais, bem como seus familiares.
22	Desenvolver a EDH através de ações e programas direcionadas a situação de enfrentamento a violência em instituições de ensino, UAS e estabelecimentos penais.
23	Desenvolver ações para garantir saúde biopsicossocial do profissional da educação.

Tabela 1 Ações programáticas Eixo 1 Ed. Básica do PEEDH-PR

Fonte: PARANÁ, PEEDH-PR, 2015.

2 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E DIREITOS HUMANOS

Os pontos de intersecção entre direitos humanos e desenvolvimento sustentável são objeto de nosso interesse ao passo que fundamental nosso problema de pesquisa. Passemos então a identifica-los. A leitura sumária dos objetivos e o detalhamento das metas da Agenda 2030 evidenciam os esforços dos ODS em materializar “direitos humanos já consagrados em tratados internacionais” (; SETTI; MUNIZ; SILVA, 2017). Direitos humanos balizam a implementação dos ODS e esses, por sua vez, contribuem na concretização de tais direitos, por vezes subjetivados. Nesse sentido, os direitos humanos consagrados são ferramentas para fundamentação e planejamento das estratégias de operacionalização das iniciativas, projetos e processos que alcancem o cumprimento das metas estabelecidas. Muitas das metas estão atreladas aos compromissos assumidos pelos Estados no cumprimento dos direitos humanos, conforme é possível observar nos seguintes marcos normativos internacionais: Pacto Internacional de Direitos econômicos, sociais e culturais; Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos; Convenção sobre o direito das crianças; Convenção sobre e Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a mulher.

Autores como Setti; Silva e Muniz (2017) citam exemplos da estrita relação entre os ODS e os direitos humanos. Os autores correlacionam algumas metas de determinados ODS com o direito internacional, citando o documento e os artigos correspondentes. Para exemplificar, organizamos o quadro abaixo que estabelece as relações entre as normativas internacionais de direitos humanos com alguns ODS escolhidos aleatoriamente e ainda, a potencial relação dos ODS em questão com as 23 ações programáticas do PEEDH-PR. Com base em leitura, não foi possível identificar relação direta entre as ações programáticas, os ODS e o Direito Internacional como demonstramos no quadro a seguir. Este primeiro exercício de aproximação será testado novamente mais adiante com uso de software de análise qualitativa, quando outras evidências ou resultados poderão ser obtidos. (Adaptação nossa. (SETTI, SILVA, MUNIZ, 2017, p. 300- 302)

Normativa Internacional de Direitos Humanos	ODS	Ação Programática PEEDH_PR Ed. Básica
Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação Contra a Mulher (CETFDM); na íntegra	5 Igualdade de Gênero	Não encontramos convergência.
Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (art. 25), Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais -PIDESC (art. 11), Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC (art. 27)	1 Erradicação da pobreza	Não encontramos convergência.
Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUD (art. 3;25 e 27), Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (art. 6;10;12 e 151b), Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 6 e 24), Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as mulheres – CETFDM (art. 12)	3 Saúde de qualidade	Não encontramos convergência. .
Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 26), Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (art. 13), Convenção sobre Direitos da Criança (art. 23.3; 28 e 29), Convenção dos Direitos da pessoa com deficiência – CDPD (art. 24), Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (art. 14), Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as mulheres - CETFDM (art. 10)	4 Educação de qualidade	Não encontramos convergência.
Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (art. 11), Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as mulheres – CETFDM (art. 14.2)	6 Água Limpa e saneamento	Não encontramos convergência.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – DEDH (art. 23), Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (art. 6; 7 e 10, Convenção dos Direitos da pessoa com deficiência – CDPD (art.27)	8 Trabalho decente e crescimento econômico	Não encontramos convergência.
---	---	-------------------------------

Tabela 2 Convergência entre a normativa internacional de direitos humanos, os ODS e PEEDH-PR

Fonte: o autor, 2019

Os exemplos elucidam a relação bilateral já mencionada e contribui para o fortalecimento do entendimento ampliado de sustentabilidade para além dos aspectos ambientais e econômicos. Com base em tais evidências, importa dar relevo ao papel da iniciativa privada no compromisso com os ODS, uma vez que o fenômeno das empresas transnacionais tem poder de impacto social e no desenvolvimento similar ao Estado, ideia desenvolvida por Magalhães (2005). O autor em questão explora o potencial positivo que as empresas têm quando, em seus planejamentos estratégicos, vinculam aos seus interesses os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e, por outro lado, o impacto negativo e de larga escala produzido quando a iniciativa privada desrespeita em busca de maior lucratividade os direitos humanos, sobretudo quando envolvem os aspectos ambientais e trabalhistas.

Para gerenciar o impacto das empresas nos direitos humanos, foram criados mecanismos de regulação da atividade empresarial. Aqui, destaca-se essencialmente o Código de Conduta das Nações Unidas para as Empresas (2003), as Declaração Tripartida de Princípios Relativos a Empreendimentos Multinacionais e Política Social (1977)¹⁸, Declaração sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho da Organização Internacional do Trabalho - OIT (1998), o Pacto Global (2000) e os Princípios Orientadores sobre Empresas e Direitos Humanos¹⁹ (2011).

Nosso objetivo em apresentar a importância das empresas na realização das 169 metas dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável se dá em razão da relação necessária no campo da educação entre a iniciativa pública e as instituições privadas de ensino. Em matéria de Educação em Direitos Humanos, para além do currículo, também as instituições privadas de ensino, seja na educação básica ou

¹⁸ Alterado nas Sessões 279^a (novembro de 2000), 295^a (março de 2006) e 329^a (março de 2017)

¹⁹ Também conhecido como Marco Ruggie

superior estão imbricadas no múnus de adoção de processos, iniciativas e projetos que somados aos esforços dos governos e sociedade civil levem a bom termo a observância dos ODS e alcance das metas estabelecidas.

2.1 DECLARAÇÃO DA AGENDA 2030

Concomitante à elaboração do PEEDH – PR, a Organização das Nações Unidas aprovou a *Agenda 2030*, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS. Tal agenda constitui-se de 17 Objetivos e 169 metas acordadas entre os 193 países membros do sistema Onusiano em setembro de 2015. Importa contextualizar a elaboração da agenda internacional de desenvolvimento sustentável.

No ano de 2000, a Declaração do Milênio das Nações Unidas proclamou os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio – ODM, na ocasião acordada entre 191 países membros, sendo 17 Objetivos, 21 metas e 60 indicadores de mensuração e comparabilidade. As negociações, iniciadas em 2013, conforme mandato da Conferência Rio+20, foram concluídas em agosto de 2015 na Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Os 17 objetivos abaixo apresentados deverão orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional até 2030.



Figura 1 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

Fonte: ONU Brasil, 2015

Ao reconhecerem a pobreza como o maior desafio global, os líderes declaram seu compromisso no combate às desigualdades e a “construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas; e assegurar a proteção duradoura do planeta e seus recursos naturais”. (ONU BRASIL, 2015)

Declaração inspiradora na mesma proporção do desafio que representa. Indubitavelmente a expressão mais forte e que será o mote da Agenda 2030 é “comprometemo-nos que ninguém será deixado para trás”, no sentido de combater desigualdades históricas, ampliar os mecanismos de inclusão, cidadania, enfim, o exercício da dignidade humana. Dignidade pensada criticamente do ponto de vista material, ou seja, “alheia a qualquer forma de colonialismo e imperialismo que privilegie unicamente o que se fez desde os países centrais”. A declaração anuncia um projeto de sociedade que pressupõe aceder “a experiência de gestão democrático-participativa da cidade e das comunidades, como condição para concretizar, à luz dos direitos humanos reinventados, a dupla condição, em articulação simultânea, dos princípios de ‘igualdade de poder político’ (próprio das democracias representativas) com o de ‘distribuição de poder político’ (próprio das democracias participativas). (ESCRIVÃO FILHO, 2016, p.46)

Embora a dignidade humana seja reconhecida pelos chefes de Estado e de Governo como fundamental, para além do óbvio, ou da retórica, os proclamadores sabem que essa é uma Agenda de alcance e significado sem precedentes. Aceito por todos os países, sua aplicabilidade também é universal não sem negarem a visão ambiciosa impregnada nos objetivos e as respectivas metas.

Mas a despeito de toda utopia expressa nas linhas da declaração, importa lembrar que ela é dirigida pelos princípios e propósito da Carta das Nações Unidas que contempla o “pleno respeito pelo direito internacional”. Apoiada ainda na Declaração Universal dos Direitos Humanos fundamenta-se em tratados internacionais e de direitos humanos. Em sua base está um cabedal comprometedor, sendo a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável; a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social; o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, a Plataforma de Ação de Pequim; e a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20).

O documento assinado reafirma que “cada Estado tem, e exerce livremente, sua soberania plena e permanente sobre toda a sua riqueza, seus recursos naturais e sua atividade econômica”. Nesse sentido, a Agenda 2030 tem caráter propositivo e orientativo e depende da adesão dos Estados cujos líderes se comprometeram publicamente com o desafio. Assim, A “Agenda 2030” adentra o ordenamento jurídico dos países com o caráter de recomendações do sistema Onusiano, cuja legitimidade está apoiada nas convenções e tratados de direitos humanos retificados por cada um dos Estados comprometidos. Embora a agenda em voga tenha sido solenemente aclamada pelos chefes de Estado, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável não constituem um tratado. Sob este aspecto, a agenda possui apenas um efeito moral em relação aos países membros. A ausência de uma norma jurídica e do princípio do *animus contrahendi*, retira o caráter normativo da Agenda 2030 cuja força reside na ideia de compromisso entre pessoas e chefes de Estado no sentido de comprometê-los.

Não se tratando claramente de um tratado e se apresentando com força coercitiva tão somente moral, a implementação da Agenda 2030 está condicionada à vontade política e a força dos grupos de pressão da sociedade civil, Instituições, Organizações não Governamentais e iniciativa privada. Ciente disso, a declaração adverte que “a escala e a ambição da nova Agenda exigem uma parceria global revitalizada para garantir a sua execução”. (ONU BRASIL, 2015).

Se a execução da Agenda é dependente da vontade política e da ação coordenada dos governos e sociedade civil, o processo avaliativo não deverá ser diferente. Os representantes dos estados e governos publicaram:

“[...] Os governos têm a responsabilidade primária de acompanhamento e avaliação, nos níveis nacional, regional e global, em relação ao progresso alcançado na implementação dos Objetivos e metas para os próximos 15 anos”. (AGENDA, 2030)

Compete ao Fórum de Alto Nível, sob orientação da Assembleia Geral e do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), supervisionar e acompanhar a avaliação em nível global. Tal avaliação deve ser suportada por indicadores que estão em construção e sua qualidade dependerá estritamente da qualidade dos dados e informações que devem estar acessíveis, atualizados e confiáveis.

Os estados reconhecem que os dados de referência para várias das metas permanecem indisponíveis, o que exigirá “maior apoio para o fortalecimento da

coleta de dados e do desenvolvimento de capacidades dos Estados-membros para desenvolver dados de referência nacionais e globais onde eles ainda não existam”.(ONU BRASIL, 2015).

Não obstante, o desenvolvimento sustentável é em si um tema apinhado de contradições já que seu conceito só pode ser cunhado graças à desterritorialização da política que questiona e enfraquece a soberania dos Estados substituindo-as em alguns aspectos por novos padrões de internacionalização que incluem novos modelos decisórios garantidos pelo direito internacional e as organizações internacionais como a ONU. (GÓMEZ, 2000).

Conceitualmente, as primeiras ideias de desenvolvimento sustentável advém do discurso desenvolvimentista encampando pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU, já presente no Relatório Brundtland no final dos anos 80 e apregoa a ideia de desenvolver o presente sem comprometer as gerações futuras, desenvolvimento este, pautado, essencialmente na hegemonia do mercado, defendido na Agenda 21 que defende a liberação do comércio e a distribuição da produção mundial balanceada com vantagens mútuas entre os estados.

Outra contradição é que o desenvolvimento sustentável tem ancoragem em distintas narrativas políticas – ideológicas que se apropriam da ideia de equilíbrio entre as dimensões ambientais e sociais para fortalecer os aspectos econômicos a reboque da reorganização do trabalho e racionalização da produção que impõe a técnica sobre os meios tradicionais de produção e organização da vida social. O Estado, por sua vez, ao restringir o acesso às tecnologias, distribuindo-as de forma assimétrica, cria dicotomia entre o desenvolvido e o não desenvolvido produzindo e aprofundando desigualdades

O Estado não promove uma distribuição equitativa do direito ao acesso aos fatores tecnológicos, mas promove um processo competitivo beneficiando os sujeitos sociais imbuídos de condições técnicas e de capital. Isso significa dizer que os sujeitos sociais entram em ação no processo do progresso técnico de forma desigual. (BONETTI, 2003, p.78).

Do ponto de vista de uma educação crítica, a educação reivindica a justiça social, denunciando o acesso assimétrico às novas formas de produção expondo as variáveis sociais, políticas, ideológicas e econômicas responsáveis pela degradação do meio ambiente e precarização do trabalho.

Torna-se fundamental discutir as várias concepções de desenvolvimento econômico em disputa e as matrizes discursivas que as fundamentam (ideologias, valores, comportamentos), tendo em vista a superação da alienação homem-natureza e a construção de um modelo alternativo de desenvolvimento contra - hegemônico apoiado na sustentabilidade democrática e na superação da desigualdade e da exclusão social, que se reflita nas concepções e práticas educacionais (DELUIZ; NOVICKI, 2017)

Cientes das contradições e do risco da aproximação que propomos, importa dar relevo à ressalva de que o desenvolvimento sustentável proclamado pela Agenda 2030, ainda que historicamente seu conceito esteja carregado ambiguidades, não se propõe a uma racionalidade higienista e excludente. Do contrário, ao consagrar que nenhum sujeito será deixado no processo de desenvolvimento sustentável, se compromete em superar tal racionalidade e o fatalismo da desigualdade

Nesse caso, não se pode mais interpretar a exclusão como resultado acidental, não previsto no planejamento do desenvolvimento econômico, mas como estratégia de “limpeza” do espaço para dar lugar a outro segmento social, mais eficiente, tecnicamente preparado. Nas áreas onde o Estado promove o desenvolvimento tecnológico por meio da implementação de projetos de desenvolvimento fundamentado numa perspectiva dualista, ele apresenta-se como o principal agente promotor da exclusão, pelo fato de promover a destruição do sistema tradicional de produção (BONETTI, 2003, p.79).

Na mesma lógica de ocupação do espaço do mundo de trabalho pelos “tecnicamente preparados” chancelados pelo Estado, Agenda 2030 pode, inclinada e suscetível à racionalidade discutida, ocupar outros espaços da vida social, fortalecendo a divisão entre os desenvolvidos e sustentáveis e não desenvolvidos e insustentáveis, intensificando desigualdades, agravando a degradação ambiental e alcançando na precarização do trabalho níveis ainda desconhecidos.

Este, indubitavelmente é o desafio da Agenda 2030 ao propor determinado modelo de desenvolvimento, ocidental, europeu, hegemônico e capitalista a todos os países membros das Nações Unidas.

2.2 MERCOSUL E A AGENDA 2030: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ODS

Se antes revisamos as principais características da discussão da Agenda 2030 no sistema Onusiano, agora nos centramos a dimensão regional para panoramicamente apresentar a governança do tema no nível da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). Mediante a Resolução 687 (XXXV) / 2014 “A dimensão regional da agenda para o desenvolvimento pós-2015” a CEPAL acordou a dimensão regional da aplicação dos ODS. Em atenção, ainda em 2016, mais precisamente no segundo semestre, o Mercosul assumiu uma agenda comum com o objetivo de fazer circular informações e práticas concernentes à Agenda 2030 entre seus países membros.

