

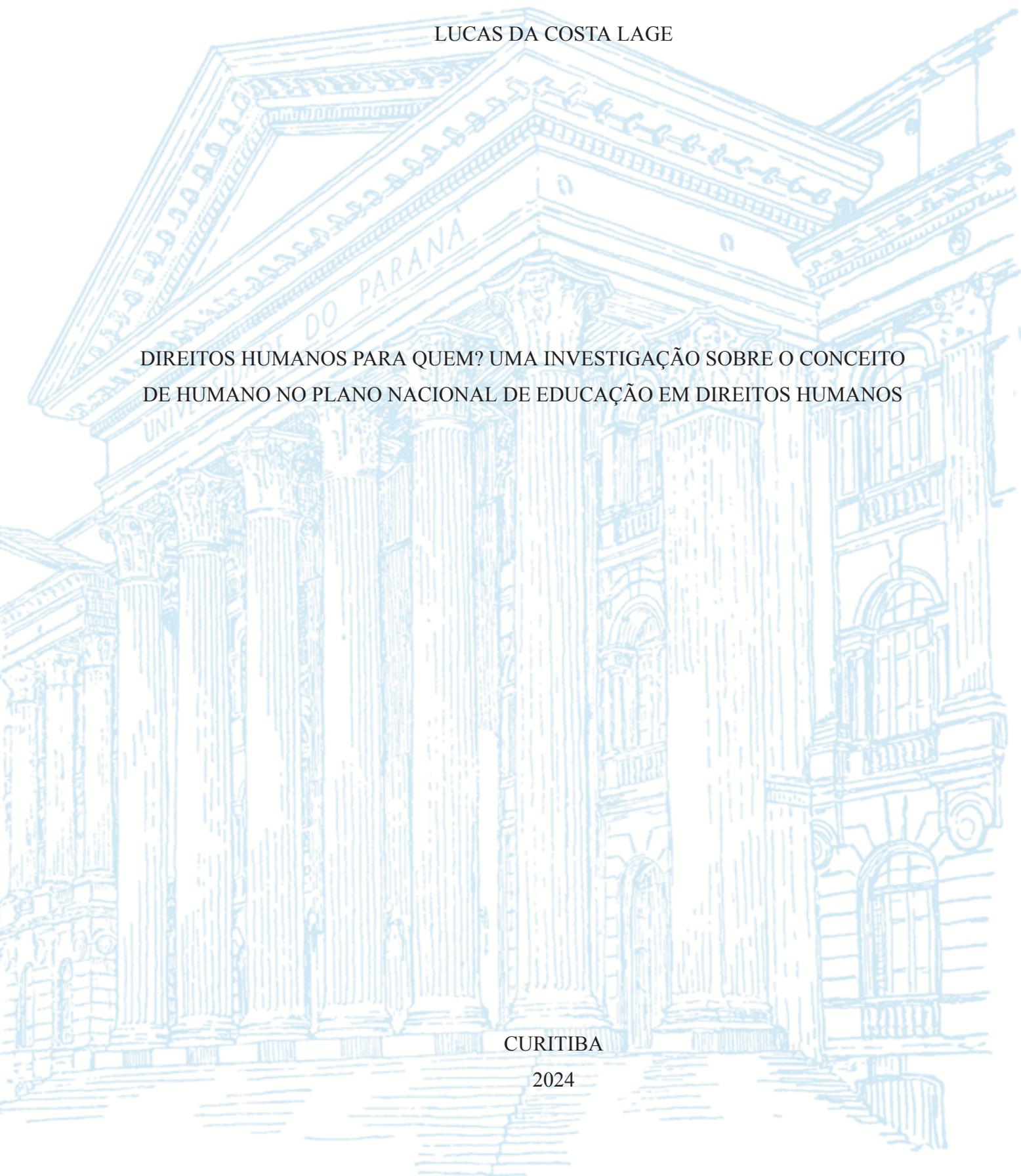
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCAS DA COSTA LAGE

DIREITOS HUMANOS PARA QUEM? UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O CONCEITO
DE HUMANO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

CURITIBA

2024



LUCAS DA COSTA LAGE

DIREITOS HUMANOS PARA QUEM? UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O CONCEITO
DE HUMANO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Dalmo Varallo Lima de
Oliveira

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Lage, Lucas da Costa.

Direitos humanos para quem? Uma investigação sobre o conceito de humano no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Lucas da Costa Lage. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira

1. Direitos humanos. 2. Análise crítica do discurso. 3. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil). I. Oliveira, Roberto Dalmo Varallo Lima de. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **LUCAS DA COSTA LAGE** intitulada: **DIREITOS HUMANOS PARA QUEM? Uma investigação sobre o conceito de humano no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, sob orientação do Prof. Dr. ROBERTO DALMO VARALLO LIMA DE OLIVEIRA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica

28/03/2024 16:02:04.0

ROBERTO DALMO VARALLO LIMA DE OLIVEIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

29/03/2024 17:19:46.0

MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS)

Assinatura Eletrônica

28/03/2024 17:12:23.0

JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 352790

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 352790

Dedico este trabalho aos meus anjos que me guiam, meu amado pai Natalio da Costa Lage (*in memoriam*), minha grande amiga e professora Simone Silva Alves (*in memoriam*), e meu grande amor, minha filhinha de quatro patas Stella Pintosa (*in memoriam*) ambos de alguma forma me instruíram para chegar a esse momento tão importante em minha vida. Dedico demais para minha grande matriarca, dona Rosa Maria, por ser a minha linda avó e que trilhou um caminho longo para a constituição da minha família.

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas que merecem estar nessa seção de agradecimentos, pois foram à luz em meio aos momentos de trevas.

Início agradecendo aos céus pela dádiva de ter conseguido chegar até aqui, pelas energias cósmicas emanadas que me fortaleceram e deram ânimo para levantar em meio a queda.

Agradeço aos meus ancestrais, na figura da minha avó Rosa Maria, que no auge dos seus 93 anos é a minha linda razão de viver e me trazer tantos momentos de alegrias e uma forte inspiração na minha vida, vovó te amo.

Agradeço aos meus pais, Natalio (*in memoriam*) e Fátima, por todo o apoio, orações e o amor incondicional que tem por mim, posso olhar para o céu e poder dizer “Papai eu consegui, seu filho vai ser mestre”.

Agradeço a minha irmã do coração e a mais brilhante mente que fico feliz de ter em minha vida, Kelly, saiba que nessa trilha tu foi peça fundamental e sempre me potencializou a se esforçar e compreender que eu sou capaz de alcançar meus objetivos.

Agradeço ao meu namorado, Igor Felipe, por me aturar em meio ao processo da pós-graduação, por compreender os momentos de ausências, por estar ao meu lado sempre, te amo.

Agradeço a Professora Simone Silva Alves (*in memoriam*) por me acolher em sua casa e me tratar como um filho, por ser uma luz em meio ao sufoco e se tornar uma mãe, amiga, parceira, orientadora e me inspirar a cada dia mais nessa trilha universitária, sigo seus passos nessa jornada acadêmica e sinto sua falta.

Agradeço ao meu grande orientador, Roberto Dalmo, por me mostrar que minha pesquisa é relevante e traz uma grande angústia em minha mente desde o início desse trajeto, me apontando diferentes pontos de vista para compreender de fato os aspectos de nossa humanidade.

Agradeço às minhas amigas que me cercam: Janaina, Michelly, Mayara, Kaiene, Crislaine, Mahara, Isadora, Tamara e Alessandra por estarem comigo em todos os momentos e me mostrar que a vida acadêmica não precisa ser monótona e que podemos nos divertir e sair ou tomar um chimarrão vendo série ou até mesmo se divertir escrevendo um artigo científico. Registro meu agradecimento a minha amiga que a pós-graduação me deu, Hissae, por ter aguentado meus áudios longos querendo desistir e achando que não sou capaz, tu foi peça importante nessa trajetória, muito obrigado!

Os dois últimos agradecimentos são mais do que especiais para mim, pois não são apenas a minha força, mas a minha vida.

Agradeço imensamente a Stella Pintosa, primeiro por me aceitar como pai dela e conviver comigo desde 2017 e nunca ter me abandonado ou virado as costas pra mim, por ser minha companhia em momentos que ninguém sabe ou viu o quanto eu estava sofrendo, por ser a melhor conchinha no inverno jaguareense e ser linda, maravilhosa e incrível, infelizmente tu se foi, mas registro aqui a falta gigantesca que sinto de você. Eu te amo demais Stella.

Agora, por último mas não menos importante, AGRADEÇO, isso mesmo, em letras garrafais, AGRADEÇO a mim, Lucas da Costa Lage, por ter suportado todas as coisas em uma nova realidade, por ter se tornado uma versão que as pessoas admiram e se inspiram, sei que não foram anos fáceis, mas cara tu chegou até aqui, falta pouco para conseguir esse diploma e ser luz na vida de muitos. Eu amo você Lucas Lage e lhe parablenizo por todas as coisas e amigos que você conquistou neste tempo. Siga sendo inspirador.

Epígrafe

Dependendo da situação, todos somos capazes de cometer os piores crimes.

Imaginar um mundo onde isso não existe, onde toda crise não resulte em uma nova “atrocidade”, onde os jornais não estejam cheios de guerra e violência, é imaginar um mundo onde o ser humano deixa de ser humano. (OS INVASORES, 2007)

RESUMO

A presente pesquisa aborda a temática dos direitos humanos e sua relação com o conceito de "humano" no contexto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A pesquisa utiliza a análise do discurso como abordagem teórica-metodológica para examinar como o PNEDH aborda a noção de "humano" e como essa abordagem influencia a compreensão e implementação dos direitos humanos. O estudo explora como o PNEDH define e conceitua o termo "humano" ao longo de seu texto, considerando os discursos presentes em suas diretrizes e propostas, para isso tem o seguinte questionamento: "Como o conceito de humano está elencado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos?", da mesma forma tem por objetivo geral investigar o conceito de "humano" delineado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no contexto brasileiro, destacando suas implicações sociais, culturais e políticas. A análise do discurso permite compreender as representações e significados atribuídos ao conceito de "humano" no contexto dos direitos humanos, explicitando possíveis vieses, limitações ou perspectivas inclusivas. Ao investigar o PNEDH sob essa perspectiva, esse trabalho visa entender como as concepções de "humano" presentes no plano podem influenciar o alcance e eficácia da educação em direitos humanos. Isso inclui a análise de como diferentes grupos ou categorias de pessoas são considerados ou excluídos nas definições presentes no documento, bem como as implicações éticas e práticas dessas concepções. Em suma, a pesquisa proposta visa não apenas compreender o conceito de "humano" no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, mas também oferecer insights críticos e empiricamente fundamentados que possam informar a melhoria contínua das práticas educacionais e, por conseguinte, contribuir para o fortalecimento da cultura de respeito aos direitos humanos no Brasil.