Uma primeira iniciativa da agenda compartilhada foi o evento “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: Por uma cooperação regional” nos dias 28 e 29 de julho de 2017 em Buenos Aires – Argentina, atividade realização em cooperação entre o Instituto Social do Mercosul (ISM) e o Conselho Nacional de Coordenação de Políticas Sociais (CNCPS), da Argentina, e a Direção Geral de Cooperação Internacional do Ministério de Relações Exteriores e Culto da Argentina. O mesmo realizado na sede do Instituto de Serviço Exterior da Nação (ISEN) da Chancelaria Argentina. O objetivo do encontro foi promover o intercâmbio de ideias e a aproximação da Agenda 2030 com o Plano Estratégico de Ação Social (PEAS), documento referencial do bloco para identificar consonâncias em matéria de direitos humanos.

Após o evento da cúpula presidencial do Mercosul, os chefes de Estado do bloco enfatizaram a temática que vem sendo discutida no Subgrupo de Trabalho – 6 (SGT – 6) durante as reuniões para meio ambiente e nas Reuniões de Ministros para Meio Ambiente (RMMA) e ainda no Parlamento do Mercosul (PARLASUL), uma comissão específica propôs a “*Localización De Los Objetivos del Desarrollo Sostenible a Partir Del Mercosur*”. Essa iniciativa favorece o ordenamento das instâncias deliberativas do Mercosul que estejam imbricados na implementação dos ODS e a proposição de relatórios semestrais de acompanhamento para serem pautados nos Congressos Nacionais dos Estados membro. (LEITE, 2018, p. 20).

Ainda com esses esforços integradores, é conhecida a dificuldade do Mercosul na construção de políticas setoriais em razão, sobretudo, das assimetrias entre os Estados membro, conforme afirma Irachande (2010) em seus estudos. Também, importa conhecer que o Parlasul apenas faz proposições ao Conselho de Mercado Comum (CMC), ou seja, todas as discussões acerca da Agenda de 2030 são deliberadas no CMC e dependentes da vontade política dos executivos membros que representam os Estados. (IRACHANDE, 2010, p.205 - 223).

Em termos de governança sobre o tema, resta como argumento ao Conselho de Mercado Comum a própria Declaração Mercosul sobre a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, assinada na L Reunião Ordinária do Conselho do Mercado Comum em Mendonza (2017), o compromisso de “incrementar a cooperação e a troca de experiências, levando em consideração os avanços em outros mecanismos regionais de integração dos quais fazem parte” os Estados membro. (MERCOSUL, 2017).

Em última análise, a Agenda 2030 tem sido tratada no Mercosul apenas em termos de intercâmbios e acompanhamento, efetivamente sem nenhuma agenda comum. Uma vez apresentada a fragilidade da Agenda na região e sua condição propositiva, sem força normativa, aproximamos o nosso problema de pesquisa para reconhecer a fragilidade do debate de convergência entre desenvolvimento sustentável e direitos humanos, ao menos como eles tem sido pensados pelos países centrais e catalisados pelas Nações Unidas. Com o propósito de encontramos melhores evidências para responder ao nosso problema, passaremos a revisar as principais.

2.3 O BRASIL E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

No Brasil, o Governo Federal cria por meio da Secretaria de Governo, a Comissão Nacional para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (CNODS), conforme Decreto nº 8.892, de 27 de outubro de 2016, “instância colegiada paritária, de natureza consultiva, integrante da estrutura da Secretaria de Governo da Presidência da República” (Ministério do Meio Ambiente). As atribuições da

Comissão incorporam articular, mobilizar e dialogar com os entes federativos e a sociedade civil, assim, seis competências delimitam a atuação da Comissão, sendo:

(i) o lançamento do Plano de Ação da Comissão Nacional para os ODS; (ii) o mapeamento da relação entre as políticas públicas vigentes nos Ministérios e o PPA 2016-2019 com as metas dos ODS para verificação de suficiência e possíveis lacunas; (iii) a adequação das metas globais à realidade nacional; (iv) a definição dos indicadores nacionais dos ODS; (v) o desenvolvimento de ferramentas/plataforma para disseminação dos ODS; e (vi) processos e iniciativas de interiorização/localização da Agenda 2030 em todo território nacional. (CNODS, Plano de Ação 2017-2019. p. 18).

Sendo instância colegiada paritária, a Comissão é composta por 16 membros e representam os governos federal, estadual, municipal e a sociedade civil. O primeiro mandato da Comissão foi composto por coletivos com larga representatividade. O setor produtivo, entendido como as 27 Federações Estaduais da Indústria e 536 empresas, representadas pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (ETHOS). O terceiro setor, entendido como 2.294 entidades, representado pela Fundação Abrinq pelos Direitos das Crianças e Adolescentes (Fundação Abrinq), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Geral dos Trabalhadores (UGT), Visão Mundial e Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS). A academia, ou seja, 67 instituições federais de ensino superior, representada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

A representação do Governo Federal ficou com a Secretaria de Governo da Presidência da República (SEGOV); Casa Civil da Presidência da República (Casa Civil); Ministério das Relações Exteriores (MER); Ministério do Desenvolvimento Social (MDS); Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPDG) e Ministério do Meio Ambiente (MMA). Tecnicamente os trabalhos são assessorados pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

A titularidade e suplência das representações foram designadas por meio da Portaria nº 38, de 24 de maio de 2017, da Secretaria de Governo. Os ministros indicaram diretamente os representantes titulares dos ministérios enquanto os membros representantes da sociedade civil foram selecionados em processo público. Preside a CNODS, o Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Governo. A solenidade de posse aconteceu no dia 29 de junho de 2017 e no dia 7 de julho

aconteceu a primeira reunião ordinária para elaboração do Regimento Interno da Comissão.

Em 15 de dezembro de 2017, a CNODS, publicou o Plano de Ação 2017-2019. O documento é um esforço de convergência da sociedade civil e governos para o cumprimento dos objetivos da Agenda 2030. A CNODS elegeu para os trabalhos, duas macroestratégias, interiorização e internalização dos ODS. Em termos de interiorização, “pretende-se estimular a criação de estruturas locais de governança, que irão protagonizar o processo de interiorização da Agenda 2030 nos territórios” (Plano de Ação da CNODS 2017 -2019, p.18). Em relação a estratégia de internalização, um conjunto de iniciativas preveem, por exemplo, dar visibilidade as boas práticas, mapeamento das ações em andamento, fortalecer parcerias para projetos, ações e iniciativas para o alcance dos ODS e *“estimular os Estados e Municípios a, mapear as políticas públicas e sua relação com as metas dos ODS”* (Plano de Ação 2017 -2019, p.19, grifo nosso). Sob este aspecto, a oportunidade reside em identificar do ponto de vista da política de educação, os programas e projetos com convergência à Agenda 2030. Neste sentido, nosso problema de pesquisa encontra no Plano de Ação da CNODS aparato que justifica o exercício analítico de associar as 23 ações programáticas do eixo educação básica do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, identificando potenciais convergências e oportunidades para potencializar o cumprimento dos ODS a partir da Educação em Direitos Humanos.

O Plano de Ação da CNODS é composta por 5 macroeixos, sendo 1 descrito como transversal e os demais como, portando com “objetivos, resultados, produtos, prazos e atores responsáveis pela execução” (Plano de Ação da CNODS 2017 – 2019, p. 27). De forma executiva, o Plano apresenta as prioridades para o biênio na implementação dos ODS. Não sendo o Plano de Ação da CNODS objeto central de nossa análise, mencionaremos aqui apenas os cinco eixos e os respectivos objetivos.

O Eixo Estratégico E1 – Gestão e Governança da Comissão Nacional para os ODS tem o objetivo de “estabelecer governança que garanta integração, participação, comunicação, funcionamento e efetividade à CNODS” (Plano de Ação da CNODS 2017 – 2019, p. 28). O Eixo Estratégico E2 – Disseminação da Agenda 2030 se propõe a “Difundir e popularizar a Agenda 2030 para todo o país por meio

de um efetivo plano de comunicação, de mobilização e engajamento de todos os atores governamentais e da sociedade civil” (ibidem, p. 30). Já o Eixo Estratégico E3 – Agenda 2030 Brasil (internalização) o objetivo é “expressar metas e indicadores globais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável à realidade brasileira” (ibidem, p31). O Eixo Estratégico E4 – Territorialização (interiorização) tem como objetivo, “promover a articulação, integração e o alinhamento das políticas públicas e as iniciativas da sociedade civil com a Agenda 2030 para disseminar e implementar” os ODS em todas as regiões brasileiras (ibidem, p. 32) e finalmente, o Eixo Estratégico E5 – Acompanhamento e monitoramento da Agenda 2030 objetiva “acompanhar e avaliar o progresso do Brasil no cumprimento de metas e objetivos da Agenda 2030” (ibidem, p. 33). Em especial, o Eixo Estratégico E4 – Territorialização (interiorização) será retomado com maior profundidade no Capítulo III uma vez que traz resultados importantes para integração e articulação dos ODS com políticas públicas e orçamentos dos estados.

Importa ainda, algum detalhamento sobre o Eixo Estratégico E3 Agenda 2030 Brasil (internalização) sobre a adequação das metas globais dos ODS para a realidade brasileira. A CNODS delegou ao Ipea a responsabilidade dos trabalhos técnicos de adequação das metas. O documento final do produto já está disponível e difundido. Nomeado de ODS – Metas Nacionais do Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o guia está desde 2018 a disposição dos governos e sociedade e é composto de duas partes:

A primeira parte descreve os procedimentos adotados para a construção das metas nacionais, no âmbito do governo federal. A seguir, são encaminhadas, em um modelo de fichas técnicas, as metas nacionais, acompanhadas de informações complementares, tais como: classificação por tipo de meta; justificativa para a adequação, ou não, das metas globais; definição de termos utilizados em cada meta; indicação das instituições governamentais responsáveis por ações que contribuam para o seu alcance; e explicitação das inter-relações entre os objetivos e as metas globais. A inclusão de uma lista com o nome dos técnicos e instituições que participaram da construção da proposta é apresentada em cada uma das fichas, e fornece a dimensão da representatividade dos grupos em relação aos órgãos governamentais, no âmbito federal. (IPEA, 2018, p.14)

Grupos de trabalho externos à CNODS foram instituídos pelo Ipea, considerando o volume de trabalho técnico. Cada grupo dedicou-se a um dos 17 ODS, constituído por “técnicos de todas as diretorias da instituição, de forma a fazer valer o princípio da intersetorialidade na condução dos trabalhos, de acordo com as orientações da Agenda 2030” (Ipea, 2018, p.19).

A primeira etapa do trabalho constitui em debater as 169 metas globais, sistematizando os debates em fichas técnicas descrevendo o tipo de meta (finalística ou de implementação), aplicabilidade à realidade nacional, nível de precisão do texto, necessidade de adequação, condições de acompanhamento, identificação de órgãos públicos que implementam ações favoráveis ao seu cumprimento, seleção de outras metas que se relacionam com a meta específica. A premissa geral adotada para o trabalho técnico de adequação é que a proposta não deveria reduzir a abrangência e alcance das metas globais, ou seja, qualquer meta adequada ao Brasil deveria ainda responder aos desafios globais na composição com os demais países. Além dessa premissa, outros cuidados nortearam o trabalho como aderência às metas globais, objetividade e busca de indicadores quantitativos sempre que viável, respeito aos compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo governo brasileiro anterior, alinhamento com os planos nacionais aprovados no Congresso Nacional e observação das desigualdades (regionais, raça, etnia, gênero, geração, condições econômicas e outras).

O trabalho também contemplou a elaboração de um grupo de indicadores para acompanhamento das metas nacionais. Essa proposta, na edição que conhecemos ainda necessita de uma revisão, considerando os limites dos dados disponíveis nas secretarias de governo no período em que os trabalhos foram realizados.

Depois de concluído, aconteceu em abril do mesmo ano (2018) a I Oficina Governamental de Adequação das Metas dos ODS, organizada pelo Ipea, com o apoio da Secretaria de Governo da Presidência da República (Segov) e do Ministério de Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPDG). A oficina reuniu uma equipe de mais de seiscentos técnicos e gestores para revisão do conteúdo. O processo de ampla participação contou também com representantes de 75 órgãos governamentais envolvidos na implementação da Agenda 2030 no Brasil. Como resultado da oficina, das 169 metas, 167 foram consideradas pertinentes ao Brasil, sendo que 128 metas tiveram seus textos alterados para atender especificidades nacionais. Ainda, 8 novas metas foram adicionadas. Correspondem a metas nacionais necessárias para fazer frente a desafios locais, logo, o documento apresenta 175 metas das quais 99 são finalísticas e 76 de implementação. O quadro abaixo apresenta a síntese dos resultados.

Síntese dos resultados	Nº absoluto	Relativo (%)
Metas finalísticas (Metas que buscam especificar ou dimensionar os resultados esperados)	99	56,6
Metas de implementação (Metas que se referem aos recursos, humanos, financeiros, tecnológicos e de governança, necessários ao alcance dos resultados esperados)	76	43,4
Total de metas nacionais	175	100%
Metas classificadas no nível 1 (Metas de fácil acompanhamento, pois existe a possibilidade de construir indicadores que medem de forma direta o seu alcance)	67	38,3
Metas classificadas no nível 2 (Metas para as quais não existem indicadores que medem diretamente o seu alcance, mas que é possível construir indicadores indiretos, que, de alguma forma, servem de proxy para o seu acompanhamento)	90	51,4
Metas classificadas no nível 3 (Metas para as quais não existem, no momento, indicadores diretos ou indiretos para acompanhar a sua evolução)	18	10,3
Total de metas nacionais	175	100%

Tabela 3 Síntese dos resultados de revisão de metas ODS

Fonte: Ipea, 2018, p.20.

Em junho de 2018, a Secretaria de Governo da Presidência da República, a Agência Brasileira de Cooperação e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) assinaram a nova fase do Projeto Brasil ODS 2030 que engaja os governos federal, estaduais e municipais na adoção de políticas públicas e iniciativas que respondam as metas a serem alcançadas.

Nesse sentido, ambas as agendas, o PEEDH – PR e os ODS – ONU adentram o estado do Paraná no âmbito da educação. Na ordem do dia, a Agenda 2030 está contemplada no PEEDH – PR apenas no eixo Educação Básica, citada como princípio condutor:

É oportuno acrescentar que a Organização das Nações Unidas atualizará e consolidará a lista das emergências mundiais na reunião dos países membros no ano de 2015, a partir das consultas públicas realizadas em todas as esferas da sociedade em todo o mundo no biênio 2013- 2014, como Agenda Pós-2015. Os dezessete temas emergentes que integram os objetivos de desenvolvimento a serem identificados como sustentáveis (ODS), possuem metas a serem atingidas até o ano de 2030 (PARANÁ, PEEDH. 2015 p.20).

Uma possível fragilidade de congruência entre as duas agendas pode ser explicada com base na evidência de que a Agenda 2030 não fora contemplada no PEEDH – PR provavelmente porque no mesmo ano da sua consolidação (2015), o PEEDH – PR já havia publicado sua primeira edição. Embora a evidência cronológica nos pareça razoável para explicar, oportunamente retomaremos essa discussão, não sem antes problematizar e trazer à luz nosso problema de pesquisa e a relação com as agendas a pouco apresentadas.