Palavras-chave: Humano; Discurso; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;

ABSTRACT

The present research addresses the theme of human rights and its relationship with the concept of "human" within the context of the National Plan for Human Rights Education. The research employs discourse analysis as a theoretical-methodological approach to examine how the NPHRE addresses the notion of "human" and how this approach influences the understanding and implementation of human rights. The study explores how the NPHRE defines and conceptualizes the term "human" throughout its text, considering the discourses present in its guidelines and proposals, and thus poses the following question: "How is the concept of 'human' outlined in the National Plan for Human Rights Education?" Similarly, its general objective is to investigate the concept of "human" delineated in the National Plan for Human Rights Education within the Brazilian context, highlighting its social, cultural, and political implications. Discourse analysis enables the understanding of the representations and meanings attributed to the concept of "human" within the context of human rights, elucidating possible biases, limitations, or inclusive perspectives. By investigating the NPHRE from this perspective, this work aims to understand how the conceptions of "human" present in the plan can influence the reach and effectiveness of human rights education. This includes analyzing how different groups or categories of people are considered or excluded in the definitions presented in the document, as well as the ethical and practical implications of these conceptions. In summary, the proposed research aims not only to understand the concept of "human" in the National Plan for Human Rights Education but also to offer critically and empirically grounded insights that can inform the continuous improvement of educational practices and, consequently, contribute to strengthening the culture of respect for human rights in Brazil.

Keywords: Human; Discourse; National Plan for Human Rights Education;

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DISSERTAÇÕES ANALISADAS

28

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

PNEBH	- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
DH	- DIREITOS HUMANOS
EDH	- EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1.1 Estrutura Geral do trabalho	20
CAPÍTULO II: A HUMANIDADE NAS ALEATORIEDADES: NARRATIVAS E AS PROBLEMÁTICAS DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEMPORÂNEO	20
CAPÍTULO III: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
3.1 O Humano presente nas dissertações	26
3.2 Colonialidade do Saber, do Ser e do Poder e a Visão do Humano	37
CAPÍTULO IV: PERCURSO METODOLÓGICO	47
CAPÍTULO V: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Política, Instituição e Discurso	56
5.1 Contextos na criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	56
5.2 Interdiscursividade, Formação Discursiva, Memória Discursiva, Paráfrase e Polissemia	58
5.2.1 A interdiscursividade no PNEDH	58
5.2.2 A formação discursiva no PNEDH	61
5.2.3 A memória discursiva no PNEDH	63
5.2.4 Paráfrase e Polissemia para compreender o humano no PNEDH	64
CAPÍTULO VI: CONCLUSÃO	68
REFERÊNCIAS	71

CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas nuances que envolvem nosso cotidiano acadêmico, a estruturação geral de um texto deste porte tende-se a ser uma alavanca teórica sem muita pessoalização de seus autores, nesse sentido, utilizo deste espaço para transcender a perspectiva dada no decorrer de nossa vida para internalizar narrativas que corroboram na ideia daquele que vos fala. Pêcheux (2014) em seus estudos acerca da semântica e discurso apresenta que o sujeito não é simplesmente um indivíduo falante autônomo, mas uma posição ideológica que se constitui nos discursos.

Nessa perspectiva, ao internalizar que o sujeito não é uma entidade autônoma, mas uma construção discursiva sujeita a diferentes formações ideológicas presentes na linguagem, trago como ponto inicial a concepção que temos ao nascer, apresentada na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, que enfatiza em seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988). Seguindo esse prisma, é notório que as diferentes realidades são regradas por um conjunto de normas jurídicas então conceituadas como direito (BOBBIO, 2014) e, a partir desse conceito, que se estrutura uma sociedade.

Habermas, em seus estudos, discute os direitos humanos entre os papéis que assumem moralmente, politicamente e de direito, nesse sentido aborda os olhares tidos nas visões de Kant, Rousseau e Marx, compreendendo o mesmo como algo fundamentalmente moral, assim como suas relações políticas. Sendo assim, é possível compreender os direitos humanos como “[...] direitos jurídicos, e não direitos pré-jurídicos, puros moralmente; eles são normas legais, que foram declarados em atos de fundações revolucionárias [...]” (LOHMANN, 2013, p. 88), o qual podemos observar na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na própria Constituição Federal Brasileira de 1988.

Entretanto, noto que as prerrogativas dessas normativas, por vezes, são difundidas para alienar ou mascarar suas intenções, da mesma forma que suas mudanças ocorrem através daquele que o transmite e da realidade que assola cada um. A fim de compreender esses paradigmas, na leitura desta dissertação vamos nos deparar com uma narrativa que soma as inquietações da veracidade da funcionalidade dos direitos no cotidiano brasileiro, tal discurso se enquadra em aspectos da subalternidade.

Compreendo o conceito de subalternidade explicitado por Spivak, como “as camadas mais baixas da sociedade constituídas dos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12). A partir dessa singularidade, a autora explica que o falar pelo outro se torna uma reprodução das estruturas de poder, tendo em vista que mantém o subalterno silenciado (SPIVAK, 2010).

É importante destacar que a narrativa que se segue não tem nenhum viés de julgamento de méritos, mas de proporcionar um novo olhar sobre as nuances a que somos constantemente confrontados socialmente. E nisso denota a amplitude de conhecimentos que podem ser apresentados por aqueles e aquelas que estão inviabilizados na sociedade e, por vezes, classificados como sub-humanidade (KRENAK, 2020).

O ponto de partida para pensar sobre o humano, e as variantes em torno do seu conceito, é questionar inicialmente a que humanidade estamos destinando nosso conhecimento, ou melhor, se queremos de fato que essa ferramenta de construção do saber seja disponibilizada para além das demandas políticas, que advém como uma significância da própria estruturação e domínio entre o poder e o saber.

A integração das camadas mais baixas na sociedade tende a passar por um crivo de aceitação, o qual, por vezes, se vale de catalogações que não suprem o próprio viés científico. E, novamente, nos vemos no questionamento sobre o que é humano. Seguindo os passos de James Paul Gee, não vamos encontrar uma única resposta, porém iniciaremos uma problematização em cima de tal conceito (GEE, 2019).

Nos atrelamos à ideia exposta por Oliveira (2015, p. 24) “partimos do princípio que ninguém nasce formado e pensando Direitos Humanos, assim como ninguém está completo. Temos muito para construir e faremos isso a partir do diálogo – juntos”, e esse momento de diálogo e escuta ativa nos permite refletir acerca das proposições elencadas pela análise do discurso, sendo que esta busca compreender como as estruturas linguísticas, as escolhas vocabulares, os padrões de organização textual e as relações discursivas contribuem para a construção de significados e a produção de efeitos de sentido. Ela examina como as formas de expressão e os usos da linguagem são influenciados por fatores sociais, como classe, gênero, raça, poder e ideologia (ORLANDI, 2020).

Nesse sentido, a interação dialógica segue os preceitos elencados por Freire (2005, p. 50) ao afirmar que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”, deixando evidente que o diálogo é uma ferramenta fundamental para a educação e para a transformação

social, da mesma forma, “ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz” (HOOKS, 2013, p. 114).

Sendo assim, o surgimento da Educação em Direitos Humanos é uma resposta a um histórico marcado por violações e atrocidades, buscando estabelecer uma base sólida para a promoção e proteção dos direitos fundamentais de todos os indivíduos. Esse movimento reflete a compreensão de que a educação desempenha um papel crucial na transformação das sociedades e na promoção de valores que respeitam a dignidade humana.

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos (EDH) começa a se estabelecer no âmbito nacional por meio da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e da aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2006. O PNEDH define a Educação em Direitos Humanos como um “processo sistemático e multidimensional que guia a formação do indivíduo enquanto sujeito de direitos” (BRASIL, 2006, p. 25).

Nessa ótica, a Educação em Direitos Humanos visa promover o desenvolvimento dos indivíduos, focalizando na valorização da democracia e no respeito (MUJICA, 2001). Além disso, está associada à transformação cultural, a uma educação contínua, abrangente e em constante evolução, estando relacionada aos valores, e não sendo apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimento (BENEVIDES, 2003). Nesse mesmo contexto, a autora enfatiza que “[...] esse processo educativo deve, ainda, buscar a formação do cidadão participativo, crítico, responsável e comprometido com a transformação das práticas e condições sociais que violam ou negam os direitos humanos” (BENEVIDES, 2003, p. 315).

Na perspectiva cultural, temos múltiplos exemplos de diferentes realidades sociais, o qual exposto nos filmes “Carandiru” e “Cidade de Deus” são obras cinematográficas brasileiras que abordam temas complexos e desafiadores, muitos dos quais têm implicações profundas para a Educação em Direitos Humanos. Ambas as narrativas apresentam um retrato vívido da vida nas periferias urbanas e nos sistemas prisionais do Brasil¹, destacando questões sociais complexas que são cruciais para a compreensão e promoção dos direitos humanos.

No caso de “Carandiru”, dirigido por Hector Babenco e baseado no livro “Estação Carandiru”, de Dráuzio Varella, o filme se passa na Penitenciária do Carandiru, em São Paulo, antes do massacre ocorrido em 1992. A história retrata a vida dos detentos, suas

¹ Vale destacar que há diversas realidades desse mesmo cenário em várias territorialidades. Mesmo assim, cada uma dessas vivências salienta questões sociais muito próximas, sendo todas extremamente importantes para a promoção dos direitos humanos.

relações e os desafios enfrentados no sistema prisional. A Educação em Direitos Humanos pode ser explorada nesse contexto, ao analisar como a ausência de condições dignas de detenção, a violência institucional e a falta de acesso a oportunidades de reabilitação afetam os direitos fundamentais dos prisioneiros. Além disso, o filme destaca a importância da empatia e do reconhecimento da humanidade mesmo em ambientes extremamente desfavoráveis.

Por outro lado, “Cidade de Deus”, dirigido por Fernando Meirelles e Kátia Lund, baseado no romance homônimo de Paulo Lins, oferece uma visão penetrante da vida em uma favela no Rio de Janeiro, explorando a dinâmica do crime, pobreza e a busca por oportunidades em um ambiente de alta vulnerabilidade. A Educação em Direitos Humanos pode ser analisada aqui ao considerar como as condições socioeconômicas extremas podem impactar os direitos humanos básicos, como o direito à vida, à liberdade e à educação. O filme também destaca a importância de abordar as raízes estruturais da violência e da desigualdade social para promover efetivamente os direitos humanos nessas comunidades.

Seguindo as ideias de Oliveira (2015, p. 24) é necessário compreender que “a educação em Direitos Humanos não é uma defesa de bandidos, é a defesa da humanidade em uma sociedade desumanizada, a defesa da razão acima dos pensamentos de ódio e da compaixão acima de uma razão sanguinária”, quando abordamos o tema dos Direitos Humanos, não estamos apenas nos deixando levar por uma abordagem sentimental, mas sim buscando uma compreensão mais abrangente que nos permite refletir sobre a complexidade de definir quem é considerado humano e, por contrapartida, quem é tratado como desumano.

Pois a partir desse prisma de definições e conceitos elencamos padrões a serem seguidos à risca. Outros exemplos mais nítidos em nossa história são capazes de nos revelar esses preceitos, relembremos a chegada da Companhia de Jesus, por volta de 1530, para evangelizar os nativos que eram considerados sem almas e, portanto, não humanos; ou, ainda, a escravização dos povos negros que se tornaram mercadorias por mais de 300 anos e não tinham as denominações para serem humanos.

Para isso, ancoramos na provocação elencada por Oliveira (2020, p. 74-75):

Pensar direitos humanos seria refletir em um intenso campo de batalha que envolve a elaboração de um entendimento comum e um sentir comum sobre aquilo que é humanidade e sobre aquilo que é ser humano. Uma batalha que se realiza por meio de aspectos simbólicos e físicos. Uma guerra que está no campo discursivo em cada momento que falamos sobre os acontecimentos políticos, que assistimos à televisão, que sentamos na frente do computador em nossa sala com ar refrigerado e decidimos pensar e nos comunicar sobre o que entendemos por humanidade, bem como sobre os acontecimentos de pessoas que jamais saberão de nossa existência.

Essa relação potencializa a noção em torno da compreensão que temos do nosso planeta, de modo a notar suas características como a Terra ocupa a forma de uma entidade viva e complexa, assim como os relacionamentos entre as demais linhagens viventes que a compõem, tendo em vista que tais separações instigam a definição e seletividade do humano e sua humanidade (LATOURE, 2015). E esse processo de auto reflexão molda continuamente a nossa sociedade e os entremeios que são partilhados pelas complexidades humanas, de modo que tais conceitos em torno dos Direitos Humanos não são imutáveis, conforme aponta Bobbio:

[...] os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente [...] Não é difícil de prever que, no futuro, poderão surgir novas pretensões que no momento sequer podemos imaginar [...] O que demonstra que não existem direitos por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas (BOBBIO, 1992, p.19).

Essas mutações estão enraizadas na história dos Direitos Humanos, assim como no conceito em torno do humano, tendo em vista que ao observar a definição dada no decorrer das épocas nota-se que a defesa dos Direitos Humanos remete às necessidades de uma estrutura de poder, uma hierarquização que promove tais privilégios.

Nesse sentido, essa pesquisa tem como problemática: Como o conceito de humano está elencado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos?

Nas lentes dos estudos propostos por Hannah Arendt (2011), compreende-se a relação da condição humana relacionada a três fatores fundantes para a vida, sendo elas: o labor, o trabalho e a ação. Da mesma forma, tais fatores possuem interconexões com os aspectos político, social, público e privado. Essas características apontam para um conceito de humano. Há ainda outras características que são elencadas nas discussões científicas; e, em algumas delas, nos deparamos que a definição do humano está na capacidade de racionalidade desenvolvida por nós, sendo a diferenciação entre os demais animais.

Esse conceito é problematizado por Gee (2019) que exemplifica a magnitude de processos capazes de questionar a constituição do humano, nos dando o suporte de sermos uma macro estrutura que funciona a partir de diversos micro organismos, tal como um cupinzeiro. Tendo em mente essas relações entre as ideologias acrescidas no decorrer de nossa trajetória de vida, vemos que as denominações de humano e sua respectiva humanidade está atrelada à inferiorização de outra linhagem vivente.

Nessa gama de problemáticas e questionamentos é de suma importância que haja uma compreensão da relação macro em torno do conceito, principalmente no que tange às

narrativas que predominam o ambiente acadêmico, de modo a “refletir sobre as pesquisas realizadas sobre/para o sistema educacional e suas práticas, os quais temos uma dependência contínua para o cumprimento de nosso dever social” (LAGE; OLIVEIRA, 2023, p. 62), trazendo para perto as ideias decorrentes das discussões teóricas que permeiam as análises do humano.

Sendo assim, tem-se por objetivo geral: Investigar o conceito de “humano” delineado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no contexto brasileiro, destacando suas implicações sociais, culturais e políticas. A fim de atingir tal objetivo, conta-se com os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as definições e abordagens relacionadas ao conceito de “humano” presentes no texto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; 2) Contextualizar as percepções sociais e culturais que podem influenciar a construção desse conceito no âmbito do plano; 3) Analisar as implicações políticas associadas às definições de “humano” presentes no documento, considerando seu impacto nas práticas educacionais; 4) Comparar o conceito de “humano” no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos com perspectivas teóricas e abordagens internacionais sobre direitos humanos; 5) Avaliar a coerência e a eficácia das práticas educacionais propostas à luz do conceito de “humano” delineado no plano.

A presente pesquisa justifica-se de extrema importância diante do contexto socioeducacional brasileiro, especialmente no que concerne à formação de indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com os valores e práticas relacionados aos Direitos Humanos. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, como documento norteador das políticas educacionais, desempenha um papel fundamental na construção desses valores ao definir e delinear conceitos essenciais, entre eles o de “humano”.

A compreensão aprofundada desse conceito é crucial, uma vez que permeia não apenas os conteúdos curriculares, mas também as práticas pedagógicas, a promoção da diversidade e a construção de uma cultura de respeito aos direitos fundamentais. Ao questionar e analisar as definições e abordagens sobre o “humano” presentes no Plano, a pesquisa visa lançar luz sobre os fundamentos que orientam a educação em direitos humanos, buscando identificar possíveis lacunas, ambiguidades ou potenciais pontos de fortalecimento.

A investigação sobre as implicações sociais, culturais e políticas associadas a esse conceito contribui para uma compreensão mais abrangente das influências e contextos que moldam as bases teóricas do plano. Isso não apenas enriquece o debate acadêmico sobre a educação em direitos humanos, mas também fornece subsídios práticos para aprimoramentos

nas políticas educacionais, proporcionando uma formação mais alinhada com os princípios universais dos direitos humanos.

Além disso, a análise comparativa com perspectivas teóricas e abordagens internacionais contribui para posicionar a Educação em Direitos Humanos no Brasil dentro de um contexto global, permitindo identificar convergências e divergências que podem inspirar ajustes necessários em direção a práticas mais inclusivas e eficazes.

Em suma, a pesquisa proposta visa não apenas compreender o conceito de “humano” no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, mas também oferecer *insights* críticos e empiricamente fundamentados que possam informar a melhoria contínua das práticas educacionais e, por conseguinte, contribuir para o fortalecimento da cultura de respeito aos direitos humanos no Brasil.

1.1 Estrutura Geral do trabalho

A partir do exposto até o momento este trabalho seguirá a seguinte estrutura: após o capítulo introdutório que visa trazer uma noção ampla sobre a proposta desta dissertação juntamente com a ponderação da problemática, justificativa e objetivos, temos o capítulo 2 que introduz a temática central do trabalho, explorando as diversas facetas da humanidade e as complexidades que envolvem as narrativas contemporâneas dos direitos humanos; o capítulo 3 apresenta a base teórica que sustenta a análise proposta. Destacam-se três seções principais: Análise do Discurso como potência teórica, O humano presente nas dissertações e Colonialidade do Saber, do Ser e do Poder e a visão do humano; O capítulo 4 descreve a metodologia adotada para realizar a análise proposta. Detalhando os métodos utilizados para coleta e análise de dados, proporcionando uma compreensão clara da abordagem metodológica; o capítulo 5 se concentra na análise específica do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), contextualizando sua criação e explorando aspectos discursivos; Por fim, o capítulo 6 finaliza o trabalho, sintetizando os principais achados, destacando a relevância das análises realizadas e oferecendo conclusões gerais.

CAPÍTULO II: A HUMANIDADE NAS ALEATORIEDADES: NARRATIVAS E AS PROBLEMÁTICAS DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo, adentramos no intrincado labirinto das experiências cotidianas, conduzidos pela narrativa marcante de Pedro², que se desenrola na Praça Franklin Roosevelt, um epicentro cultural situado em um dos bairros nobres de São Paulo. Esse espaço efervescente, entrecruzado pelas movimentadas ruas Augusta e Consolação, torna-se o palco de uma série de eventos reveladores que proporcionam uma rica compreensão das complexas nuances que envolvem a temática dos direitos humanos no cenário contemporâneo.

Ao explorarmos as aleatoriedades que moldam nossos destinos, somos convidados a contemplar o cenário que testemunhou a história de Pedro, um senhor cuja trajetória se entrelaça com as múltiplas facetas do contemporâneo. Em uma madrugada de quinta-feira, com a temperatura marcando 19°C, Pedro emerge como um protagonista, testemunhando e participando de um ato que, sob o rótulo de “humanidade”, desencadeia uma série de reflexões sobre os valores fundamentais que regem nossa convivência social.