2.4 TENDÊNCIAS POLÍTICO-GOVERNAMENTAIS DE NEGAÇÃO E RESISTÊNCIA À IMPLEMENTAÇÃO DA AGENDA 2030 NO BRASIL

Nossa pesquisa atravessou a mudança de correlação de forças político-eleitorais ocorridas no país a partir de outubro de 2018 com a eleição presidencial de Jair Messias Bolsonaro. Sem muita previsibilidade das possíveis consequências em termos de legitimação e implementação dos ODS, passamos a monitorar as tendências político-governamentais de negação e resistência à Agenda 2030.

Durante o período de levantamento de dados, fomos surpreendidos por duas iniciativas que produzem impacto direto em nossa produção. No dia 07 de novembro de 2018, menos de 10 dias após a eleição de Jair Bolsonaro, o deputado Victório Galli – PSL – MT, postulou na Câmara dos Deputados um Projeto de Decreto Legislativo da Câmara – PDC, que:

Susta a Agenda 2030 (ONU), que formulam políticas que estimulam a adoção dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável nos âmbitos Federal, estaduais e municipais. Governos e sociedade civil, setor privado e organismos internacionais, ações que dialogam com o cumprimento dos ODS por meio de ações integradas, para erradicar a pobreza, promover o crescimento econômico e a sustentabilidade do planeta. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, PDC nº 01068 / 2018)

Em sua justificativa, o deputado roga para que “seja revogada a Agenda 2030, para que o Brasil possa manter sua soberania, autonomia e independência internacional” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, PDC 01068/2018). No dia 19 do mesmo mês, a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados devolve a publicação ao autor por ser “evidentemente inconstitucional”²⁰:

Informo a Vossa Excelência que não será possível dar seguimento à proposição em apreço, em virtude de ela conter matéria evidentemente inconstitucional, consoante o disposto no artigo 49, inciso V da Constituição Federal e conforme o art. 137, § 1º, II, b, do RICD. (MESA DIRETORA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, Ofício 1199/2018)

Até o final da produção dessa seção nenhuma outra movimentação foi feita em relação a esse PDC e embora haja possibilidade de recurso, é muito improvável que o autor consiga driblar o caráter inconstitucional da proposta.

Por outro lado, a CNODS iniciou em novembro de 2018 uma Consulta Pública sobre a adequação das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que ficou disponível à sociedade civil até dia 16 de dezembro do mesmo ano. A consulta²¹ permitiu à sociedade civil enviar sugestões para adequações das metas. No período em questão foram de 228 sugestões recebidas, considerando comentários, adições ou exclusões, sendo 18 das contribuições acatadas pela CNODS. Sobre os comentários enviados à CNODS, importa destacar que “*a maior parte das sugestões recebidas no processo de consulta pública referiu-se a proposta de implementação e/ou melhoria de gestão de políticas públicas que podem contribuir para o alcance das metas dos ODS*” (Ipea, 2018, p. 22, grifo nosso). Este dado é mais uma evidência que justifica o presente trabalho e a intencionalidade de aproximar educação em direitos humanos de desenvolvimento sustentável.

Um indicador importante que se pode interpretar na consulta pública é a aceitação ampla da agenda e da adequação das metas ao Brasil. Ao total, foram

²⁰ “Devolva-se a proposição, com base no artigo 137, § 1º, inciso II, alínea "b", do RICD, por contrariar o disposto no art. 49, inciso V da Constituição Federal. Oficie-se ao Autor e, após, publique-se”. (CÂMARA DOS DEPUTADOS).

²¹ A consulta esteve disponível no portal da Democracia <consultaspublicas.ipea.gov.br>

609 manifestações durante a consulta, dessas, 582 foram manifestações de apoio ou concordância e apenas 27 contrárias. Os comentários e sugestões recebidas foram conservados em sua forma original e acrescidos dos encaminhamentos adotados constam no final do documento do Ipea. É importante ressaltar que tanto a proposta de revogar a agenda 2030 quanto a de abri-la à participação demonstram que o tema segue em pauta nacional e não está isento de tensões.

Contudo, a despeito dos esforços da CNODS, o governo brasileiro decidiu não encaminhar a Revisão Voluntária Nacional (RNV) no Fórum Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável (High-level Political Forum – HLPF) que aconteceu em julho de 2019 na sede das Nações Unidas em Nova York. O relatório voluntário é a prestação de contas à comunidade internacional acerca da implementação da Agenda 2030. Em 2017, o governo brasileiro participou da sabatina nas Nações Unidas e apresentou o relatório destacando as medidas adotadas na ocasião para resolver a crise fiscal do período.

Em acordo, o país seria submetido à nova sabatina dois anos depois ao lado de países como Turquia, Argélia, Filipinas e Chade, mas recuou na 8ª Reunião Extraordinária da CNODS em abril de 2019. Por outro lado, o setor empresarial brasileiro, organizado na *Rede Brasil do Pacto Global*, participará do HLPF apresentando as experiências das empresas que alinharam suas estratégias de negócio aos ODS.

No início de julho (2019), o Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030 (GT Agenda 2030) e a Rede ODS Brasil, emitiram nota de repúdio à desistência do governo brasileiro em apresentar a RNV:

Num contexto onde os abismos sociais entre ricos e pobres se aprofundam, aumentando a desigualdade e as violências e intensificando a exclusão histórica da maioria da população brasileira, seja por questões de raça, etnia, gênero ou orientação sexual – o que torna políticas públicas alinhadas aos ODS cada vez mais necessárias – é grave que o governo do Brasil, além de insistir em adotar políticas sociais, econômicas e ambientais totalmente contrárias aos ODS, ainda tenha desistido de apresentar a sua RNV (GTSC A2030, 2019)

A decisão em não participar se dá, em parte, pela resistência do governo federal em reconhecer que os resultados e avanços são tratados pela ONU como políticas de Estado e não de governo e ainda, pela repulsão do governo às instituições multilaterais como a ONU e ainda:

[...] mostra a incapacidade de apresentar ações e propostas progressivas frente à implementação da Agenda 2030 que, as evidências mostram, hoje é tratada como um empecilho para aprovação dos principais projetos do governo Bolsonaro: flexibilização do porte de armas, desmonte da política de participação social, diminuição de recursos para saúde e educação, eliminação as políticas de igualdade racial e de gênero, devastação do meio ambiente, inclusive desregulando áreas totalmente já protegidas. (GTSC A2030, 2019)

Tais tendências político-governamental de resistir e negar a Agenda 2030 indica a necessidade de pesquisas aplicadas que contribuam para o alinhamento e/ou aproximação das políticas públicas e os ODS.

Não obstante, tais tendências não são recentes nem exclusivas da posição governamental. Já em 2015 se observa as empreitadas dos movimentos conservadores como a Escola Sem Partido (2004) (Movimento Brasil Livre) para influenciar o processo de elaboração dos Planos Estaduais de Educação. Não poupado, o Plano Estadual de Educação do Paraná – PEE-PR (2015-2025) também foi impactado pela influência do movimento que inviabilizaram “a inserção de categorias de diversidade/identidade/ desigualdades sexuais e de gênero, assim como a denominação da população LGBTQIA+ na maioria de suas estratégias” (LIMA; ARAÚJO, 2018, p.2)

No cenário nacional o PL 867/2015 proposto pelo Deputado Izalci – PSDB/DF, que defende a inclusão do programa “Escola Sem Partido” nas diretrizes e bases da educação nacional é a empreitada legislativa que desde 2015 ocupa agenda no debate público. O PL 867/2015 foi imediatamente apensado ao PL 7180/2014 de Erivelton Santana – PSC/BA que propõe a inclusão entre os princípios do ensino, o respeito às convicções dos alunos, pais e responsáveis, de forma a preceder os valores familiares em detrimento da proposta de educação nacional. Tal projeto aguarda a criação da Comissão Temporário pela MESA, ou seja, as discussões estão freadas até que a mesa diretora institua a comissão de análise. Como o PL 867/2015 foi apensado ao PL 7180/2014, está paralisado a despeito dos insistentes requerimentos de desarquivamento postulados²²

Já no estado do Paraná, as tensões do conservadorismo suprimiram do PEE-PR conteúdos de diversidade ético-raciais, sexuais e de gênero, na contramão da Resolução CNE/CP nº 02/2015 que estabelece Diretrizes Curriculares para a

²² O status do PL 867/2015 pode ser acompanhado no site da Câmara Legislativa. Nossa última consulta foi em 28.09.2019 no link <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>

formação inicial em nível superior e para a formação continuada, ou seja, a formação de professores tanto nos cursos de pedagogia, licenciaturas e cursos de segunda licenciatura. A Resol. CNE/CP nº 02/2015 representa um avanço na formação da docência porque torna obrigatório o estudo dos conteúdos que no PEE-PR, por sua vez, foram cerceados. (LIMA; ARAÚJO, 2018), mas a distância imposta entre o projeto de formação para professores e o projeto de educação nacional sugere necessário e urgente o debate entre a dissociabilidade de educar e cuidar garantida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs-Ed. Básica:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (BRASIL, DCNs-Ed.Básica, 2013, p.16).

Os efeitos das pressões do conservadorismo tendem reduzir a força política do currículo como “política cultural” em que o debate público, as diferenças, os conflitos valorativos, as trocas de conhecimento e as formas de sentir, experimentar e compreender o mundo são fundamentais e inerentes à educação;

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercido por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, DCNs-Ed.Básica, 2013, p.25).

Para nosso problema de pesquisa, esta breve revisão das tendências contribuem para reforçar a relevância que defendemos em discutir desenvolvimento sustentável e educação em direitos humanos, primando pela educação inclusiva como condição transversal à garantia de direitos e a superação de invisibilidades seletivas impostas como política curricular e oferecer objetivamente uma análise de convergência entre os ODS e o PEEDH-PR.

2.5 EDUCAÇÃO PARA OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Ato seguido a Agenda 2030, foi criada em 2017 o Marco a Agenda Global da Educação 2030, trabalho coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência especializada das Nações Unidas para a educação. Para a UNESCO a educação é essencial para atingir os ODS como temos afirmado nos capítulos anteriores. Ocorre que, e importa observar, nem a UNESCO está isenta de embutir conceitos hegemônicos de educação com véis liberal e neoliberal, dando demasiado acento a questões do culturalismo com poucas evidências de vincular a proposta educativa ao combate da das desigualdades e da pobreza. O tema da educação está previsto no Objetivo 4 DO Desenvolvimento Sustentável que visa “assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e ainda, uma das metas específicas compromete os estados signatários a:

[...] garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. ODS4, Meta 4.7

O que a UNESCO está a afirmar é a necessária Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS, reconhecendo que nem todos os modelos de educação apoiam o desenvolvimento sustentável, importa evidenciar que a EDS “capacita os educandos a tomar decisões informadas e adotar ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras”. (UNESCO, 2017). Nesse sentido, para que este caminho seja possível, a EDS pressupõe o desenvolvimento de competências que capacitem para a reflexão local e global considerando os impactos ambientais, sociais, culturais e econômicos, empoderando os indivíduos a agir em situações complexas, participando ativamente de processos sociopolíticos, “movendo suas sociedades para o desenvolvimento sustentável” (idem).

A complexidade de desenvolver competências de sustentabilidade exige que a EDS seja holística e transformadora abarcando conteúdos, resultados da aprendizagem, pedagogia e ambientes de aprendizagem, logo, não se trata apenas de integrar aos currículos conteúdos como pobreza, mudança climática, consumo

sustentável e novos modelos de economia. A EDS exige uma mudança de foco do ensino para a aprendizagem, demanda inter e transdisciplinaridade, conexão entre aprendizagem formal e informal, orientação para solução de problemas, mobilizar autoaprendizagem e uma pedagogia orientada para a ação e como consequência o desenvolvimento de competências em sustentabilidade.

O documento *Educação para o desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem*, resume as competências em EDS a serem desenvolvidas com os educandos e descreve os objetivos de aprendizagem indicativos, temas e abordagens pedagógicas para cada um dos 17 ODS:

Competências descrevem os atributos específicos de que os indivíduos precisam para atuarem e se auto organizarem em vários contextos e situações complexas. Elas incluem elementos cognitivos, afetivos, volitivos e motivacionais; portanto, elas são uma interação de conhecimentos, capacidades e habilidades, motivações e disposições afetivas (UNESCO, 2015).

Tais competências são descritas como competências-chave que são transversais, multifuncionais e independentes dos contextos, não substituem competências específicas necessárias para determinadas ações e realidades, mas se comportam com uma versatilidade importante para ações mais amplas. O quadro abaixo apresenta, segundo a UNESCO, oito competências-chave para a sustentabilidade:

Competência	Descrição resumida da competência
1-Pensamento sistêmico	Habilidade de reconhecer e compreender relacionamentos; analisar sistemas complexos; pensar como os sistemas são incorporados dentro de diferentes domínios e diferentes escalas; e lidar com a incerteza.
2-Antecipatória	Habilidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.
3-Normativa	Habilidade de entender e refletir sobre as normas e valores que fundamentam as ações das pessoas, e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um

	contexto de conflitos de interesse e concessões, conhecimento incerto e contradições.
4-Estratégica	Habilidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.
5-Colaboração	Habilidade de aprender com os outros; compreender e respeitar as necessidades; as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível com os outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.
6-Pensamento crítico	Habilidade de questionar normas, práticas e opiniões, refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.
7-Autoconhecimento	Habilidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.
8-Resolução integrada de problemas.	Habilidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver ações de solução viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.

Quadro 2 Competências para Ed. em Desenvolvimento Sustentável

Fonte: UNESCO, 2015.

Definidas as competências-chave, se faz necessário mencionar os objetivos específicos de aprendizagem para os ODS. Os objetivos específicos são descritos considerando três grandes campos: campo cognitivo, campo socioemocional e campo comportamental. O *campo cognitivo* reúne conhecimentos e habilidades de pensamento necessárias para interpretação adequadas dos 17 ODS e das 169 metas, permitindo reconhecê-las e identificar os desafios para seu cumprimento. No *campo socioemocional* são contempladas habilidades sociais que favoreçam a

colaboração, comunicação e negociação para a promoção dos ODS e o *campo comportamental* descreve finalmente as competências de ação.

Sendo nosso objetivo apenas demonstrar na prática a aplicabilidade da EDS e sua relação com a EDH, não exploraremos cada um dos 17 ODS, mas a título de exemplificação, apresentamos a seguir a aplicação prática dos objetivos de aprendizagem a partir do ODS 4 Educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

ODS 4 Educação de qualidade: Assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.	
Objetivos de aprendizagem cognitiva	<p>1. O educando entende o importante papel da educação e das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (aprendizagem formal, não formal e informal) como principais motores do desenvolvimento sustentável, para melhorar a vida das pessoas e para se alcançar os ODS.</p> <p>2. O educando entende a educação como um bem público, um bem comum global, um direito humano fundamental e uma base para garantir a realização de outros direitos.</p> <p>3. O educando tem conhecimento sobre a desigualdade no acesso e no desempenho educacional, especialmente entre meninas e meninos e nas zonas rurais, e sobre as razões para a falta de acesso equitativo à educação de qualidade e a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>4. O educando entende a importância do papel da cultura para o alcance da sustentabilidade.</p> <p>5. O educando entende que a educação pode ajudar a criar um mundo mais sustentável, equitativo e pacífico.</p>
Objetivos de	1. O educando é capaz de aumentar a conscientização sobre a importância da educação de qualidade para todas e todos, de uma abordagem humanística e holística à educação, da EDS e abordagens afins.

aprendizagem socioemocional	<p>2. O educando é capaz, por meio de métodos participativos, de motivar e capacitar outros para exigirem e aproveitarem oportunidades educacionais.</p> <p>3. O educando é capaz de reconhecer o valor intrínseco da educação e analisar e identificar as próprias necessidades de aprendizagem no seu desenvolvimento pessoal.</p> <p>4. O educando é capaz de reconhecer a importância das próprias habilidades para melhorar sua vida, particularmente para o emprego e o empreendedorismo.</p> <p>5. O educando é capaz de envolver-se pessoalmente com a EDS.</p>
Objetivos de aprendizagem comportamental	<p>1. O educando é capaz de contribuir para facilitar e implementar a educação de qualidade para todos, a EDS e abordagens relacionadas em diferentes níveis.</p> <p>2. O educando é capaz de promover a igualdade de gênero na educação.</p> <p>3. O educando é capaz de exigir e apoiar publicamente o desenvolvimento de políticas que promovam o ensino gratuito, equitativo e de qualidade para todos, a EDS e abordagens afins, e apoiem instalações educacionais seguras, acessíveis e inclusivas.</p> <p>4. O educando é capaz de promover o empoderamento dos jovens.</p> <p>5. O educando é capaz de aproveitar todas as oportunidades para sua própria educação ao longo da sua vida, e aplicar os conhecimentos adquiridos em situações cotidianas para promover o desenvolvimento sustentável.</p>

Quadro 3 Objetivos de aprendizagem para Ed. em Desenvolvimento Sustentável

Fonte: UNESCO, 2015.