Inicialmente, Pedro contextualiza sua vida, apresentando sua trajetória e os percalços que enfrentou nesse caminho, alguns aspectos antes das mudanças que decorreram nos mostra a outra face da moeda, um homem de família bem sucedida, com um lar estruturado, vivendo bem financeiramente até sua prisão em meados dos anos 90, quando foi acusado de assassinato e levado ao Departamento Estadual de Investigações Criminais, localizado no bairro do Carandiru, no Estado de São Paulo, dois anos depois em 1992 presenciou a chacina que ocorreu no Complexo Penitenciário do Carandiru, através da intervenção policial para conter uma rebelião e que causou a morte de 111 vidas, gerando o intitulado massacre³.

Pensando nas ideias de Feather (2023) o autor traz noção de existência do conceito de humanidade por existir uma não humanidade, nas palavras do mesmo “o que está dentro nega tudo aquilo que está fora e o que está fora está porque não possui uma certa ‘utilidade’ para aqueles que comandam a capacidade de dar significado ao Humano e a Humanidade” (Feather, 2023, p. 16).

No contexto da narrativa de Pedro, a barreira entre o que está dentro e fora manifesta-se de maneira vívida. O cenário inicial na Praça Franklin Roosevelt, permeado por manifestações culturais e uma efervescência artística, representa o que está “dentro” dessa esfera culturalmente enraizada. Pedro, ao se tornar testemunha de um ato de “humanidade” nesse ambiente, encontra-se temporariamente dentro dessa esfera, um espaço onde valores como honestidade e respeito parecem prevalecer.

² Nome fictício a fim de preservar a identidade do sujeito.

³ O Massacre do Carandiru refere-se a um dos episódios mais trágicos da história penitenciária do Brasil. Ocorreu em 2 de outubro de 1992, na Casa de Detenção de São Paulo, conhecida como Carandiru, que era uma das maiores prisões da América Latina.

No entanto, a narrativa rapidamente se desloca para o que está “fora” desse círculo aparentemente mais acolhedor. A trajetória de Pedro revela uma realidade que, apesar de compartilhar o mesmo espaço geográfico, está à margem das definições convencionais de “utilidade”. A experiência de Pedro no sistema prisional, sua prisão, a participação involuntária na chacina do Carandiru e a subsequente transferência para o Presídio de Tremembé, marcado por rebeliões e demandas básicas de assistência médica, ilustra como determinadas vidas são consideradas “fora” dos limites da aceitação social.

A referência à “utilidade” destaca uma lógica utilitarista que permeia as estruturas sociais, políticas e institucionais. Pedro, uma vez um homem de família bem-sucedida, é transformado em um indivíduo “fora” dessas esferas aceitáveis devido a sua prisão e acusações de crime. A sociedade, em grande parte, o nega, relegando-o a uma posição onde sua “utilidade” é questionada, esquecendo-se de sua humanidade subjacente.

O encontro fortuito com Pedro, inicialmente centrado em um ato de honestidade diante de um cartão de crédito extraviado, desdobra-se para revelar uma narrativa de vida marcada por prisões, chacinas, rebeliões e, por fim, a busca por redenção após o cumprimento de uma longa sentença. Sua história, permeada por desafios e percalços, lança luz sobre as intrincadas questões que permeiam os sistemas prisionais, a reabilitação, a marginalização social e a busca por uma vida digna após o encarceramento.

Em algumas nuances minha história se assemelha com a de Pedro, minha trajetória, marcada por desafios pessoais e familiares, ilustra a complexidade das questões relacionadas aos direitos humanos, especialmente no que diz respeito à liberdade, igualdade e não discriminação. Ao longo de minha jornada, diversos princípios fundamentais dos direitos humanos foram postos à prova, destacando a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a garantia desses direitos a todos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Inicialmente, trato acerca da dignidade humana, a minha expulsão de casa após revelar ser homossexual evidencia uma violação direta dessa dignidade. A negação de amor, apoio e acolhimento por parte da minha família confronta o princípio fundamental de que toda pessoa merece respeito incondicional e tratamento humano.

É notório que tais prerrogativas em torno da falta de apoio, das condições de vida, que se relacionam com a dignidade humana, seguem os preceitos de uma determinada elite, nas reflexões de Krenak temos que “ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade — que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições —, foram devastando tudo ao seu redor” (KRENAK, 2020, p. 07).

Nesse mesmo sentido, ao tratar acerca do gênero, Butler aponta que: “na verdade, a construção do gênero atua através de meios excludentes, de forma que o humano não é apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais” (BUTLER, 2000, p.8).

Ao assumir minha identidade como parte da comunidade LGBT, enfrentei um conjunto de exclusões e apagamentos radicais por parte de minha própria família e sociedade. A minha narrativa reflete a maneira como a construção do gênero e da orientação sexual muitas vezes é permeada por normas sociais excludentes, que não apenas marginalizam, mas também negam a plena humanidade daqueles que não se enquadram nos padrões tradicionais.

Os xingamentos e insultos proferidos por membros de minha família refletiam a falta de aceitação e compreensão em relação à minha identidade e orientação sexual. A pressão social e os estigmas associados à homossexualidade contribuíram para a criação de um ambiente tóxico, onde eu era alvo de agressões verbais que minavam minha autoestima e bem-estar emocional.

Na escola, não escapei da discriminação. O ambiente estudantil muitas vezes reproduz estereótipos e preconceitos, e enfrentei xingamentos e injúrias por parte de colegas que não compreendiam ou aceitavam minha identidade. A falta de educação inclusiva e o desconhecimento acerca da diversidade de orientações sexuais contribuíram para um cenário de exclusão e hostilidade.

Além disso, nas ruas, também fui vítima de agressões verbais motivadas pela homofobia. A sociedade, infelizmente, muitas vezes perpetua estigmas prejudiciais, tornando-se um espaço onde a diversidade é frequentemente rejeitada. Os xingamentos nas ruas refletem a necessidade urgente de conscientização e educação para combater a homofobia e promover ambientes mais inclusivos.

Ser alvo de injúrias vai além de simples ofensas verbais; implica em abrir-me para um futuro desconhecido, desvincular-me do tempo e do espaço nos quais a injúria ocorre, e perder a orientação em relação à minha própria situação como resultado desse discurso ofensivo. Minha história, marcada por xingamentos e injúrias em diferentes contextos, reflete a profunda instabilidade do meu “lugar” na comunidade de falantes, evidenciando a fragilidade da posição que ocupo no tecido social (BUTLER, 2021).

As palavras injuriosas não são apenas expressões isoladas, mas agentes que desestabilizam minha identidade e minha posição na sociedade. Minha trajetória, enfrentando xingamentos em casa, na escola e nas ruas, revela a dimensão da desorientação provocada por esse discurso ofensivo, afetando minha percepção do eu e meu senso de pertencimento.

Ao relacionar minha experiência com as reflexões de Butler (2021, p. 18), que destacam como “os nomes pelos quais o sujeito é chamado parecem incutir o medo da morte e a incerteza acerca de sua possibilidade de sobreviver”, percebo que as injúrias não apenas ferem superficialmente, mas também geram temores profundos. As palavras ofensivas não apenas atingem a superfície, mas também provocam uma ameaça à minha existência e à minha capacidade de sobreviver em um ambiente hostil.

Dentro do campo da análise do discurso, meu papel como analista envolve a compreensão profunda das dinâmicas e efeitos das palavras em contextos específicos. Ao relacionar minha narrativa com a análise do discurso, destaco a importância de examinar não apenas as violações explícitas dos direitos humanos, mas também os discursos injuriosos que desempenham um papel crucial na desumanização e marginalização.

Além disso, ao afirmar que a luta pelos direitos humanos vai além das esferas legais, reconheço a necessidade de abordar o discurso como uma ferramenta poderosa na perpetuação ou na transformação das normas sociais. Como analista, busco identificar padrões de discurso que contribuem para a desumanização, buscando estratégias eficazes para combater essas narrativas prejudiciais.

Minha análise não se restringe a uma abordagem legalista, mas também destaca a importância de criar uma consciência coletiva sobre os impactos negativos do discurso injurioso. Isso implica promover uma abordagem mais inclusiva na defesa dos direitos humanos, incorporando considerações psicológicas e emocionais. Ao assumir esse papel analítico, busco contribuir para a construção de uma narrativa mais consciente e empática em relação aos direitos humanos.

Além de desvelar as camadas profundas das violações e de ressaltar a importância da resiliência diante das adversidades, a reflexão sobre as histórias de Pedro e minha própria trajetória destaca a imperatividade de questionar o próprio conceito de humano no âmbito do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A narrativa, que se desdobra como um espelho da experiência compartilhada, suscita indagações pertinentes sobre como definimos, reconhecemos e garantimos a humanidade de cada indivíduo em uma sociedade plural e dinâmica.

Ao questionar o conceito de humano no contexto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, emerge a necessidade de uma abordagem mais abrangente e inclusiva. As histórias de Pedro e minha própria experiência destacam que a definição de quem é considerado “humano” muitas vezes é permeada por preconceitos, estereótipos e exclusões. Esse questionamento propõe uma reflexão crítica sobre as bases nas quais se assentam as

políticas e práticas educacionais, buscando identificar e corrigir possíveis vieses que perpetuam a marginalização e desigualdades.

A análise das narrativas, quando contextualizadas dentro do plano educacional, também reforça a importância de incorporar perspectivas diversas, reconhecendo a pluralidade de experiências e identidades. O conceito de humano no contexto educacional em direitos humanos deve ser permeado pela compreensão de que cada indivíduo, independentemente de sua história ou características, é titular inalienável de direitos fundamentais.

Portanto, a necessidade de questionar o conceito de humano no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos surge como um chamado à revisão crítica das estruturas que moldam a educação, visando uma abordagem mais inclusiva e respeitosa da diversidade humana. Essa reflexão é essencial para assegurar que as políticas educacionais não apenas se alinhem com os princípios dos direitos humanos, mas também contribuam ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CAPÍTULO III: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem por características as discussões conceituais sobre discurso, ponderando os estudos de Pêcheux e Orlandi, da mesma forma traz as relações em torno do conceito do humano, baseando-se na revisão sistemática realizada por Lage e Oliveira (2023) e as competências elencadas para a constituição de tal conceitualização, tal como, a apresentação de estudos complementares para fundamentar outras perspectivas no viés decolonial e suas prerrogativas em meio a formulação conceitual sobre o humano.

A fundamentação teórica desempenha um papel crucial nas pesquisas educacionais, servindo como alicerce conceitual que sustenta toda a estrutura do estudo. Ao fornecer um quadro teórico consistente, os pesquisadores conseguem contextualizar e dar significado aos fenômenos estudados, permitindo uma compreensão mais profunda e fundamentada dos resultados obtidos. Além disso, uma fundamentação teórica robusta orienta a seleção de métodos e técnicas de pesquisa, garantindo que o desenho metodológico esteja alinhado com os objetivos do estudo. Isso contribui para a validade e confiabilidade dos resultados, uma vez que a escolha de abordagens e instrumentos é embasada em teorias consolidadas, proporcionando rigor ao processo de coleta e análise de dados.

Outro aspecto crucial é que a fundamentação teórica possibilita uma conexão mais estreita entre a pesquisa educacional e o conhecimento acumulado em sua área de estudo. Ao

ancorar a investigação em teorias relevantes, os pesquisadores contribuem para o desenvolvimento contínuo do campo, promovendo diálogos com estudos anteriores e integrando novas descobertas ao corpo existente de conhecimento. Dessa forma, a fundamentação teórica não apenas informa a pesquisa atual, mas também alimenta o avanço teórico e prático dentro do domínio educacional. Em última análise, a importância da fundamentação teórica nas pesquisas educacionais reside na capacidade de fornecer uma estrutura sólida que não apenas orienta a investigação, mas também eleva a qualidade e a relevância das contribuições para a área educacional como um todo.

Nessa perspectiva, como ponto de partida para compreender a fundamentação teórica deste estudo, destaca-se a concepção de que o conhecimento surge das experiências acumuladas ao longo da vida, influenciado pelos relacionamentos interpessoais e diversas formas de consulta (ALYRIO, 2009). No entanto, para embasar esse conhecimento, é imperativo engajar-se na pesquisa, caracterizada como pesquisa científica, conforme Alyrio (2009, p. 18) explica: “uma pesquisa, para ser considerada científica, precisa ser conduzida de maneira sistemática. Para tanto, é necessário empregar métodos específicos e técnicas apropriadas”.

3.1 O Humano presente nas dissertações

O conceito de humano é intrinsecamente complexo e multifacetado. Paralelamente, a evolução cultural desempenha um papel vital na concepção do que é ser humano. A singularidade da cultura humana permite a transmissão de conhecimentos e habilidades ao longo das gerações, fomentando a criação de arte, ciência, religião e sistemas de organização social. A cultura, assim, exerce influência na formação das identidades individuais e coletivas, moldando perspectivas e comportamentos.

Nesse contexto, a compreensão das diversas abordagens ao conceito de humano proporciona uma análise mais profunda dos elementos compartilhados que compõem as narrativas conceituais de nossa espécie. A exploração das relações presentes na literatura existente até o momento é crucial para mapear as características que definem o humano e sua humanidade. O aprofundamento nessa busca conceitual não apenas enriquece nosso entendimento sobre nós mesmos, mas também contribui para uma visão mais abrangente das complexidades que permeiam a natureza humana ao longo do tempo.

Segundo Demo (2012, p. 39), a ciência, por sua natureza, requer questionamento, uma vez que seu surgimento e desenvolvimento estão intrinsecamente ligados à prática inquisitiva. Nessa ótica, as áreas do conhecimento podem ser inicialmente categorizadas como uma modalidade primordial para questionamento, com o respaldo da interdisciplinaridade para ampliar a abrangência das respostas procuradas.

Nessa perspectiva, fundamentar os diferentes conceitos de humano presentes em dissertações ampliam a noção teórica para a análise pretendida nesta pesquisa, para tanto, apoiamos nos estudos de Lage e Oliveira (2023) que realizaram uma busca na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) onde exploraram os descritores relacionados ao conceito de humano, aplicando filtros específicos, como dissertações, resumos em português e uma delimitação temporal a partir dos anos 2000.

O intuito foi examinar uma perspectiva que abrangesse tanto o período anterior quanto posterior à promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A busca, realizada em setembro de 2022, resultou na identificação de 26 dissertações alinhadas com os critérios estabelecidos. No entanto, apenas 20 dessas foram objeto de análise, pois as restantes não puderam ser localizadas ou apresentaram arquivos corrompidos, impedindo sua avaliação, as quais elencamos no quadro 01.

Quadro 1. Dissertações Analisadas

	Universidade	Pós Graduação	Título	Autor
1	UFSC	Literatura	Crítica Caseira	Fernando Meneghel
2	UNISINOS	Filosofia	Humanismo: Uma Releitura Existencial De Albert Camus E Jean-Paul Sartre	Roberto Carlos Favero
3	UNESP	Educação	O Conceito De Humanismo Nas Diretrizes Curriculares Nacional Do Ensino Médio	Genivaldo De Souza Santos
4	UNICAP	Psicologia Clínica	A Experiência De Psicólogos Que Exercem Sua Ação Clínica Numa Perspectiva Fenomenológica Existencial	Maria Danielly Da Silva Cabral
5	PUCRS	Teologia	Ressurreição Da Carne: Salvação Para As (De)Formações Do Corpo Em Tempos De Pós-Humano	Oscar Roberto Chemello
6	UFPB	Filosofia	O Conceito De Trabalho Nos Manuscritos Econômicos Filosóficos De Karl Marx	Tarcisio Fagner Aleixo Farias
7	UFPE	Educação	Pedagogia Da Práxis - O Conceito Do Humano E Da Educação No Pensamento De Paulo Freire	Patrocínio Solon Freire
8	UFPR	Educação	Educação Histórica E Religião: Aproximações A Partir De Um Estudo Da Consciência Histórica De Jovens Alunos	Lucas Pydd Nechi

9	PUCRJ	Filosofia	A Filosofia Anti-Humanista De Michel Foucault: Questões Sobre História E Liberdade	Bruno Lorenzatto Parreira Da Cruz
10	USP	Literaturas Espanholas	Os Limites Insondáveis Entre O Humano E O Animal: Uma Leitura De Contos Fantásticos Hispano-Americanos De Pós-Guerra.	Ana Carolina Maceni Francini
11	UNESP	Ciências Sociais	A Perspectiva Do Negro: Uma Possibilidade De Pensar A Diáspora No Brasil	Jessica Grava Da Conceição
12	UEL	Letras	A Animalidade E A Condição Humana: Aspectos Zooliterários Em Contos De Luiz Vilela	Felipe Santos De Torres
13	UFPA	Filosofia	O Conceito De Psicologia Em Humano, Demasiado Humano I	Luan José Silva Remígio
14	PUCSP	Direito	Humanismo Integral E Desenvolvimento Sustentável: Somos Mais Do Que Iguais, Somos Todos Irmãos.	Tereza Cristina Zabala
15	UMESP	Ciências da Religião	O Ser Humano Como Imagem De Deus Uma Análise Teológica Do Dualismo Antropológico No Discurso Religioso Da Comunidade Cristã Paz E Vida	André Magalhães Coelho
16	PUCRS	Filosofia	Dignidade Da Pessoa Humana: Reflexões Jurídicas E Filosóficas Sobre O Conceito	Gicélia Librelotto
17	UNIFESP	Filosofia	O Conceito De Vida Nua Em Giorgio Agamben Uma Leitura Pelo Viés Dos Direitos Humanos	Bruno Barbosa Dos Santos
18	PUCSP	Psicologia Social	Bioteχνologias E Super-Heróis: Aproximações Pós-Humanistas	Pablo Ribeiro Cardoso
19	UFPE	Filosofia	A Figura Do Pós-Humano No Ensino De Filosofia	Matheus Passavante Amaral
20	UFSCAR	Filosofia	Fundamentação Da Filosofia Na Crítica Da Razão Pura: Regras Metodológicas	Marcelo Aparecido Vieira

Fonte: Lage e Oliveira (2023)

Tem-se que 75% dos trabalhos analisados correspondem a área do conhecimento das Ciências Humanas (LAGE, OLIVEIRA, 2023), de modo que há uma grande preocupação frente ao acúmulo de uma área em específico e a ausência de trabalho em outras áreas, nos dando uma dimensão mais enxuta acerca do conceito. Nas palavras dos autores:

uma área do conhecimento em que a palavra humano está inserida, nos permite dimensionar que suas respectivas pesquisas têm como viés questionador os frutos advindos do entrecruzamento dos humanos, no caminho do pensamento bakhtiniano vê-se que a relação com o outro interfere diretamente nas formulações da consciência de si, tomando como caminho as ações dos agentes externos que interferem juntamente com os diversos compartilhamentos de nosso cotidiano (LAGE, OLIVEIRA, 2023, p. 67).

Esses entrelaçamentos que surgem nas trilhas das construções do saber se atrelam ao fato das características mutáveis do conceito de humano, que tende a observar como a espécie humana se apresenta em relação às outras linhagens viventes, tais particularidades acabam

por trazer as nuances distorcidas elencando, por vezes, a nossa diferenciação dos demais apenas pelos aspectos do raciocínio, o que acaba por ser um grande engano.

Sendo assim, após serem submetidas à leitura flutuante e organizadas por áreas do conhecimento, conforme explicado anteriormente, as dissertações passaram por análises mais detalhadas com o intuito de identificar a conceituação do humano. Nesse processo, constatou-se que o conceito de humano estava presente em sete dissertações (Lage; Oliveira, 2023).

A partir dessas sete dissertações que esta pesquisa terá sua base teórica da perspectiva conceitual que se tem na literatura, encontra-se nesses documentos nomes de “filósofos como Nietzsche, Hegel, Marx, Aristóteles, Freire, Foucault, Kant, Hayles e Agamben apontando direcionamentos outros em torno do humano, seja partindo do anti-humanismo, da crítica humana, chegando ao pós-humano” (LAGE, OLIVEIRA, 2023, p. 68).