A integração da EDS em políticas, estratégias e programas é considerada pela UNESCO no documento como fator-chave para a integração da EDS em contextos formais e informais de aprendizagem o que implica aos governos integrar a EDS em “currículos e normas nacionais de qualidade, desenvolvendo marcos de indicadores relevantes que estabelecem normas para os resultados de aprendizagem” (UNESCO, 2017,p.48). Tal movimento já pode ser observado em países do sul e norte global em que a EDS se integra aos planos e marcos da educação para a paz, educação em direitos humanos e educação ambiental na aprendizagem formal e não formal. (UNESCO, 2014a). Essa constatação corrobora com nossa discussão acerca da necessidade de integração da educação em direitos humanos e sustentabilidade orientada pela Agenda 2030. Para que a integração proposta aconteça, é necessária uma convergência política entre o setor do desenvolvimento sustentável, o setor da educação, acrescida de estudos e pesquisas em âmbito regional.

3 ANÁLISE DOS PONTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE AS AÇÕES PROGRAMÁTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PEEDH-PR E OS ODS.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA NA ANÁLISE DE CONVERGÊNCIA

Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa bibliográfica e documental com foco na educação em DH, norteou a análise qualitativa aqui proposta. Num primeiro momento, a opção mais ampla centrada na temática dos Direitos Humanos, apresentada por autores e normativas internacionais, visa contextualizar o estado da arte dos Direitos Humanos nas sociedades contemporâneas, incluindo ser importante referir-se a temas e autores da América Latina. O segundo momento da dissertação trata de modo mais específico o problema apresentado e os objetivos almejados, cuja análise busca apresentar e estabelecer relações entre os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e as 23 ações programáticas para a educação básica presentes no Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná. A análise documental restringiu-se a coleta de materiais escritos e públicos, constituindo nossa fonte primária conforme critérios científicos para pesquisa dessa natureza (Marconi e Lakatos, 2015).

Os objetivos específicos desta seção consistem, primeiro, em definir as categorias de análise com base na exploração do material por meio de software e, segundo, em identificar as relações entre as categorias definidas nos dois documentos selecionados (Ações programáticas do PEEDH-PR Eixo 1 e Enunciados dos 17 ODS da Agenda 2030). Ambos objetivos específicos resultarão em um único produto que o reconhecimento do nível de convergência entre as fontes.

Os documentos selecionados, disponíveis em português são oficiais, portanto, constituem matéria fidedigna para análise sem distorção ou prejuízo à cientificidade dos resultados. A observância dos dados primários foi norteada pela base teórica já apresentada nos capítulos anteriores e balizada pelos objetivos da pesquisa. A análise dos dois documentos foi realizada com apoio do software NVivo na versão 8.0

Presentes no cenário acadêmico desde a década de 80, os softwares de apoio à análise de dados subsidiam análises qualitativas sobretudo em pesquisas sociais. Nos últimos anos é observável o desenvolvimento de pacotes de softwares com escopos e finalidades diferenciados para atender as demandas científicas. As funcionalidades destes aplicativos variam entre as mais simples, como contagem de palavras até as mais complexas como criação de mapas conceituais e análise de arquivos imagem e som.

Embora haja um número crescente de usuários e os benefícios proporcionados pelas funcionalidades dos softwares, não é consenso entre a comunidade científica o benefício de seu uso (LAGE, 2008 p.79). Entre os riscos identificados está o problema da codificação dos dados, momento em que o pesquisador pode perder o controle, codificando demasiadamente o conteúdo, ou sendo demasiadamente genérico, acarretando em uma análise superficial, ou ainda, o risco de o pesquisador se limitar às possibilidades do software, não cumprindo com o plano previamente desenhado no projeto de pesquisa.

Nossa escolha pelo NVivo ocorre pela adequação entre nossos objetivos de pesquisa, a estrutura e volume dos documentos a serem analisados e finalmente ao escopo de funcionalidades da ferramenta. Os procedimentos e a descrição técnica das etapas de análise podem ser conferidas no Anexo 1.

O uso da ferramenta NVivo possibilitou uma proposta de convergência para as análises e discussões subsequentes. Neste sentido, importa descrevermos e discutirmos quais são essas convergências. Para facilitar a identificação das ações programáticas e dos ODS em questão, sistematizamos as convergências em tabelas que seguem nas sessões abaixo:

3.2 ORGANICIDADE DA ED. EM DIREITOS HUMANOS

A análise denota que a educação inclusiva, equitativa e de qualidade pode ser alcançada também com contribuição da Educação em Direitos Humanos quando esta for imperativo nos projetos políticos pedagógicos, diretrizes curriculares, material didático, processos avaliativos e no regimento escolar. Neste ínterim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN – Ed. Básica,

asseguram o aspecto da gestão democrática e participativa na escola como condição para a efetivação de direitos:

Outro elemento necessário para a gestão democrática, com previsão de direitos e deveres dos sujeitos comprometidos com a unidade educacional, é o seu regimento escolar. Convém que este possa assegurar à escola as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social. A elaboração do regimento deve ser feita de forma a garantir ampla participação da comunidade escolar. É essa participação da comunidade que pode dar protagonismo aos estudantes e voz a suas famílias, criando oportunidades institucionais para que todos os segmentos majoritários da população, que encontram grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer seus direitos, possam manifestar os seus anseios e expectativas e possam ser levados em conta, tendo como referência a oferta de um ensino com qualidade para todos. (BRASIL, DCNs-Ed. Básica, 2013, p.174)

Nessa acepção, o regimento escolar, construído democraticamente e de forma participativa deve, iluminado pela perspectiva crítica e uma concepção mais constituinte e sócio histórica de direitos humanos, organizar a vida escolar para além do cumprimento de regras disciplinares, garantindo um acordo de convivência comunitária que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes e educadores e redução de desigualdades.

Também, o caráter transversal e interdisciplinar da Educação em Direitos Humanos em todos os processos já mencionados, poderá favorecer a educação com os atributos dispostos no Objetivo do Desenvolvimento Sustentável – 4. Não menos importante, a criação do comitê estadual e municipais para sistematização da Educação em Direitos Humanos foi apontada na análise como convergente ao ODS 4, ou seja, a descentralização do planejamento possibilita o tratamento das especificidades regionais e municipais, impactando em uma proposta de educação mais contextualizada e propícia aos critérios da inclusão e equidade.

Ação Programática Eixo 1 PEDH-PR	ODS
2- Tornar a Educação em Direitos Humanos um dos eixos norteadores da gestão educacional dos projetos políticos pedagógicos das diretrizes curriculares, dos planos de ensino, dos materiais didáticos e dos processos de avaliação	

<p>educacional, respeitando as diversidades das condições materiais e humanas.</p> <p>3- Garantir a perspectiva transversal e interdisciplinar da Educação em Direitos Humanos nos programas e projetos educacionais com a participação dos diversos atores sociais, atendendo ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas</p> <p>18- Criar Comissão Estadual e Comissão Municipal para sistematização do Plano Estadual e Municipal de Educação em Direitos Humanos.</p>	<p>4- Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.</p>
---	--

Tabela 4 Convergência: organicidade da Ed. em Direitos Humanos

Fonte: O autor, 2019.

3.3 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM DIREITOS HUMANOS

O Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 16 foi identificado na análise à partir de três ações programáticas convergentes. Os dados denotam que o desenvolvimento de atividades artísticas e esportivas na educação básica pode contribuir na promoção de sociedades pacíficas e inclusivas. Importa observar que o ODS 16 também compromete como objetivo que governos e sociedade civil possibilitem o acesso à justiça a todos. A relação do acesso à justiça a partir de atividades culturais não parece tão óbvio, mas aponta para uma descoberta ainda a ser explorada. Destacamos que a ação programática 15 demanda das instituições de ensino na educação básica e estabelecimentos penais a centralidade da cultura de paz e da não violência a partir da educação em direitos humanos. Em última análise, a cultura de paz e da não violência deve ter para o desenvolvimento sustentável a mesma centralidade.

A ação programática 17 tem sinergia ao ODS 16 ao passo que propõe o compartilhamento de informações, conteúdos e práticas, proporcionando uma economia sustentável do conhecimento centrado na construção de soluções pacíficas para os conflitos e na elaboração das noções de justiça e acesso a ela. Tal justiça não pode ser plena se não responder frontalmente ao enfrentamento às violências nos estabelecimentos de ensino, é o que prescreve a ação programática 22, em completa sinergia ao ODS 16.

Tendo em vista a convergência diagnosticada, importa aproximá-la também das exigências da educação inclusiva com qualidade social que acautela a escola a promover inclusão em todas as suas estratégias:

Devem as escolas definir formas inclusivas de atendimento de seus estudantes, devendo os sistemas de ensino dar o necessário apoio para a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares e a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, bem como a estruturação de núcleos de acessibilidade com vistas à implementação e à integração das diferentes ações institucionais de inclusão de forma a prover condições para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, propiciando sua plena e efetiva participação e inclusão na sociedade (BRASIL, DCNs-Ed. Básica, 2013, p.161)

Juntamente, a promoção de uma escola inclusiva deve considerar do ponto de vista da gestão democrática e participativa a necessidade de promover relações que proporcionem “espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas” (BRASIL, DCNs-Ed. Básica, 2013, p.57). Ainda, sobre a promoção de atividades culturais e esportivas, calha observar que são fundamentais para o cumprimento do princípio estético previsto nos princípios fundamentais estabelecidos nas Diretrizes anteriores (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) e que foram preservados. O princípio estético prenuncia a “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, DCNs-Ed. Básica, 2013, p.88).

Ação Programática Eixo 1 PEDH-PR	ODS
15- Desenvolver atividades culturais e	

<p>esportivas (teatro, coral, grupo musical, campeonatos, entre outros) nas instituições de ensino, nas UAS e estabelecimentos penais que elejam a Educação em Direitos Humanos como tema central para desenvolver a cultura da paz e da não violência.</p> <p>17- Promover eventos entre escolas para compartilhamento de informações e experiências na área de Educação em Direitos Humanos</p> <p>22- Desenvolver a EDH através de ações e programas direcionadas a situação de enfrentamento a violência em instituições de ensino, UAS e estabelecimentos penais.</p>	<p>16- Promover sociedade pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionando acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.</p>
--	---

Tabela 5 Convergência: experiências e vivências em Direitos Humanos

Fonte: O autor, 2019.

3.4 ATUAÇÃO EM REDE

A análise da categoria atuação em rede nos parece central uma vez que transita com muita fluidez nas duas propostas educativas, ou seja, atuação em rede parece indispensável para a educação em direitos humanos tanto quanto para a educação em desenvolvimento sustentável. Se o ODS 17 apregoa o fortalecimento da parceria global, três ações programáticas do PEEDH-PR respondem à mesma demanda. As ações programáticas 4 e 21 reforçam que a atuação em rede deve operar de forma preventiva às violências e claro, no enfrentamento das mesmas violências. Tal atuação significa em um dos sentidos, na integração da escola à rede de proteção local, alinhando fluxos de atendimento aos estudantes vítima de qualquer violência, operando conjuntamente na formação dos agentes de proteção

no ambiente escolar, atendendo integralmente o/a estudante e sua família e atuando na construção de ambientes seguros.

Similarmente, a atuação em rede é condição necessária para a seleção cultural dos saberes compreendida como Currículo e demanda da escola compreender como o conhecimento é construído e socialmente valorizado. A curva de aprendizagem que existe entre a imposição curricular e a construção democrática e participativa do currículo pressupõe processos coletivos de construção curricular que considerem os movimentos sociais, os colegiados, agrupamentos estudantis, comitês de famílias e outros fóruns de participação:

Desse modo, os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. Estes são conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular, cuja discussão tem como alvo e motivação a temática da construção de identidades sociais e culturais. A problematização sobre essa temática contribui para que se possa compreender, coletivamente, que educação cidadã 25 consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. Nessa perspectiva, cabe à instituição escolar compreender como o conhecimento é produzido e socialmente valorizado e como deve ela responder a isso. É nesse sentido que as instâncias gestoras devem se fortalecer instaurando um processo participativo organizado formalmente, por meio de colegiados, da organização estudantil e dos movimentos sociais. (BRASIL, DCNs-Ed. Básica, 2013, p.24-25).

Assim, se o ODS 17 aponta as parcerias globais como estratégia de ganho de escala no alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no âmbito da escola ele evidencia a necessidade das parcerias locais como estratégia de promoção da educação em direitos humanos e educação em desenvolvimento sustentável com as convergências identificadas entre elas.

Ação Programática Eixo 1 PEEDH-PR	ODS
4- Estabelecer parcerias de caráter interinstitucional para o desenvolvimento de projetos sócioeducacionais e culturais para a prevenção e enfrentamento de quaisquer violações dos direitos humanos de crianças, adolescentes, jovens, adultos	17- Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria

<p>e idosos em atividade escolar.</p> <p>21- Fortalecer e articular o trabalho de rede de proteção para o atendimento especializado aos estudantes e profissionais de educação básica que sofreram violações de Direitos Humanos formando uma rede de apoio a todos os atores das instituições de ensino, das UAS, das unidades penais, bem como seus familiares.</p>	<p>global para o desenvolvimento sustentável</p>
--	--

Tabela 6 Convergência: atuação em rede

Fonte: O autor, 2019.

3.5 RESPEITO À DIVERSIDADE

A categoria respeito à diversidade contemplada na análise deflagrou convergência da ação programática 2 em relação ao ODS 5. O resultando aponta para a necessária transversalidade do empoderamento das mulheres e meninas buscando alcançar a igualdade de gênero a partir da gestão educacional dos projetos políticos pedagógicos, bem como nas diretrizes curriculares, nos planos de ensino, nos materiais didáticos e nos processos avaliativos.

As DCNs-Ed. Básica são fundamentadas por primeiro, no direito à educação que é conquista histórica da luta por direitos. Em matéria de respeito à diversidade as DCNs-Ed. Básica também reconhecem tais lutas:

Nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença, como também tem sido chamado o direito de grupos específicos verem atendidas suas demandas, não apenas de natureza social, mas também individual. Ele tem como fundamento a idéia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e assegurado lugar à sua expressão. O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos

homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. (BRASIL, DCNs-Ed. Básica, 2013, p.105).

Tal evidência encontrada na análise implica inclusão da igualdade de gênero no rol de prioridade da educação em direitos humanos do Paraná para contribuir com o cumprimento das metas relativas ao ODS 5.