O primeiro documento intitulado **A crítica caseira**, produzido por Fernando Meneghel, traz algumas análises frente às noções cinematográficas. Em sua perspectiva se vale de Zaratustra, personagem fictício criado por Friedrich Nietzsche e que aponta em sua obra uma figura simbólica para expressar suas próprias ideias e conceitos filosóficos, como a morte de Deus, a vontade de poder e a perspectiva além do bem e do mal.

A personagem de Zaratustra representa a ideia de superação do homem, a vontade de criar novos valores e a busca por uma existência livre dos limites impostos pela moralidade tradicional. Nietzsche viu em Zaratustra um exemplo de um indivíduo que transcendeu as noções tradicionais de moralidade e valores, buscando uma vida autêntica e plena.

A fim de retratar tais paralelos, Meneghel (2022) traz a reflexão realizada por Nietzsche acerca da compreensão do humano dada por Zaratustra, Nietzsche defendeu a ideia de que o homem deve superar suas limitações e alcançar seu potencial máximo, rejeitando a moralidade que o limita. Ele enfatizou a importância da vontade de poder, entendendo-a como a busca por autoafirmação e realização individual.

Nietzsche também foi influenciado pelas teorias evolucionistas de Charles Darwin, reconhecendo a importância da luta pela existência e da seleção natural na formação das espécies. Ele viu a sociedade humana como um campo de lutas e competição, onde o desenvolvimento individual e a criação de novos valores são essenciais. Dessa forma, questionou profundamente as concepções tradicionais sobre a natureza humana. Ele criticou a moralidade tradicional e a noção de livre-arbítrio, argumentando que o humano é um ser em constante transformação, influenciado por suas paixões e instintos. Nietzsche enfatizou a

importância da vontade de poder como uma força motriz fundamental no comportamento humano.

No segundo trabalho a ser observado de autoria de Tarcísio Fagner Aleixo Farias, intitulado **O conceito de trabalho nos manuscritos econômico filosóficos de Karl Marx**, o autor traz algumas reflexões em torno das relações transmitidas por Karl Marx em sua necessidade de conceituar os aspectos do trabalho. O autor aponta que Marx, a partir das prerrogativas do conceito de trabalho, potencializa “a chave para uma definição de seu conceito de homem. O trabalho expressa a união entre o lado inteligível e o lado sensível do homem, o lado ativo e o passivo, consciência e sensibilidade. O homem é visto como um ser que cria o seu próprio mundo através do seu trabalho” (FARIAS, 2010, p. 41).

Para Marx, o ser humano é um ser social, que se diferencia de outros animais pela capacidade de trabalhar e transformar o mundo ao seu redor. O trabalho, segundo ele, é a atividade fundamental que define a existência humana e sua relação com a natureza. Por meio do trabalho, os seres humanos produzem bens e desenvolvem suas habilidades, criando uma interação constante com o meio ambiente e com outros indivíduos. No entanto, Marx argumentava que, sob o sistema capitalista, o trabalho humano é alienado, ou seja, os trabalhadores são separados dos frutos do seu próprio trabalho e subjugados a relações de exploração.

Ao discutir a relação entre trabalho e alienação, Marx enfatizou a importância da propriedade privada dos meios de produção. No capitalismo, os meios de produção, como fábricas e terras, estão nas mãos de uma minoria privilegiada, enquanto a maioria dos trabalhadores possui apenas sua força de trabalho para vender. Essa desigualdade estrutural resulta na exploração dos trabalhadores, que recebem salários injustos em troca de seu trabalho, enquanto os proprietários dos meios de produção acumulam riqueza e poder. Essa dinâmica, segundo Marx, distorce a verdadeira essência humana, negando a liberdade e a realização plena de cada indivíduo.

A visão de Marx sobre o conceito de humano também está intrinsecamente ligada à sua teoria da história e à luta de classes. Ele via a história como um processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais e das forças produtivas. A sociedade capitalista, segundo Marx, é apenas uma fase transitória no caminho para uma sociedade socialista e, posteriormente, comunista. Na perspectiva marxista, a emancipação humana estaria atrelada à superação das estruturas capitalistas de propriedade e exploração. Isso abriria caminho para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, possibilitando que vivam de acordo com suas verdadeiras necessidades.

Nesse sentido, o ser humano é ser um ser social que trabalha para transformar o mundo ao seu redor. No entanto, o sistema capitalista, com sua propriedade privada dos meios de produção e sua alienação do trabalho, distorce e nega a verdadeira essência humana. A luta por uma sociedade sem classes, baseada na cooperação e na igualdade, é central para a visão de Marx sobre o ser humano. Portanto, a compreensão marxista do conceito de humano está profundamente enraizada em análises críticas das estruturas sociais e econômicas, buscando a emancipação dos indivíduos e a realização plena de suas potencialidades.

Na dissertação intitulada **Pedagogia da Práxis: o conceito de humano e da educação no pensamento de Paulo Freire**, defendida por Patrocínio Solon Freire, há o retrato que “o conceito de humano desenvolvido por Freire, não prescinde da sua experiência humana, da sua existência vivida a partir das suas primeiras situações-limites” (FREIRE, 2010, p.79).

Para Paulo Freire, ser humano é estar em constante processo de construção e transformação. Ele enfatiza que os seres humanos são seres históricos e sociais, cuja identidade e consciência são moldadas pelas interações com o mundo ao seu redor. Ao contrário de uma visão estática do humano, Freire enfatiza a capacidade de reflexão e ação dos indivíduos, destacando a importância da consciência crítica como ferramenta para a transformação pessoal e social.

A educação desempenha um papel central na visão de Freire sobre o ser humano. Ou seja, a educação não deve ser um mero ato de transmissão de conhecimento, mas um processo dialógico e emancipatório. Freire critica o modelo bancário de educação, no qual o professor é visto como o depositante de conhecimento e os alunos como meros receptores passivos. Em vez disso, Freire defende a pedagogia do diálogo, em que professores e alunos se engajam em um processo de aprendizado mútuo, de modo que o conhecimento é construído coletivamente.

Através da pedagogia do diálogo, Paulo Freire busca promover a conscientização e a transformação social. Ele acredita que a educação deve capacitar as pessoas a entenderem criticamente as estruturas de poder e opressão presentes na sociedade. Freire argumenta que a educação deve ser um instrumento de libertação, permitindo que os indivíduos reconheçam sua capacidade de agir e transformar as realidades opressivas ao seu redor.

Além disso, o ser humano significa ser um ser político. Freire retrata que a participação ativa na construção da sociedade é fundamental para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Freire enfatiza a importância da consciência política e da ação coletiva na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Ele acredita que os seres

humanos são agentes de mudança e que têm o poder de transformar as estruturas sociais injustas. Portanto, “o conceito de humano para Freire está ligado às suas concepções de Inacabamento, Curiosidade epistemológica e Conectividade com o mundo” (FREIRE, 2010, p. 179).

A dissertação de Bruno Lorenzatto Parreira da Cruz, intitulada **A filosofia anti-humanista de Michel Foucault: questões sobre história e liberdade**, aborda o pensamento de Michel Foucault, destacando seu anti-humanismo como elemento central de sua crítica. Foucault questiona o conceito de história e presente que rejeita, tanto metodológica quanto ontologicamente, a ideia de “homem”. Ele demonstra historicamente que o “homem” – um dos maiores problemas da filosofia antropológica – é o resultado de um determinado estado de pensamento.

Foucault argumentou que o ser humano não é uma entidade fixa ou essencial, mas um produto das relações de poder e das práticas discursivas que moldam os indivíduos e suas identidades. Ele criticou as noções tradicionais de sujeito como um ser autônomo e coerente, argumentando que somos constantemente construídos e reconstruídos por meio de processos sociais e históricos. Em vez de uma essência humana universal, Foucault enfatizou a multiplicidade de identidades e a influência das estruturas de poder nas vidas dos indivíduos.

Dentre suas contribuições para a compreensão do humano, tem-se sua análise das relações entre poder e conhecimento. Foucault argumentou que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, exercendo influência sobre a forma como pensamos, agimos e nos percebemos. Foucault explorou as formas pelas quais as instituições e práticas sociais, como a medicina, a psiquiatria e a sexualidade, moldam as normas e os comportamentos aceitáveis, criando categorias de normalidade e anormalidade.

A partir dos estudos de Foucault (1979) o poder opera por meio de mecanismos disciplinares e dispositivos de controle que moldam nossos corpos, desejos e identidades. Foucault (1979) destacou como as instituições modernas, como a prisão, a escola e o hospital, criam um ambiente de vigilância e normalização, produzindo sujeitos obedientes e dóceis. Essas estruturas de poder não apenas exercem controle sobre os indivíduos, mas também influenciam a maneira como nos vemos e nos entendemos como seres humanos.

Foucault (1996) argumentou que as práticas discursivas, como a linguagem e o discurso, desempenham um papel crucial na construção das identidades e subjetividades. Ele explorou como as formas de conhecimento e os sistemas de discurso influenciam a maneira como falamos sobre nós mesmos e sobre os outros. Foucault (1999) destacou a importância

das noções de “verdade” e “poder” na construção de narrativas dominantes que definem o que é considerado normal ou desviante.

Na dissertação de Ana Carolina Macena Francini, intitulada **Os limites insondáveis entre o humano e o animal**, a partir de uma leitura de contos fantásticos hispano-americanos de pós-guerra, o estudo concentra-se em contos que se enquadram no gênero fantástico da literatura, investigando como o sentimento perturbador característico desse estilo pode surgir a partir da relação peculiar estabelecida entre o humano e o animal. Especificamente, busca-se compreender como a transgressão das fronteiras entre esses dois universos aparentemente distantes – cultura e natureza – contribui para a criação desse sentimento.