Ação Programática Eixo 1 PEDH-PR	ODS
<p>2- Tornar a Educação em Direitos Humanos um dos eixos norteadores da gestão educacional dos projetos políticos pedagógicos das diretrizes curriculares, dos planos de ensino, dos materiais didáticos e dos processos de avaliação educacional, respeitando as diversidades das condições materiais e humanas.</p>	<p>5- Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.</p>

Tabela 7 Convergência: respeito à diversidade

Fonte: O autor, 2019.

Até aqui, nossa análise buscou evidenciar as convergências, suas potencialidades e ancoragem normativa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. A *organicidade em direitos humanos*, as *experiências e vivências em direitos humanos*, o *trabalho em rede* e o *respeito à diversidade* foram apresentados como quatro categorias de convergência entre a Educação em Direitos Humanos e Educação para o Desenvolvimento Sustentável com base na análise das 23 ações programáticas do eixo educação básica do Plano de Educação em Direitos Humanos no Paraná e os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS. As pistas oferecidas podem, não sem tensões, contribuir para a efetivação de direitos humanos e desenvolvimento sustentável nas escolas do Paraná, mas as aguilhoadas oferecidas até aqui exigem ainda serem confrontadas com os desafios impostos a esta trajetória e serão dissertadas no próximo e último capítulo.

4 DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DOS PONTOS DE CONVERGÊNCIA QUE APARECEM NO PEEDH-PR E AGENDA 2030

4.1 DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Ora, se as políticas públicas em seu entendimento racionalizado é de gerir os recursos escassos do Estado distribuindo-os de forma a proporcionar bem-estar público, também é intrínseco a elas o papel de materializar “valores substanciais que devem ser realizados através da atividade estatal”. (VÁSQUEZ E DELAPLACE, 2011, p.40). Os direitos humanos, entendidos como tais valores encontram nas políticas públicas mecanismos para sua materialização, portanto, há que se considerar os princípios transversais das políticas públicas com base nos direitos humanos.

Entre os princípios apresentados por Vásquez e Delaplace (2011), estão, a igualdade e não discriminação, participação, coordenação e articulação entre níveis e ordens de governo, cultura de direitos humanos e acesso a mecanismos de exigibilidade. Para nosso objeto de análise, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Estado do Paraná, nos atentaremos a três dos princípios mencionados, a saber, *coordenação e articulação entre níveis e ordens de governo, cultura de direitos humanos e acesso a mecanismos de exigibilidade*, princípios que numa perspectiva idealista, os tomadores de decisão deveriam observar na elaboração e implementação do PEEDH-PR.

Com base no que temos refletido nas sessões anteriores, a elaboração de um plano estadual de educação em direitos humanos demanda romper com a dinâmica setorial que organiza o estado à partir da lógica das competências já mencionadas. Essa alta especialização dos setores deve ceder à necessidade de uma coordenação e articulação entre níveis e ordens de governo na elaboração das estratégias de educação em direitos humanos. Tal necessidade advém do fato constitucional de indivisibilidade dos direitos humanos, nesse sentido, pensar educação em direitos humanos não se trata apenas de competência da secretaria de educação de determinado estado ou município. A articulação necessária, em

sentido restrito, configura-se não apenas em habilidade política de um ou mais articuladores, mas competências técnicas capazes de um desenho metodológico para que atores diversos possam, na mesma mesa, desenhar um plano de educação que pense toda a cadeia, não apenas a formação dos sujeitos.

Em termos práticos, a coordenação e articulação intersetorial deve responder a perguntas como, por exemplo, o que converge educação em direitos humanos e Secretaria de Estado de Infraestrutura e Logística, ou ainda, Departamento Estadual de Arquivo Público?

A esta altura, o segundo princípio, cultura de direitos humanos, nos parece mais evidente. O PEEDH – PR é basicamente composto, como mostrou nossa análise, por uma forte componente formativa. Mas essa formação não é acompanhada de uma modificação institucional “que permita novos incentivos e desincentivos no cumprimento das obrigações em matéria de direitos humanos. Apenas a capacitação não modificará inércias previamente estabelecidas” (VÁSQUEZ e DELAPLACE, p.48, 2011).

A mudança de cultura no desenho institucional do estado exige uma análise especializada que não desenvolveremos neste trabalho, apontando apenas que é matéria para outros pesquisadores a partir do axioma-problema: desenho institucional e cultura de direitos humanos. Apenas, mencionando este desafio analítico ainda não explorado na especificidade do estado do Paraná, damos relevo ao princípio da cultura de direitos humanos nas políticas sociais e o impacto na elaboração, monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos. No caso brasileiro, a materialização de direitos humanos por meio de políticas sociais é marcada pelo processo histórico de constituição de direitos que marca profundamente a cultura das políticas até os dias de hoje

O processo histórico de construção dos direitos expressa, no caso brasileiro, garantias tardias e inconsistentes, e uma cultura política assolada pelos efeitos dos ciclos de autoritarismo. Do mesmo modo, as políticas sociais brasileiras carregam a marca da ineficiência e da ineficácia, com sobreposição de competências e processos de descontinuidades. Retratam, sobretudo, a adoção sistemática de mecanismos que associam disciplina, repressão e controle, o que reproduz a própria desigualdade. (LIMA, 2016, p. 155)

O terceiro princípio que queremos mencionar é o acesso a mecanismos de exigibilidade. A abstração do grupo social que deu origem ao problema social agora é personificada em sujeitos de direitos que passam a gozar também do direito ao

acesso à informação de qualidade, logo de demandar tais informações. Victor Abramovich, membro da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos – OEA explica que:

El reconocimiento de derechos impone habitualmente la necesidad de establecer medidas judiciales o de outro tipo que permitan al titular del derecho reclamar ante una autoridade judicial u outra similar independencia, si el sujeto obligado no da cumplimiento a su obligación. Esto quiere decir que el enfoque basado em derechos establece obligaciones correlativas cuyo incumplimiento activará diferentes mecanismos de responsabilidad o de garantías. (ABRAMOVICH 2006, p.40)

É dever do Estado dispor de informações seguras sobre suas ações e decisões políticas que afetem a vida social. As políticas públicas, planos, orçamentos, leis, processos, indicadores, orçamentos quando elaborados à luz do enfoque em direitos humanos também somam à efetivação de transparência na prestação de contas à sociedade civil e os mecanismos internacionais de proteção aos direitos.

Os mecanismos semijurisdicionais como as Comissões Nacionais de Direitos Humanos ou Comitês Nacionais de Educação em Direitos Humanos importam à medida que funcionam também os mecanismos de proteção pela via das garantias institucionais como os tratados internacionais, constituições e regulação interna ou ainda, os mecanismos jurisdicionais como processos em tribunais independentes, controvérsia constitucional, ação de inconstitucionalidade, sistema internacional, regional e a Corte Penal Internacional. Ainda – embora fragilizadas – estão as garantias extra institucionais como o Direito ao Protesto, Desobediência Civil, Direitos à resistência, Movimentos Sociais e as Organizações não Governamentais. (VÁSQUEZ E DELAPLACE, 2011, p.49)

Tendo visitado esses três princípios transversais das políticas públicas com base nos direitos humanos, cabe-nos ainda oferecer algum destaque para os desafios de efetivação da educação em direitos humanos nas políticas educacionais, especificamente na formação dos profissionais do magistério.

4.2 DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Indubitavelmente, a materialização dos pontos de convergência que aparecem no PEEDH-PR e a Agenda 2030 demandam à estratégia de formação dos profissionais do magistério ações objetivas garantidas normativamente nas políticas educacionais das instituições de ensino superior:

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 (BRASIL, Resol. CNE/CP nº 2, de 01/07/2015

A exigibilidade trazida pela resolução em 2015 responde ao que em 2012 já fora regulamentado pelo Conselho Pleno em 2012 ao descrever em que instrumentos da política educacional a transversalidade da educação em direitos humanos devesse ser observada. Neste aspecto, o CNE/CP localiza com precisão, evitando abstrações, onde a Educação em Direitos Humanos deve estar normativamente garantida:

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, Resol. CNE/CP nº 1, de 30/05/2012, Art. 6º)

No entanto, não sem dificuldades, importa dissertamos sobre a distância entre a normatividade e a prática da realidade que sempre mais rica e desafiante, exige do docente muito além das recomendações aceitas no papel. Isso porque as recomendações dadas para a formação do docente desconsideram o contexto atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial e o crescimento dos Cursos à Distância como perspectiva de aumento de lucro e rentabilidade (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 273).

Na estremadura, não se pode desconsiderar as condições materiais a que são submetidos os estudantes de licenciatura que predominantemente estão em instituições privadas e em cursos EaD ou ofertados no período noturno. (DINIZ-

PEREIRA, 2015, p. 277). Como ensinar a ensinar Direitos Humanos se as condições primeiras de permanência no ensino superior dos futuros docentes em si já violam direitos?

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. (BRASIL, Resol. CNE/CP nº 2, de 01/07/2015)

Representa, portanto, como desafio na formação docente a integração entre a oferta programática de conteúdo e recursos didáticos, e a qualificação das condições de permanência do futuro docente em formação. Ainda, para os profissionais docentes em atividade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada já articulam os aspectos programáticos da formação docente e as necessárias condições de qualidade para a mesma ao propor a

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 (BRASIL, Resol. CNE/CP nº 2, de 01/07/2015, Art.19 inciso V)

Equiponderar as dimensões: conteúdos, ferramentas, qualidade da permanência, condições de trabalho e formação continuada constituem o conjunto de compromissos fundamentais no campo das políticas educacionais frente a formação de docentes para alcançar os pontos de convergência entre o PEEDH-PR e a Agenda 2030 que discutimos nesta pesquisa.

Em consonância, atendendo a linhas de ação do Plano Nacional de Educação que prevê a produção e disseminação de dados e informações sobre a educação em direitos humanos, a Escola de Direitos Humanos - ESEDH, da Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Paraná - SEJU, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED realizou no segundo semestre de 2017 o *Seminário de Formação Continuada da Educação em Direitos Humanos*. “O público constitui-se majoritariamente, de técnicos de referência em direitos humanos de cada um dos trinta e dois Núcleos Regionais de Educação do Estado

do Paraná” (BONETI, Lindomar Wessler et al., 2019, p.11). A atividade é uma evidência dos esforços do Estado do Paraná na efetivação da formação para direitos humanos.

4.3 DESAFIOS TÉCNICOS PARA MAIOR CONVERGÊNCIA ENTRE O PEEDH-PR E OS ODS

Os resultados obtidos em nossa análise resultam como já demonstrados, em oportunidades de convergência. No entanto, transformar a oportunidade em efetiva implementação exigirá algumas atenções institucionais. Ao retomarmos pela última vez nosso problema de pesquisa e os resultados de convergência entre o PEEDH-PR e os ODS, observamos que alguns desafios técnicos estão postos, exigindo talvez outras pesquisas complementares que possam aprofundá-los com interface nas matérias da gestão pública e da estatística. Descreveremos nas alíneas a seguir e por fim, tais desafios e como esta pesquisa pode contribuir com a gestão pública no recorte da educação básica.

- a) Revisão do PEEDH-PR à luz da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Nossas investigações nos ensinaram que havendo convergência entre a educação em direitos humanos e a educação para o desenvolvimento sustentável, os instrumentais de gestão como o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, os Projetos Políticos Pedagógicos e os regimentos escolares devem considerar em sua revisão outros guias como a proposta de educação em desenvolvimento sustentável da UNESCO, sobretudo aproximando as competências para o desenvolvimento sustentável do currículo em direitos humanos das escolas de educação básica. Ainda que consideremos a crítica à educação com base em competências, apoiamos apostar na aproximação como oportunidade de também rever as competências a partir da realidade concreta de sociedades desiguais. A revisão do PEEDH-PR exigiria maior articulação intersetorial, incluindo a participação de adolescentes a partir dos espaços de representação e participação estudantil como grêmios, comitês de estudantes, coletivos e fóruns, primando por

um processo mais participativo com base na gestão democrática e participativa da escola. Tal revisão demandaria ainda, reformulação das 23 ações programáticas, reduzindo o caráter apenas formativo e favorecendo a construção de ações programáticas com maior força estruturante como revisão de modelos de governança escolar, adaptação curricular, atividades comunitárias, programas de desenvolvimento, captação de recursos, articulações e parcerias com institutos, fundações, empresas e parcerias técnicas com outros setores do Estado.

b) Acompanhamento para municipalização do PEEDH-PR

A municipalização das ações de planejamento dos estados é uma problemática que por si, caracteriza outro grande problema de pesquisa. Dado o devido recorte, importa mencionar que tanto a Agenda 2030 quanto o PEEDH-PR estão implicados no mesmo desafio. Em relação aos ODS, por exemplo, no mês de agosto de 2019, o Estado do Paraná recebeu os assessores da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. O estado foi selecionado para participar do programa “Uma abordagem territorial dos ODS” que tem como objetivo apoiar o governo estadual (subnacional) e governos municipais a desenvolver, implementar e monitorar a Agenda 2030, ou seja, municipalizar os ODS. Não há, no entanto, esforço similar em relação à implementação da EDH no desdobramento do PEEDH-PR. A necessária revisão já mencionada e a municipalização exigirão ainda processos de avaliação que em proposição poderiam, por exemplo, ser composta de indicadores de esforço e indicadores de resultado. Os indicadores de esforço estão relacionados à capacidade estratégica, tática e operacional de incorporação nas escolas geridas pelos municípios e estado da educação em direitos humanos e educação em desenvolvimento sustentável conforme a aproximação resultante desta e outras pesquisas subsequentes. Um exemplo de indicador de esforço é o número de atividades curriculares que estão vinculadas diretamente a algum dos ODS ou metas específicas e favorecem o desenvolvimento das competências para a EDS apresentadas neste trabalho.

O esforço, no entanto não mede o impacto, neste caso, importa a elaboração de indicadores de resultado para a EDH e EDS. Para exemplificar, um indicador de resultado seria o número de incidências da escola a partir de seus organismos de representação de estudantes, famílias, docentes e gestores, na legislação municipal

como proposição de projetos de Lei com base nas demandas territoriais e no controle social. A proposição de indicadores de nossa parte seria deficitária e incompleta, uma vez que metodologicamente devem ser construídos no território e com os seus atores (Deponti, 2002). Isso não significa que o governo subnacional não possa propor indicadores para mensurar evoluções na EDH e EDS, mas cada indicador é passivo da necessidade de adaptações municipais, dependendo das especificidades. Nosso esforço aqui é propor que a revisão do PEEDH-PR aproximando EDS e EDH contemple também a construção de macro indicadores que podem resultar de outras pesquisas científicas aplicadas em parceria com o estado ou municípios.

4.4 INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Os elementos até então dissertados apresentam os pontos de convergência entre a educação em direitos humanos e o desenvolvimento sustentável e os desafios centrais para a efetivação de um modelo de convergência ideal do ponto de vista institucional da política pública e sobretudo no campo prático de ação da escola.

O próximo passo e última entrega é a reflexão acerca dos meios de verificação, controle e avaliação dos processos sinalizados como viáveis. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos não preveem os indicadores de avaliação das 23 ações programáticas do eixo educação básica analisados nesta pesquisa. Por outro lado, o Brasil tem caminhado na produção dos indicadores para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável a partir das metas específicas para cada ODS. O IBGE representa desde 2015 os países do Mercosul e o Chile no Grupo Interagencial e de Peritos sobre os Indicadores do Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (IAEG-SDGs, em inglês).

Em julho de 2017 a Assembleia Geral da ONU aprovou e adotou o quadro global de indicadores da Agenda 2030 (ONU, Resolução 71/313 de 2017). Os indicadores continuarão sendo aprofundados pela Comissão de Estatística na 51ª

Sessão da Assembleia Geral da ONU, em 2020, e finalmente na 56ª Sessão da Assembleia Geral da ONU, em 2025.