No decorrer do trabalho, Francini discorre acerca de algumas literaturas que potencializam a discussão em torno do humano e o mundo animal, dessa forma, tem-se no livro **Bestiario**, de Julio Cortázar, uma atmosfera fantástica que permeia os contos, nos quais seres humanos e animais se entrelaçam de maneira misteriosa. Cortázar utiliza a figura do animal como um elemento simbólico para explorar a natureza humana, muitas vezes revelando as contradições e ambiguidades presentes nas relações humanas.

Confabulario, de Juan José Arreola, apresenta uma série de contos breves que mesclam realidade e fantasia. Nessa obra, o autor utiliza a figura do animal como uma metáfora para expressar críticas sociais e políticas, explorando as limitações e os dilemas humanos por meio de situações absurdas e surpreendentes.

Em **Mundo Animal e Cuentos Claros**, de Antonio Di Benedetto, encontramos histórias que exploram a relação entre humanos e animais, muitas vezes apresentando narrativas que desafiam as fronteiras entre essas categorias. Di Benedetto reflete sobre a existência humana e a maneira como a presença do animal pode desestabilizar nossas concepções tradicionais de identidade e individualidade.

Os contos “Cocodrilo” e “La mujer parecida a mí”, de Felisberto Hernández, também exploram as fronteiras entre o humano e o animal, trazendo elementos do realismo mágico. Hernández utiliza a figura do crocodilo como uma metáfora para explorar a natureza humana e as complexidades da existência. Ou seja, esses trabalhos literários examinam as concepções sobre o humano e sua relação com o mundo animal, desafiando as fronteiras entre esses dois domínios e explorando as complexidades e contradições da existência humana.

O trabalho de Gicelia Librelotto intitulado **Dignidade da Pessoa Humana: reflexões jurídicas e filosóficas sobre o conceito**, aponta que embora não haja consenso sobre o significado e sentido exatos da expressão “Dignidade da Pessoa Humana”, ao longo da história, a compreensão dessa ideia tem sido mundialmente conhecida, embora não

uniformemente, mas com significados semelhantes. Esse trabalho conclui que, apesar da falta de consenso conceitual, é fundamental buscar um conceito e promover a divulgação e conscientização dessa ideia, cujo cerne está na própria condição humana. É importante reconhecer que termos com tamanha carga filosófica e axiológica exigem uma reflexão contínua e uma busca constante por uma compreensão mais profunda da dignidade humana.

Nas palavras de Librelotto (2017, p. 16) “numa linguagem kantiana, pode se afirmar que não é pacífico o entendimento no sentido de ser o conceito de homem e o de dignidade, concebido *a priori* pela razão, possuindo, dessa forma, uma verdade interna independente de toda experiência ou se, caso contrário, depende da experiência para sua elaboração”, nesse sentido, em sua filosofia, Kant abordou o ser humano a partir de uma perspectiva moral e racional, destacando a capacidade humana de autodeterminação e autonomia moral.

Para Kant (2001), o ser humano é um ser racional dotado de liberdade e dignidade. Ele distinguiu entre a “coisa-em-si”, que é inacessível ao conhecimento humano, e o “fenômeno”, que é como o mundo nos aparece através dos nossos sentidos e da nossa razão. Segundo Kant, a razão é a faculdade distintiva do ser humano, permitindo-nos formar juízos, estabelecer princípios morais e agir de acordo com a nossa própria vontade.

A autonomia moral é um conceito central na visão de Kant sobre o humano. Ele argumentou que a moralidade não deve ser baseada em regras externas ou consequências esperadas, mas na capacidade do ser humano de agir de acordo com a sua própria razão e vontade autônomas. Kant (2001) desenvolveu o imperativo categórico, que é o princípio moral fundamental de agir somente de acordo com aquelas máximas que possam se tornar uma lei universal. Essa noção de autonomia moral destaca a capacidade humana de tomar decisões conscientes e autônomas, independentemente de influências externas.

Além disso, Kant (2005) enfatizou a dignidade inerente à humanidade. Ele argumentou que os seres humanos possuem um valor intrínseco, não apenas por suas habilidades ou realizações, mas simplesmente por serem seres racionais e autônomos. Essa dignidade é universal e deve ser respeitada em todos os seres humanos, independentemente de sua condição social, raça, gênero ou qualquer outra característica externa. Kant defendeu a ideia de que cada ser humano é um fim em si mesmo, e não um meio para alcançar outros fins.

No entanto, é importante observar que a visão de Kant sobre o ser humano também foi criticada por sua ênfase excessiva na racionalidade e na autonomia moral. Alguns argumentam que sua concepção negligencia aspectos emocionais, sociais e contextuais da existência humana, reduzindo o humano a um ser meramente racional. Outras críticas

apontam para a universalidade abstrata de sua ética, que pode ter dificuldade em lidar com dilemas morais complexos e situações específicas.

Para além da teoria kantiana, o trabalho enfatiza os apontamentos, de forma mais sucinta, como o caso de Hegel e Aristóteles, sendo o segundo que compreende o ser humano como um animal político e social por natureza. Ele argumentou que a essência do ser humano reside em sua capacidade racional e na busca pela excelência moral e ética. Segundo Aristóteles (1997), a natureza humana é caracterizada pelo potencial para o pensamento, a deliberação e a ação ética.

Aristóteles (1997) considerava que os seres humanos são dotados de uma faculdade racional única, que os distingue dos outros animais. Ele acreditava que o objetivo supremo da vida humana era alcançar a eudaimonia, um termo muitas vezes traduzido como “felicidade” ou “realização plena”. A eudaimonia não se trata de um estado passageiro de prazer, mas de uma vida virtuosa e bem vivida.

Aristóteles também enfatizava a importância da vida em comunidade. Ele argumentava que os seres humanos são naturalmente políticos, ou seja, são destinados a viver em sociedade. A polis, ou cidade-estado, era vista como o ambiente ideal para o desenvolvimento das virtudes e para o exercício da vida política.

Outro aspecto central da concepção aristotélica sobre o ser humano é a ideia de que as virtudes são adquiridas através do hábito e da prática. Aristóteles defendia a importância de cultivar virtudes como coragem, justiça, generosidade e temperança para alcançar a excelência moral.

No que tange a Hegel, o conceito de humano é profundamente influenciado pela noção de espírito e pela dimensão social da existência. Ele via o ser humano como um ser que se desenvolve e se realiza por meio da interação com os outros e da participação na vida política e social.

Hegel (1999) argumentava que a natureza humana é essencialmente histórica e dialética. Ele via o espírito humano como uma entidade em constante evolução, que se manifesta na história por meio de conflitos, contradições e superações. O ser humano é um ser ativo, que busca constantemente se autodeterminar e moldar a realidade em que vive.

A dimensão social é central na concepção hegeliana do humano. Hegel argumentava que a subjetividade e a liberdade do indivíduo são alcançadas por meio das interações com os outros e da participação na comunidade política. A realização plena do ser humano ocorre quando ele é capaz de agir em conformidade com os princípios éticos e morais de sua sociedade.

Além disso, Hegel (1997) enfatizava a importância do reconhecimento mútuo entre os seres humanos. Ele argumentava que a identidade e a individualidade do ser humano são construídas por meio das relações com os outros. O reconhecimento dos outros e a inclusão na comunidade são fundamentais para o desenvolvimento da autoconsciência e da liberdade individual.

Por fim, a dissertação de Matheus Passavante Amaral, intitulada **A figura do pós-humano no ensino de filosofia**, propõe-se abordar a temática do pós-humano, explorando sua relevância como referencial para aulas de Filosofia no Ensino Médio. No contexto contemporâneo, nossa existência é profundamente influenciada pela presença constante da tecnologia, resultando em uma simbiose entre o humano e o não-humano. A desconstrução das fronteiras metafísicas entre essas categorias conduz à emergência do conceito de “pós-humano”, marcando uma nova fase na formação da identidade, apoiando-se nos estudos de Hayles.

Para Hayles (1999), o conceito de humano está em constante transformação devido às tecnologias e aos avanços científicos contemporâneos. Ela questiona a noção tradicional de um humano autônomo e separado da tecnologia, argumentando que as interações entre humanos e máquinas estão se tornando cada vez mais íntimas e inseparáveis.

Amaral (2019) busca não apenas discutir o pós-humano como um conceito teórico, mas também demonstrar sua aplicação prática no ensino, reconhecendo sua capacidade de instigar questionamentos essenciais sobre a natureza humana e a interação com a tecnologia.

Hayles examina a interdependência entre os corpos humanos e as tecnologias digitais, argumentando que essas interações estão moldando nossa compreensão do que significa ser humano. Ela sugere que o corpo humano está se tornando cada vez mais “tecno-humanizado”, com dispositivos tecnológicos incorporados e sistemas cibernéticos integrados ao nosso cotidiano.

Além disso, Hayles aborda as implicações éticas e políticas dessas transformações. Ela questiona como as tecnologias digitais podem afetar nossa identidade, nossa privacidade e nossa noção de agência individual. Ela também investiga a desigualdade social e a divisão digital, destacando como essas questões podem afetar diferentes grupos de pessoas de maneira desproporcional.

Em seu trabalho, Hayles (1999) não defende uma perspectiva determinista ou utópica em relação à tecnologia. Em vez disso, ela argumenta que é necessário um exame crítico das transformações tecnológicas e de suas implicações sociais e políticas. Ela incentiva um

diálogo interdisciplinar que envolva teoria literária, estudos de mídia, filosofia e ética para melhor compreender as complexas interações entre humanos e tecnologia na era digital.

Compreende-se que apenas essas conceituações não esgota os posicionamentos frente às narrativas que constituem os seres humanos e suas diferentes perspectivas, nesse aspecto, a próxima seção traçará alguns caminhos alternativos que compõem os significados do humano.

Ao longo desta subseção apresento uma jornada através das diferentes concepções do humano ao longo do tempo, desde as reflexões de Nietzsche sobre a superação das limitações morais até as análises de Foucault sobre a construção social das identidades. As obras discutidas oferecem uma visão abrangente das múltiplas facetas do ser humano, destacando sua relação com o trabalho, a educação, a política e a tecnologia.