Nossa proposta é tomarmos como base para a construção de indicadores em educação em direitos humanos e desenvolvimento sustentável os indicadores já desenvolvidos pelo IBGE a partir dos ODS convergentes demonstrados em nossa análise considerando a escassez de contributos científicos sobre indicadores para a educação em direitos humanos:

A bibliografia nacional sobre o tema (direitos humanos, educação e indicadores) ainda é bastante restrita e segmentada, dependendo em grande parte do interesse de pesquisadores se vincularem aos temas no desenvolvimento de suas linhas de pesquisa. Uma verificação dessa bibliografia demonstra seus vínculos epistemológicos e podem nos localizar em relação às dificuldades metodológicas de avanço na iniciativa de construir um sistema de indicadores em direitos humanos (STOCO, 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013)

A ausência de indicadores nacionais e estaduais de educação em direitos humanos denunciam fragilidade da política pública em questão uma vez que ausentes não possibilitam a mensuração do impacto e conseqüentemente a racionalidade do investimento correlacionado aos resultados. Por outro lado, a ausência de indicadores evidencia o necessário papel das instituições de ensino superior e pesquisa na criação de linhas de pesquisa e grupos de pesquisa no campo da educação em direitos humanos e indicadores, flagrado a necessária atuação multidisciplinar entre os campos da educação, sociologia, filosofia, história, direito, administração e gestão.

[...] Assim sendo, há um duplo movimento de restrição do avanço dos indicadores educacionais em direitos humanos caracterizado pelo pouco desenvolvimento dos indicadores educacionais como campo de pesquisa na área da educação e a fragmentação e incipiência dos trabalhos que tem como tema os direitos humanos e, particularmente, o direito à educação como direito humano. Isso justifica porque os poucos trabalhos que tem a preocupação com o diagnóstico e monitoramento dos direitos humanos estão vinculados a iniciativas de instituições vinculadas ao projeto DHESCA Brasil e a Ação Educativa ou são de iniciativa governamental, como o subprojeto intitulado Programa de Atividades em Direitos Humanos, desenvolvido por uma equipe de pesquisadores da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE) para ofertar um modelo para o sistema nacional de indicadores em direitos humanos [...] (STOCO, 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013)

Não obstante, o limite da produção de indicadores está para além do campo da educação. Também o Sistema nacional de Indicadores em Direitos Humanos – SNIDH enfrenta letargia. Antiga demanda da sociedade civil, entrou na agenda

pública em 2007, sendo anunciado em 2008 no primeiro ciclo da Revisão Periódica Universal – RPU²³. Previsto no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3) o SNIDH começou a ser construído apenas em 2012.

“O SNIDH é uma matriz articulada de indicadores sociais, elaborada com o objetivo de monitorar e mensurar a realização progressiva dos Direitos Humanos no Brasil, direitos cuja promoção e defesa foram assumidas como responsabilidade do Estado Brasileiro” (BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014, p. 9)

A matriz do SNIDH deve apresentar os indicadores com base em seis dimensões constitucionalmente garantidas: direito humano à saúde, direito humano à educação, direito humano ao trabalho, direito humano à participação social em assuntos políticos, direito humano à alimentação adequada e direito humano à vida justa. Durante todo o período de nossa pesquisa a página do SNID na Internet permaneceu indisponível e publicado, identificamos apenas documento referente a dimensão do Trabalho (2014) e um documento do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA referente a indicadores e monitoramento (2010).

Com essas considerações que descortinam os avanços em relação à proposta de indicadores em desenvolvimento sustentável e os atrasos na construção dos indicadores em direitos humanos, passamos a proposta de aproximação dos indicadores já construídos da Agenda 2030 das categorias de convergência identificadas em nossa pesquisa. Para esta aproximação elegemos o campo das escolas como potencial beneficiado, neste sentido, ao selecionar indicadores já existentes ou propor novos, nos preocupamos em considerar como eles podem adentrar a gestão escolar e a vida da comunidade escolar. Naturalmente, leituras regionais ou estadual exigirão padronização dos indicadores a serem aplicados nas escolas permitindo comparabilidade e análise da série histórica.

O quadro abaixo apresenta no campo “Categoria de análise” as dimensões identificadas na análise convergência por meio do software NVivo como apresentado na introdução, descrito no capítulo 3 e detalhadamente disponível no anexo 1. No campo “ODS” apresenta o número do ODS convergente, o campo “PEEDH-PR” com

²³ Revisão Periódica Universal – RPU, cf. Res. 60/251 criada em 2006 trata-se de processo avaliativo mutuo entre os estados (governos) relativo aos avanços e retrocessos em matéria de direitos humanos. Compreende processo único de avaliação dos 193 Estados-membros da ONU. No site <https://plataformarpu.org.br/> é possível acompanhar o processo avaliativo, as recomendações dadas ao Estado Brasileiro, os países que recomendam ao Brasil e o status do cumprimento de cada uma delas.

os números das Ações Programáticas do Eixo 1 Ed. Básica rastreadas na mesma análise de convergência e no campo “Seleção de indicadores” dispõe o recorte e seleção de indicadores da base de indicadores da Agenda 2030 com correlação às categorias postas e refletidas nas sessões 3.2.1; 3.2.2; 3.2.3 e 3.2.4 do Capítulo 3 desta dissertação e o campo “Proposta de indicadores” apresenta sugestão de indicador na ausência de indicadores prontos na plataforma da Agenda 2030 aderentes ao contexto da educação

Categoria de análise: Organicidade da Ed. em Direitos Humanos	ODS: 4	PEEDH-PR: 2;3 e 18
Seleção de indicadores		
<p>Indicador 4.a.1 - Proporção espaços na escola com acesso a: (a) eletricidade; (b) internet para fins pedagógicos; (c) computadores para fins pedagógicos; (d) infraestrutura e materiais adaptados para alunos com deficiência; (e) água potável; (f) instalações sanitárias separadas por sexo; e (g) instalações básicas para lavagem das mãos (de acordo com as definições dos indicadores WASH²⁴)</p> <p>Indicador 4.7.1 - Em que medida (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável, incluindo a igualdade de gênero e os direitos humanos, são incorporados a todos os níveis de: a) políticas nacionais de educação; b) currículos escolares; c) formação dos professores e d) avaliação dos alunos</p>		
Categoria de análise: Experiências e Vivências em Direitos Humanos	ODS: 16	PEEDH-PR: 15;17 e 22
Seleção de indicadores:		
<p>Indicador 16.b.1 - Proporção da população (de estudantes) que reportou ter-se sentido pessoalmente discriminada ou assediada nos últimos 12 meses por motivos de discriminação proibidos no âmbito da legislação internacional dos direitos humanos</p> <p>Indicador 16.7.2 - Proporção da população (de estudantes) que considera que os</p>		

²⁴ Indicadores globais de controle da água para consumo, saneamento e higiene <https://www.washdata.org/>

processos de tomada de decisão são inclusivos e adequados, por sexo, idade, deficiência e grupo populacional		
Categoria de análise: Atuação em rede	ODS: 17	PEEDH-PR: 4 e 21
<p>Seleção de indicadores: Não foram encontrados na base do ODS 17 indicadores compatíveis ao contexto da educação.</p> <p>Proposta de indicadores:</p> <p>Indicador 4.1 Número de parcerias interinstitucional para desenvolvimento de projetos sócioeducacionais e culturais para prevenção de violações de Direitos Humanos desagregados por segmento.</p> <p>Indicador 21.1 Taxa de integração da escola ao Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente – SGDCA local: (a) Planejamento integrado; (b) Número de atendimentos realizados em parceria com a rede de proteção; (c) Avaliação dos pais e/ou responsáveis sobre o trabalho em rede da escola no atendimento aos estudantes.</p>		
Categoria de análise: Respeito à diversidade	ODS: 5	PEEDH-PR: 2
<p>Seleção de indicadores: Não foram encontrados na base do ODS 5 indicadores compatíveis ao contexto da educação.</p> <p>Proposta de indicadores:</p> <p>Indicador 5.1 Frequência do uso de linguagem inclusiva e de gênero nos materiais didáticos produzidos pela escola e comunicação audiovisual com a comunidade.</p> <p>Indicador 5.2 Número de meninas e mulheres nos organismos colegiados da escola e nos fóruns deliberativos desagregados por idade e condição (estudante, docente, funcionária, familiar ou responsável mulher, liderança do território, agente do SGDCA).</p> <p>Indicador 5.3 Taxa de permanência de crianças e adolescentes com alguma deficiência desagregada por sexo e idade.</p>		

Indicador 5.4 Grau de satisfação da comunidade escolar (estudantes, pais e/ou responsáveis, docentes, lideranças do território, agentes do SGDCA em relação ao PPP e Regimento Escolar desagregado por sexo, idade e condição (estudante, docente, funcionária, familiar ou responsável, liderança do território e agente do SGDCA)

Quadro 4 Proposta de indicadores Ed. em Direitos Humanos e Agenda 2030

Fonte: Organização: O autor, 2019.

Nossa proposta se limita ao caráter de sugestão considerando que a construção de indicadores é um processo que exige coletividade e respeito às particularidades. Os indicadores recortados da base do IBGE de indicadores da Agenda 2030 exigem em sua mensuração a municipalização e a desagregação por unidade escolar dado que estamos propondo indicadores para escolas.

Dada a complexidade da particularização ou municipalização dos resultados, não avançaremos detalhadamente aprofundando cada indicador, mas apresentaremos a seguir as características que devem ser consideradas na elaboração de cada indicador.

Tendo definido o **Objetivo** do indicador (no nosso caso o objetivo está relacionado às quatro categorias de análise encontradas na convergência PEEDH-PR & Agenda 2030), importa que a comunidade escolar faça o **Acordo de Metas**. A meta precisa ser mensurável e temporal, ou seja, precisa ter viabilidade. Sugerimos a metodologia de construção de metas SMART²⁵, ferramenta que possibilita o acordo de metas com base em cinco atributos: a) Específico, ou seja, que tenha objetivo bem delineado, b) Mensurável, que permita acompanhar a evolução de forma quantitativa, c) Alcançável, em outras palavras, que seja viável e curto, médio ou longo prazo; d) Realista, ou seja, metas possíveis e e) Prazo, que significa o acordo de início e fim da mensuração. O quadro abaixo exemplifica a metodologia aplicada à meta do indicador 4.a.1 selecionado para a categoria de análise Organicidade da Ed. em Direitos Humanos.

²⁵ SMART do inglês Specific/ Específico; Measurable / Mensurável; Attainable/ Alcançável; Realistic/ Realista; Time-Based /Tenha Prazo. Fonte: Mind Tools. Disponível em <<https://www.mindtools.com/pages/article/smart-goals.htm>>. Acesso em 13.10.2019

S	Específico	Construir e melhorar instalações físicas para educação
M	Mensurável	Média de instalações por estudante
A	Alcançável	Projeto justificado, previsto em orçamento e aprovado.
R	Realista	Adequações estruturais viáveis
T	Prazo	Até dez de 2022

Acordo de Meta: Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos até dez 2022. Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos até dez 2022.

Quadro 5 Metodologia SMART para acordo de metas

Fonte: Mind Tools, adaptado pelo autor

O acordo de meta possibilitará o **Desenho do Indicador** que pode ser quantitativo, qualitativo ou misto. Importa que cada indicador tenha **Conceitos e Definições**, um breve descritivo uma vez que nem todo indicador é claro em sua fórmula reduzida. O próximo passo é a **Fórmula de Cálculo**, que comporta a descrição de como será mensurado podendo conter fórmulas matemáticas, equações ou no caso dos indicadores qualitativos, a descrição da metodologia de análise dos dados.

Importa ainda que seja apresentado a **Unidade de Medida** que poderá ser percentual, unitária, média no caso de indicadores quantitativos.

Definidos os atributos acima, convém ainda acordar a **Abrangência** da mensuração que no caso aplicado poderá ser o segmento, escola, bairro, município, estado, país e o **Nível de Desagregação** cujas variáveis podem ser sexo, idade, local de moradia, série, segmento, período escolar, regional, município ou estado e finalmente a **Periodicidade** do acompanhamento que permitirá a definição da **Série Histórica**. O quadro abaixo apresenta um exemplo aplicado das características apresentadas. Para exemplificar, adotamos o indicador 4.a.1 selecionado para a categoria de análise Organicidade da Ed. em Direitos Humanos, adaptando os conteúdos desenvolvidos pelo IBGE.

Objetivo: Organicidade da Ed. em Direitos Humanos

Acordo de metas: Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos até dez 2022. Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos até dez 2022.

Desenho do Indicador: Proporção espaços na escola com acesso a: (a) eletricidade; (b) internet para fins pedagógicos; (c) computadores para fins pedagógicos; (d) infraestrutura e materiais adaptados para alunos com deficiência; (e) água potável; (f) instalações sanitárias separadas por sexo; e (g) instalações básicas para lavagem das mãos (de acordo com as definições dos indicadores WASH)

Conceitos e definições: O indicador tem por objetivo o cálculo do percentual de espaços da escola, por etapa de ensino, que forneça infraestrutura adequada e facilidades necessárias para garantir a acessibilidade dos alunos que possuam necessidades especiais.

Fórmula de cálculo: $(\text{Total de espaços "n" que ofertem o tipo de facilidade "f"} / (\text{total de estudantes por segmento "n"})) * 100$

Unidade de medida: Percentual

Abrangência: Escola

Nível de desagregação: Por segmento

Periodicidade: Anual

Série Histórica: 2020 – 2022

Quadro 6 Exemplo metodológico para definição de indicadores

Fonte: IBGE, 2018, adaptado pelo autor.

São essas indicações centrais que acreditamos indispensáveis à escola para a mensuração da Educação em Direitos Humanos integrada ao Desenvolvimento Sustentável. A credibilidade do processo exige a aproximação que propomos nesta dissertação entre a educação em direitos humanos e a educação em desenvolvimento sustentável.

5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Dissertar sobre convergência entre Educação e Direitos Humanos e Desenvolvimento Sustentável, na tentativa de cercar nosso objeto de todos os lados e de forma interdisciplinar, exigiu por primeiro compreender a educação em direitos humanos no contexto das sociedades desiguais a partir das dimensões preconizadas na América Latina. Antes de tudo, a necessidade de formar sujeitos de direitos, a dimensão do empoderamento orientando atores sociais marginalizados historicamente e a educação para “o nunca mais”, vital para romper o silêncio e a impunidade, resgatando a memória histórica, descolonizando o pensamento, afirmando identidades, garantindo direitos e fortalecendo a democracia.

As referidas dimensões foram contextualizadas a partir da teoria crítica de direitos humanos e sua proposta constituinte para os direitos que devolve à centralidade o papel dos sujeitos e questiona a hegemonia da normatividade jurídica e seus limites para a educação em direitos humanos. Apesar disso, cientes de todos os limites do sistema ONU de Direito Humanos, tratamos de apresentar os principais mecanismos de tal sistema, encaminhando nossa reflexão para a normativa da educação em direitos humanos no Brasil e o Plano de Educação em Direitos Humanos do Paraná.

Dado nosso problema de pesquisa ser a existência ou não de convergência entre o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná, no recorte das 23 ações programáticas do Eixo 1 – Educação Básica e a Agenda 2030 passamos a descrever os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, primeiro, no contexto das Nações Unidas, segundo, no Mercosul e finalmente no Brasil destacando os desafios de implementação da Agenda 2030 e sobretudo as tendências político-governamentais de negação e resistência à Agenda.

Nosso achado de pesquisa, anunciado desde a introdução deste trabalho é a baixa convergência entre a Agenda 2030 e o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná, muito embora, nossas investigações descortinaram uma singular consonância entre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Educação em Direitos Humanos. Tratamos pois, de demonstrar com auxílio do software NVivo os pontos sensíveis de confluência que nos permitiu descobrir quatro

categorias de análise: organicidade da Ed. em Direitos Humanos, Experiências e Vivências em Direitos Humanos, Atuação em Rede e Respeito à diversidade.

Neste bojo, concluímos que embora frágil, a convergência entre o PEED-PR e a Agenda 2030 é potencialmente importante para efetivação da educação em direitos humanos ao passo que os resultados da análise demonstraram sinergias entre determinadas ações programáticas do PEEDH-PR e determinados ODS da Agenda 2030. Passamos então, a demonstrar como se articulam as categorias de análise com as DCNs – Ed. Básica.

Essa análise resultou no produto final do trabalho, ou seja, a identificação dos desafios para as políticas públicas em relação ao processo de materialização dos pontos de convergência identificados no PEEDH-PR e a Agenda 2030. Figuram entre os desafios as tensões e oportunidades entre direitos humanos e políticas públicas, direitos humanos e políticas educacionais e os desafios técnicos para maior convergência entre o PEEDH-PR e a Agenda 2030.

Contatamos a possibilidade de construção de indicadores para avaliação da educação em direitos humanos com base em nossa análise e dissertação dos pontos de convergência com o desenvolvimento sustentável. Apresentamos insumos para a construção de indicadores e ao mesmo tempo, identificamos indicadores já prontos na base de indicadores da Agenda 2030 que são compatíveis às categorias analisadas, portanto, viáveis de serem utilizados também para aferir a educação em direitos humanos. Esse exercício de aproximação demanda aprofundamentos interdisciplinares que poderão ser complementados ou contestados por outros pesquisadores em pesquisas futuras. O que inferimos são as características fundamentais para a elaboração de indicadores que contribua com a escola, o município e o Estado.

A ausência já identificada de indicadores de avaliação da educação em direitos humanos no Estado do Paraná e a baixa convergência das ações programáticas do PEEDH-PR e a Agenda 2030, a despeito do nosso esforço de aproximação e compatibilidade teórica deduzida, flagram a urgente e necessária parceria institucional e o trabalho em rede entre escolas, secretarias de estado, organizações da sociedade civil e universidades e centros de pesquisa para a construção de indicadores válidos, captura de dados com rastreabilidade, tratamento das informações e construção de diagnósticos práticos que evidenciem pontos de convergência ideal entre educação em direitos humanos e desenvolvimento

sustentável a fim de responder com qualidade e eficiência as violações de direitos humanos a partir da escola.

A proposta de aproximação do PEEDH-PR dos ODS só foi possível a partir dos achados de pesquisa somados à revisão de conceitos e estruturas. Dissertamos com base na viabilidade de nossa proposta não sem nos esquecermos da vontade política que tal aproximação necessita e da superação dos desafios técnicos que nossa proposição traz. Nosso percurso lança luzes não simplesmente de como o Brasil pode avançar no cumprimento de metas e objetivos da Agenda 2030 e da Educação em Direitos Humanos, mas defendemos ser uma proposta modesta aos operadores de direitos, educadores, gestores públicos, organizações da sociedade civil e empresas que se empenham na redução das desigualdades, construindo desde as escolas, sociedades mais justas e sustentáveis sem deixar ninguém para trás.

REFERÊNCIAS

BONETI, Lindomar Wessler et al., **Educação em Direitos Humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019

BONETI, Lindomar Wessler. **O silêncio das águas: Políticas públicas, meio ambiente e exclusão social**. 2ª ed. Editora UNIJUÍ, Ijuí – RS, 2003, p. 73 – 79

BRASIL Secretaria de Governo da Presidência da República. **Portaria nº 38 de 24 de maio de 2017**: DOU Diário Oficial da União, Nº 99, 25/05/2017 ISSN 1677-7050. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=3&data=25/05/2017> Acesso em 08.08.2019

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada - **DECRETO Nº 3.321, DE 31 DE DEZEMBRO DE 1999** - Publicação Original. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3321-31-dezembro-1999-370144-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 13/11/2018

BRASIL. Comissão Nacional Nacional para os ODS. **Plano de Ação 2017 – 2019 CNODS**, p. 27. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/ods/publicacoes/plano-de-acao-da-cnods-2017-2019> Acesso em 15.10.2019

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, Ministério, 2007 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em 01.09.2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 98.09.2019

BRASIL. **Resol. CNE/CP nº 01/2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. MEC. CNE. Brasília, 2012.

BRASIL. **Resol. CNE/CP nº 02/2015**. 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, 2015.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2003.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei e Outras proposições. PDC - 1068/2018**. Autor Victório Galli – PSL/ MT. Disponível em <www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=2186141&st=1> . Acesso em 24/11/2018

CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos e estratégias metodológicas**. [s.l.]: DHnet – Rede de Direitos Humanos & Cultura, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v_02_educacaodir.html. Acesso em: 16.06.2019

CEPAL. **Conferência Regional sobre Desenvolvimento Social da América Latina e do Caribe**. Disponível em <www.cepal.org/pt-br/orgaos-subsidiarios/conferencia-regional-desenvolvimento-social-america-latina-caribe> Acesso em 02/10/2018

CHAUÍ, M. **Educação em direitos humanos: memórias e desafios no contexto das sociedades democráticas**. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 1., 2006. Brasília. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chauui.pdf. Acesso em 14 jun.2019

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUAMANOS. **Protocolo adicional à convenção Americana sobre direitos humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais, “Protocolo de San Salvador”**. Art. 13; §2. San Salvador, 1988. Disponível em: http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm Acesso em 10.05.2019

CONSEA. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Indicadores e monitoramento da Constituição de 1988 aos dias atuais**. Brasília, 2010. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/seguranca-alimentar-e-nutricional/a-seguranca-alimentar-e-nutricional-e-o-direito-humano-a-alimentacao-adequada-no-brasil-indicadores-e-monitoramento/relatorio-consea.pdf> Acesso em 20.09.2019

DEPONTI, Cidonea Machado; ECKERT, Córdula; AZAMBUJA, José Luiz Bortoli de. **Estratégia para construção de indicadores para avaliação da sustentabilidade e monitoramento de sistemas**. Agroecol e Desenvol. Rur.Sustent. Porto Alegre, v3, n.4, out/dez 2002.

DELUIZ, N.; NOVICKI, V. **Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica**. Boletim técnico do SENAC. ISSN 2448-1483, 2017. Disponível em <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/516>. Acesso em 20.10.2019

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, **Portaria n° 38, de 24 de maio de 2017**. Seção 2, N°99, quinta-feira, 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=3&data=25/05/2017> . Acesso em 21.09.2019

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial**. Revista Eletrônica de Educação, v.9. n3, ISSN 1982-7199; 2015 p. 273 -280. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355> Acesso em 06/10/2019

ECONOMIC COMMISSION FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN (ECLAC). **Biennial Report (2012- 2013). Resolution 687 (XXXV)**. Santiago do Chile, 2014. p. 183. Disponível em <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/41800> Acesso em 15.05.2019

ESCRIVÃO FILHO, Antonio. SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: D'PLÁCIDO, 2016.

FERNANDES, David Augusto. **Sistema Onusiano: Uma Contribuição Político-Jurídica da Organização das Nações Unidas**. 1.Ed. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2015.

FUNDAÇÃO MARISTA PARA SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL - FMSI. **Jovens Maristas nas Nações Unidas**. Discurso do estudante brasileiro Gabriel Genivaldo dos Santos no Dia do Debate Geral do Comitê Internacional de Direitos da Criança, Genebra, 2018. Disponível em http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Jovens_Maristas_nas_Na%C3%A7%C3%B5es_Unidas.pdf Acesso em 12.10.2019

GALLARDO, Helio. **Teoría crítica: matriz y posibilidad de derechos humanos**. Murcia: Gráficas F. Gómez, 2008

GOMES, Luiz Flávio. Direito penal: volume 4: **comentários à convenção americana sobre direitos humanos: pacto de San José da Costa Rica**. 2008.

GÓMEZ, J. M. Globalização da política: mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, P (Org.) **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P.128 – 179

GTSC A2030 - **Grupo de trabalho da sociedade civil para a Agenda 2030** do Desenvolvimento Sustentável. Nota de repúdio à desistência do Governo Brasileiro de apresentar relatório sobre os ODS na ONU, 2019. Disponível em <https://gtagenda2030.org.br/2019/07/02/nota-de-repudio-a-desistencia-do-governo-brasileiro-de-apresentar-relatorio-sobre-os-ods-na-onu/> Acesso em 22/09/2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicadores dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**, 2018. Disponível em <https://ods.ibge.gov.br/> Acesso em 13.10.2019

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E DIREITOS HUMANOS – IDDH. **Plataforma RPU Brasil**. Disponível em <https://plataformarpu.org.br/> Acesso em 13.10.2019

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Agenda 2030. ODS – Metas Nacionais dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**, 2018. Disponível em http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/180801_ods_metas_nac_dos_obj_de_desenv_susten_propos_de_adequa.pdf Acesso em 15.08.2019

INSTITUTO SOCIAL DO MERCOSUL. ODS Mercosul. **Plano Estratégico de Ação Social**. Disponível em: <http://peas.ismercosur.org/pt/eixos-2/> Acesso em 15.10.2019

IRACHANDE, A. M; ALMEIDA, L. B de; VIEIRA, M. M. A. **O Mercosul e a construção de uma política ambiental para os países do Cone Sul**. Política & Sociedade, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 205-223, 2010

LAGE, M. C.;GODOY. A. S. **O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes**. Revista de Administração Mackenzie, v.9,n.4,p79-98,2008. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/4104/o-uso-do-computador-na-analise-de-dados-qualitativos--questoes-emergentes> Acesso em 20 jul. 2019

LAGE, Maria Campos. **Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD**. ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v12, n.esp., ISSN 1676-2592, 2011, p. 198 - 226

LEITE, M.L.T. A. **O Acordo do Aquífero Guarani e a ótica da integração regional**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas (UNESP, UNICAMP E PUC-SP), São Paulo, 2018

LIMA, Cezar Bueno de; SILVEIRA, Jucimeri Isolda. **Direitos Humanos e Política Social: instrumentos sócio jurídicos não punitivos e mecanismos democráticos**. Ver. Filos., Aurora, Curitiba, v.28, n.43, p. 147-166, jan./abr. 2016. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/download/aurora.28.043.DS08/247> Acesso em 15.10.2019

MAGALHÃES, José Carlos de. **Direito Econômico Internacional**. Curitiba: Juruá, 2005.

MAGENZO-KOLSTREIN, Abraham; Toledo-Jofré, Maria Isabel. **Educación em derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia**. Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm.3, septiembre-diciembre,

2015, pp.1-16. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica. Disponível em <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6864> Acesso em 15 jun.2019.

MAINARDES, Jéferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n.94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso: 10/10/2018

MERCOSUL. **Declaração Mercosul sobre a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Mendoza, 2017. Disponível em <www.mercosur.int> Acesso: 21/10/2018

MIND TOOLS. **SMART Goals. How to make you goals achievable**. Disponível em: <https://www.mindtools.com/pages/article/smart-goals.htm> Acesso em 12.10.2019

ONU BRASIL. Transformando nosso mundo: **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> Acesso em 20.04.2019

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações**

ONU. **Carta das Nações Unidas**. São Francisco, EUA, 1945. Disponível em: nacoesunidas.org/carta/ Acesso em 14/11/2018

ONU. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**, 1989. Artigos 6; 23.3; 24; 28 e 29. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 05/07/2019

ONU. **Declaração da Agenda 2030 das Nações Unidas. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Nova York, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> Acesso em 14/11/2018

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**, 2008. Artigo 14. Disponível em https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf Acesso em 04/07/2019

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**, Viena, 1993. Disponível em: www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm Acesso em 13/11/2018

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Artigos 3; 22; 25;26 e 27 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso em 10/07/2019

ONU. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais PIDESC**, 1976, Artigos 3;6;7;10;11;12;13 e 151b. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf Acesso em 25/07/2019

ONU. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Plano de Ação, 2014. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf Acesso em 30/05/2019

ONU. **Trabalhando com o ECOSOC. Guia para ONGs: Como obter o status consultivo**. Nova York, 2012. Disponível em csonet.org/content/documents/PortuguesBooklet_High.pdf. Acesso em 14/11/2018

ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. Disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/2/> Acesso em 15.07.2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS MULHERES. **Convenção para eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher – CEDAW**, 1979. Artigo 10; 12; 14.2. Disponível em http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf Acesso em 11/07/2019

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICAMOS. **Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais**: Protocolo de San Salvador. Assinado na Assembleia Geral da ONU, 18º Período Ordinário de Sessões. El Salvador, 1988

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Escola de Educação em Direitos Humanos. Comitê de Educação em Direitos Humanos. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2015

PARLAMENTO DEL MERCOSUL. **Localización De Los Objetivos del Desarrollo Sostenible A Partir Del Mercosur**. 2017. Disponível em www.parlamentomercosur.org/innovaportal/file/14121/1/orden-del-dia-24.04.17---reunion-conjunta__comision-desarrollo-regional-y-comision-trabajo.pdf Acesso: 19/10/2018

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 18ª edição revisada e atualizada, São Paulo: Saraiva Educação, 2018

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 5ª edição, São Paulo: Saraiva Educação, 2018, p. 379 – 389.

REPRI. Observatório Regionalismo. **Agenda 2030: Interesse comum do Mercosul?** Disponível em <observatorio.repri.org/artigos/agenda-2030-interesse-comum-do-mercosul/> Acesso: 13/10/2018

RÚBIO, Davi Sanchez. **Crítica a uma cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos.** Derechos y Libertades. Número 33, Época II, junio 2015, pp. 99-113. ISSN:1133-0937

SETTI, Bruna Migliaccio; SILVA, Marcos Claro da; MUNIZ, Tânia Lobo. **A contribuição do Marco Ruggie aos objetivos do desenvolvimento sustentável.** Scientia Iuris, Londrina, v. 21, n. 3, p.287-322, nov. 2017. DOI: 10.5433/2178-8189.2017v21n3p287. ISSN: 2178-8189.

STOCO, Sergio. **Educação como direito de todos: construindo um sistema nacional de indicadores em direitos humanos.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia – GO. Disponível em: http://anped.org.br/sites/default/files/gt05_3357_texto.pdf Acesso em 12.10.2019

UNITED NATION. Commission on Human Rights. **Norms on the responsibilities of transnational corporations and other business enterprises with regard to human rights.** U.N. Doc. E/CN.4/Sub.2/2003/12/Rev.2, 26 Aug, 2003. Disponível em: www.unhcr.org/huridocda/huridoca.nsf/ Acesso em 10/08/2018

UNITED NATION. Departamento of Economic and Social Affairs. **ECOSOC Resolution 1996/31.** Supplement N° 1. New York, 1997. Disponível em: <https://esango.un.org/paperless/Web?page=static&content=resolution> Acesso em 07.06.2019

UNITED NATIONS. General Assembly. **Resolution adopted by the General Assembly 60/251** Human Rights Council, 2006. Disponível em https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/A.RES.60.251_En.pdf Acesso em 12.10.2019

UNITED NATIONS. General Assembly. **Resolution adopted by the General Assembly 71/313** Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2017. Disponível em https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/A.RES.60.251_En.pdf Acesso em 12.10.2019

ANEXO 1

I. PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE ANÁLISE COM SOFTWARE NVIVO

Uma breve contextualização histórica do software NVivo se faz necessária antes da descrição técnica dos procedimentos utilizados na pesquisa. A primeira versão da ferramenta é de 1981, desenvolvida para atender as necessidades dos pesquisadores Lyn e Tom Richards na análise de grandes quantidades de conteúdo. Denominado NUD*IST, acrônimo de *Non-Numerical, Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing*, em 1994 já estava em sua 4ª versão, criada na empresa Qualitative Solutions and Research Pty Ltd, atual QSR International (LAGE, 2011).

Depois de 1997, passou a chamar-se N4 sendo desenvolvido posteriormente e transformado no software NVivo que em 2006 incorporou outra ferramenta, pela primeira vez, em parceria com a Microsoft, permitindo interface com o Windows, tornando-se o NVivo versão 8 que foi atualizada em 2010 para a versão 9, alterando a arquitetura interna do software proporcionando melhor sofisticação gráfica além de outras melhorias. (LAGE, 2011, p. 202)

O NVivo opera na lógica de projeto, portanto, as informações a serem analisadas precisam ser imputadas na ferramenta a partir de suas estruturas. A principal estrutura é chamada *Nodes*, ou nós, onde são armazenadas as informações codificadas. São classificados em Free Node (isolado), ou Tree Node (agrupados como árvore de nós). Exemplificando a partir da aplicação da pesquisa, cada um dos 17 ODS constituirão 17 Free Nodes, enquanto categoria de análise, gerando a partir das 169 metas, determinada quantidade de Tree Nodes. Ainda, as 23 ações programáticas também serão codificadas. A codificação dos textos acontece manualmente, imputada pelo pesquisador a partir de fragmentos das fontes primárias.

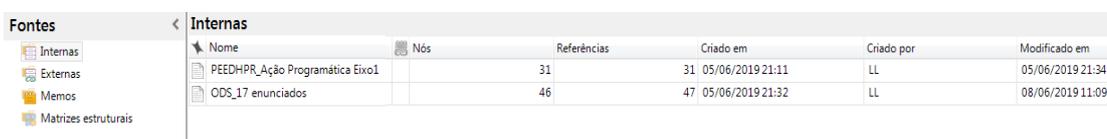
A estruturação do projeto ocorreu em três etapas. A primeira foi a inserção dos dados de pesquisa e do pesquisador no ambiente NVivo. Em seguida ocorreu o processo de codificação e análise dos dados e finalmente, a partir dos dados selecionados, foram extraídas as informações para compor o relatório de resultados. O faseamento das etapas foi planejado e resultou em um empreendimento de 3 dias de análise, a contar do cadastro no software.

II. Etapa 1 Cadastro do projeto na base de dados do ambiente NVivo

Considerando o pequeno volume de material a ser analisado, optou-se por uma licença provisória do software, cadastrado no nome do pesquisador Lucas José Ramos Lopes, sendo essa, uma licença gratuita para uso em 14 dias. Após a liberação do acesso, foi realizada uma prototipação do projeto para estar a navegabilidade do sistema, suas funcionalidades e checagem do armazenamento das bases de dados.

III. Etapa 2 Codificação e análise das fontes primárias

Nesta fase, foram salvos em arquivo *Word* separadamente, o enunciado dos 17 ODS e as 23 ações programáticas do PEEDH-PR. Os dois arquivos foram importados para a base de dados do *NVivo*. A Figura 2 apresenta o ambiente de navegabilidade inicial, já com as fontes inseridas.



Nome	Nós	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em
PEEDHPR_Ação Programática Eixo1	31	31	05/06/2019 21:11	LL	05/06/2019 21:34
ODS_17 enunciados	46	47	05/06/2019 21:32	LL	08/06/2019 11:09

Figura 2 Base de dados inserida para análise Nvivo

Fonte: *Nvivo*, 2019.

O software informa para cada uma das bases importadas a data e hora de criação, edição, iniciais do pesquisador cada documento o *NVivo* informa a data e a hora de criação e da última alteração e informações sobre o processo de análise, sendo as colunas denominadas *Nodes* e *References*. Os números da coluna *Nodes* indicam a quantidade de referências encontradas (nós) e os números da coluna *references* indicam quantos fragmentos do arquivo foram codificados. Observamos que para esta pesquisa, os *Nodes* foram utilizados como categorias de informação, logo cada nó, representa uma categoria de análise. Como resultado, o documento PEEDH_PR_Ação Programática foi codificado em 31 nós e 31 referências e o documento ODS_17enunciados em 46 nós e 47 referências. A figura 3 demonstra um fragmento das codificações.

Nome	Fontes	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em
ACABAR		1	2 08/06/2019 10:51	LL	08/06/2019 10:51
Acesso a energia		1	1 08/06/2019 10:55	LL	08/06/2019 10:55
ACESSO À JUSTIÇA		1	1 08/06/2019 11:08	LL	08/06/2019 11:08
AGRICULTURA SUSTENTÁVEL		1	1 08/06/2019 10:52	LL	08/06/2019 10:52
ão violência		1	1 05/06/2019 21:21	LL	05/06/2019 21:21
articular		1	1 05/06/2019 21:22	LL	05/06/2019 21:22
ASSEGURAR		1	1 08/06/2019 10:52	LL	08/06/2019 10:52
Avaliação		1	1 05/06/2019 21:13	LL	05/06/2019 21:13
Cidades resilientes		1	1 08/06/2019 10:56	LL	08/06/2019 10:56
Cidades seguras		1	1 08/06/2019 10:57	LL	08/06/2019 10:57
Cidades sustentáveis		1	1 08/06/2019 10:57	LL	08/06/2019 10:57
COMBATER A DESERTIFICAÇÃO		1	1 08/06/2019 11:08	LL	08/06/2019 11:08
COMBATER A MUDANÇA CLIMÁTICA		1	1 08/06/2019 11:07	LL	08/06/2019 11:07
comissão		1	1 05/06/2019 21:21	LL	05/06/2019 21:21
CONSERVAÇÃO		1	1 08/06/2019 11:07	LL	08/06/2019 11:07
CONSUMO SUSTENTÁVEL		1	1 08/06/2019 11:06	LL	08/06/2019 11:06
conteúdos		1	1 05/06/2019 21:21	LL	05/06/2019 21:21
CRESCIMENTO ECONÔMICO		1	1 08/06/2019 10:55	LL	08/06/2019 10:55
Crescimento econômico inclusivo		1	1 08/06/2019 10:55	LL	08/06/2019 10:55
Crescimento econômico sustentável		1	1 08/06/2019 10:55	LL	08/06/2019 10:55
cultura da paz		1	1 05/06/2019 21:17	LL	05/06/2019 21:17
currículo		1	1 05/06/2019 21:14	LL	05/06/2019 21:14
denunciar		1	1 05/06/2019 21:20	LL	05/06/2019 21:20
diagnóstico		1	1 05/06/2019 21:21	LL	05/06/2019 21:21
Direitos Humanos		1	1 05/06/2019 21:14	LL	05/06/2019 21:14
Disponibilidade de água		1	1 08/06/2019 10:54	LL	08/06/2019 10:54
diversidade		1	1 05/06/2019 21:15	LL	05/06/2019 21:15
Educação		1	1 05/06/2019 21:13	LL	05/06/2019 21:13

Figura 3 Fragmento das codificações NVivo

Fonte: NVivo, 2019.

Após a criação dos *Nodes*, foram criados os *Cases*. Os “Casos”, são atributos dados aos nós para que agrupem nas fontes referências semelhantes gerando relação entre os documentos analisados. Em nossa pesquisa, 7 casos foram criados: Atuação em rede, Conteúdo em direitos humanos, Experiências e vivências em direitos humanos, Formação em direitos humanos, Organicidade da Ed. em direitos humanos, Participação de crianças, adolescentes e jovens, respeito a diversidade.

Nome	Fontes	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em
Atuação em rede		2	3 08/06/2019 12:52	LL	08/06/2019 13:13
Formação em direitos humanos		1	1 08/06/2019 12:56	LL	08/06/2019 13:11
Organicidade da Ed. em Direitos Humanos		2	4 08/06/2019 12:51	LL	08/06/2019 13:13
Respeito a diversidade		2	3 08/06/2019 12:52	LL	08/06/2019 13:13
Experiências e vivências em direitos humanos		2	4 08/06/2019 12:55	LL	08/06/2019 13:14
Participação de crianças, adolescentes e jovens		1	3 08/06/2019 12:53	LL	08/06/2019 13:14
Conteúdo Direitos Humanos		1	4 08/06/2019 12:54	LL	08/06/2019 13:14

Figura 4 Casos gerados para análise Nvivo

Fonte: NVivo, 2019.

O resultado da associação das categorias (casos) às fontes foi tímido, apresentando evidências da baixa relação entre as fontes investigadas. Por exemplo, a categoria “Experiências e vivências em Direitos Humanos” foi identificada nas duas fontes, mas com apenas quatro referências. Em relação aos 17 ODS, a categoria encontrou relação apenas com o ODS 16 “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável [...]”. As ações programáticas relacionadas com este ODS foram a 15, 17 e 22. O NVivo possibilita abrir cada um

dos cases, verificando os textos que foram analisados e a associação à categoria. Abaixo, na Figura 4, exemplificamos o caso “Experiências e vivências em Direitos Humanos”

The screenshot displays the iSOS software interface. On the left, a table lists sources and their associated references. The 'Experiências e vivê' category is selected. The main window shows a detailed view of a case, including a list of references and their descriptions.

Nome	Fontes	Referências
Atuação em rede	2	3
Conteúdo Direitos	1	4
Experiências e vivê	2	4
Formação em direi	1	1
Organicidade da E	2	4
Participação de cri	1	3
Respeito a diversid	2	3

Referências:

- <Internas\ODS 17 enunciados> - § 1 referência codificada [1,54% Cobertura]
 - Referência 1 - 1,54% Cobertura
- PROMOVER SOCIEDADES PACÍFICAS
- <Internas\PEEDHPR Ação Programática Eixo1> - § 3 referências codificadas [7,74% Cobertura]
 - Referência 1 - 2,67% Cobertura
 - 15 Desenvolver atividades culturais e esportivas (teatro, coral, grupo musical, campeonatos, entre outros) nas instituições de ensino, nas UAS e estabelecimentos penais que elejam a Educação em Direitos Humanos como tema central para desenvolver a cultura da paz e da não violência.
 - Referência 2 - 2,50% Cobertura
 - 17 Promover eventos entre escolas para compartilhamento de informações e experiências na área de Educação em Direitos Humanos
 - Referência 3 - 2,57% Cobertura
 - 22 Desenvolver a EDH através de ações e programas direcionadas a situação de enfrentamento a violência em instituições de ensino, UAS e estabelecimentos penais.

Arraste a seleção aqui para codificar para um novo caso

Figura 5 Caso Organicidade da Ed. em Direitos Humanos

Fonte: *Nvivo*, 2019

Como se pode observar, as categorias que foram identificadas em apenas um documento serão excluídas de nossa análise uma vez que não foram capazes de estabelecer relação entre as fontes. São essas: Conteúdos em Direitos Humanos, Formação em Direitos Humanos e Participação de Crianças, Adolescentes e Jovens, as três, encontradas apenas na fonte PEEDH_PR_Ação Programática. Neste sentido, apenas 4 categorias de análise foram consideradas, sendo: Organicidade da Ed. em Direitos Humanos, Experiências e vivências em Direitos Humanos, Atuação em rede e respeito à diversidade. O resumo da análise será apresentada na sessão seguinte no quadro sinódico e na nota de análise do software.

Para checagem das categorias analisadas, foi gerado o relatório “diagrama da comparação”, onde é possível identificar os documentos analisados, as codificações aplicadas a cada um deles e as quatro categorias centrais de análise validadas pelo

software. Apenas para demonstração, apresentamos um recorte central do arquivo, apresentado abaixo na Figura 11

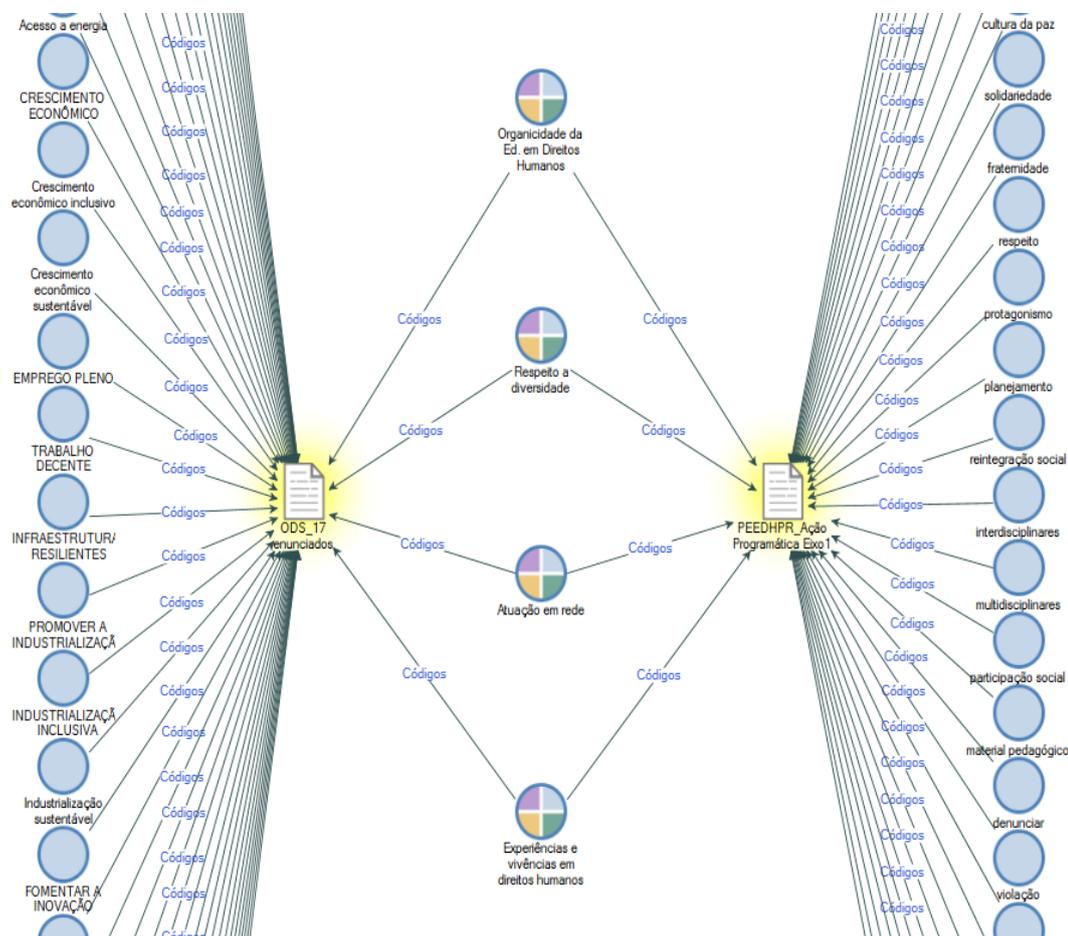


Figura 6 Diagrama de comparação NVivo

Fonte: Nvivo, 2019

A ferramenta também oferece outros relatórios de análise. Apenas para outras evidências da baixa associação entre os documentos analisados, foi gerada a nuvem de palavras. Foram selecionadas as 100 palavras mais frequentes nos dois documentos sendo validas apenas palavras com 5 ou mais letras. O filtro de agrupamento adotado foi “com palavras derivadas”, evitando generalizações ou termos restritamente precisos. O resultado é apresentado na Figura 8, abaixo.