Antes da criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as discussões sobre o humano eram permeadas por uma variedade de perspectivas filosóficas e literárias, cada uma oferecendo insights sobre a natureza e a condição humana. Desde as reflexões existencialistas de Nietzsche até as análises críticas de Marx sobre a alienação no trabalho, passando pela pedagogia transformadora de Paulo Freire e pelas teorias pós-humanistas de Hayles, o debate sobre o humano foi enriquecido por uma diversidade de vozes e abordagens.

A criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos marcou um ponto de inflexão nesse panorama, trazendo uma nova dimensão à compreensão do humano ao enfatizar a importância dos direitos humanos como fundamento para uma sociedade justa e inclusiva. Ao promover a educação em direitos humanos, o plano visa não apenas fortalecer a proteção dos direitos fundamentais, mas também fomentar uma cultura de respeito à diversidade e à dignidade humana.

Assim, ao longo deste capítulo, testemunhamos a evolução dos estudos sobre o humano, desde as reflexões filosóficas clássicas até as abordagens contemporâneas que incorporam questões éticas, políticas e tecnológicas. Essa jornada nos lembra da complexidade e da riqueza da experiência humana, e da importância de continuar explorando e questionando o que significa ser humano em um mundo em constante transformação.

3.2 Colonialidade do Saber, do Ser e do Poder e a Visão do Humano

O conceito de decolonialidade refere-se a uma abordagem crítica e teórica que busca desconstruir as estruturas e formas de conhecimento coloniais, desafiando as hierarquias, assimetrias e relações de poder que foram estabelecidas durante o processo de colonização.

No que tange a definição dada por Grosfoguel, “a decolonialidade é um movimento crítico que visa descolonizar o conhecimento e a prática, desafiando a hierarquia colonial de poder e valor” (GROSFOGUEL, 2013, p. 12). A decolonialidade visa questionar e superar a hegemonia do pensamento eurocêntrico, abrindo espaço para diferentes perspectivas e epistemologias subalternas.

Desse modo, “a decolonialidade busca a descolonização do pensamento, questionando as narrativas e categorias impostas pelo colonialismo e abrindo espaço para perspectivas plurais e subalternas” (QUIJANO, 2007, p. 167), assim como, “a decolonialidade é um convite para repensar as estruturas de poder e conhecimento, desafiando as fronteiras e categorias fixas do pensamento ocidental” (MALDONADO-TORRES, 2011, p. 242).

A decolonialidade nas pesquisas científicas representa uma abordagem crítica e transformadora que busca desconstruir as estruturas de poder coloniais presentes no campo acadêmico. Essa perspectiva surge como uma resposta às limitações e assimetrias epistêmicas impostas pelo pensamento eurocêntrico e colonizador, questionando as hierarquias de conhecimento e promovendo a valorização de saberes subalternos e plurais.

Uma pesquisa científica com abordagem decolonial busca romper com os paradigmas hegemônicos que permeiam o processo de produção e disseminação do conhecimento. Ela questiona os fundamentos teóricos e metodológicos tradicionais, que muitas vezes refletem visões limitadas e estereotipadas sobre determinadas realidades e grupos sociais. Ao adotar uma postura decolonial, o pesquisador busca desnaturalizar as desigualdades e opressões históricas presentes nas estruturas de poder e conhecimento.

O conceito de humano na perspectiva decolonial envolve uma crítica ao entendimento tradicional e eurocêntrico do que é ser humano. A perspectiva decolonial surge como uma resposta à dominação colonial e busca desafiar as estruturas e narrativas que foram impostas por séculos de colonialismo e imperialismo.

Na perspectiva decolonial, o conceito de humano é entendido como algo construído socialmente e historicamente, e não como uma essência fixa e universal. A colonialidade do poder, como chamada pelos teóricos decoloniais, impôs uma hierarquia na qual alguns grupos foram considerados superiores e mais humanos, enquanto outros foram subalternizados e desumanizados. Essa hierarquia sustentou a exploração, a opressão e a marginalização de povos colonizados.

A decolonialidade busca dismantelar essas hierarquias e desafiar a ideia de que existe um único padrão universal de humanidade. Ela reconhece a diversidade de culturas,

conhecimentos e experiências humanas, e valoriza as vozes e os saberes que foram historicamente silenciados ou marginalizados.

Além disso, a perspectiva decolonial busca resgatar e valorizar os conhecimentos e as epistemologias das comunidades colonizadas, questionando a supremacia do conhecimento ocidental. Ela defende uma abordagem intercultural e plural, que permita a coexistência de múltiplas perspectivas e modos de ser humano. Nesse sentido, a fim de compreender as formas persistentes de dominação e opressão que resultam das experiências históricas de colonização.

A colonialidade do ser questiona a ideia de uma identidade universal e destaca como as hierarquias de poder colonial persistem na construção de concepções sobre o “ser humano”. Isso envolve uma crítica às formas como certos grupos são considerados superiores ou inferiores com base em características atribuídas durante a colonização (MALDONADO-TORRES, 2007).

Na perspectiva da colonialidade do ser, o conceito de humano é analisado como uma construção social e histórica que reflete as relações de poder estabelecidas durante o período colonial. Essa abordagem questiona as definições eurocêntricas e ocidentais do humano, reconhecendo que essas definições foram moldadas pelas hierarquias coloniais.

Um dos principais autores decoloniais que aborda a construção do conceito de humano é Frantz Fanon. Em suas obras **Pele Negra, Máscaras Brancas e Os Condenados da Terra**, Fanon analisa os efeitos psicológicos e sociais do racismo e do colonialismo sobre a subjetividade do sujeito colonizado. Ele argumenta que a ideologia colonial influencia a construção do conceito de humano, negando a humanidade dos colonizados e perpetuando relações de dominação. De modo, que a luta pela descolonização é uma luta pela recuperação da humanidade negada, pelo reconhecimento pleno e igualitário de todos os seres humanos (FANON, 1961).

Para Fanon, o conceito de humano tem sido historicamente distorcido e subvertido pelas estruturas de poder coloniais e racistas. Ele argumenta que o colonialismo e o racismo criaram uma divisão entre os seres humanos, onde algumas identidades são exaltadas e outras são subjugadas e desumanizadas.

Fanon aborda a questão da desumanização, destacando como as pessoas colonizadas e marginalizadas são frequentemente tratadas como objetos, como menos do que humanas. Ele enfatiza como o racismo e o colonialismo criam uma hierarquia racial que justifica a exploração e a violência contra aqueles considerados inferiores.

Em sua análise, Fanon também destaca a questão da alienação, em que as pessoas colonizadas e oprimidas perdem a conexão com sua própria humanidade devido à dominação e à exploração. Nas palavras do autor “cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descobro objeto em meio a outros objetos” (FANON, 2008, p. 103). Ele aborda como a luta contra a opressão pode ser uma busca por uma verdadeira humanidade, uma luta para se tornar um ser humano pleno e digno.

Fanon (2008) também critica a noção de “humanismo abstrato”, que tem sido usada para justificar o colonialismo e o racismo, enquanto nega a humanidade daqueles que são subalternizados. Ele argumenta que o verdadeiro humanismo só pode ser alcançado quando a igualdade e a dignidade são garantidas a todos, independentemente de raça, gênero ou origem.

Além disso, Fanon (1961) enfatiza a importância da luta pela libertação e pela descolonização. Ele vê a luta política como uma forma de recuperar a humanidade roubada e afirmar a igualdade e a dignidade para todos os povos colonizados e oprimidos.

Em suma, para Frantz Fanon (2008), o conceito de humano está profundamente enraizado nas estruturas de poder colonial e racista. Sua abordagem crítica nos desafia a reconhecer e confrontar a desumanização e a lutar por uma verdadeira humanidade, em que a igualdade, a dignidade e a liberdade são garantidas para todos os seres humanos.

Outro autor relevante é Achille Mbembe, cujo trabalho em **Crítica da Razão Negra** oferece uma crítica contundente à forma como o conceito de humano tem sido construído no contexto colonial. Ele destaca a necessidade de repensar o humano a partir de uma perspectiva não eurocêntrica, considerando as experiências e conhecimentos das comunidades marginalizadas. Mbembe enfatiza a importância de uma abordagem pós-humanista que reconheça a multiplicidade de formas de ser humano. Tendo em vista que a descolonização do conceito de humano envolve dismantlar as estruturas de poder que perpetuam a hierarquia racial e a exploração (MBEMBE, 2019).

Para Mbembe (2003), o conceito de humano tem sido historicamente moldado pelas estruturas de poder e dominação que caracterizam o colonialismo e o racismo. Ele argumenta que a ideia de humanidade tem sido usada para legitimar a exploração, a opressão e a desumanização de povos colonizados e de outras identidades marginalizadas.

Mbembe aborda a noção de necropolítica, o prefixo “necro” destaca a centralidade da morte e da violência nas estratégias políticas. Mbembe argumenta que, em algumas circunstâncias, o poder político não se concentra apenas na preservação da vida, mas também

na promoção da morte, controle sobre quem vive e quem morre. A componente “política” destaca que o conceito está relacionado ao exercício do poder estatal e às práticas políticas. Mbembe examina como os Estados, especialmente em contextos pós-coloniais, podem empregar a violência e a morte como ferramentas para manter o controle e a dominação.

Em sua análise, Mbembe também aborda a questão da desigualdade social e econômica, enfatizando como o capitalismo tem moldado a concepção de humano e tem sido usado para perpetuar a exploração e a marginalização de certos grupos.

Sylvia Wynter é outra figura importante nesse campo, cujas reflexões sobre a colonialidade do poder e a construção do conceito de humano têm sido fundamentais. Em seus escritos, como “Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom”, Wynter explora as relações entre colonialismo, racismo e a definição de humanidade. Ela propõe uma crítica ao conceito moderno de humano e defende a necessidade de uma transformação radical que reconheça a diversidade de experiências e subjetividades, enfatizando que o conceito de humano precisa ser redefinido a partir de uma perspectiva decolonial, que reconheça a diversidade de experiências e saberes humanos (WYNTER, 1994).

Para Wynter, o conceito de humano tem sido historicamente construído dentro de uma perspectiva eurocêntrica e colonial que marginaliza e subalterniza outras formas de existência e conhecimento. Ela critica a ideia de uma humanidade universal que tem sido usada para justificar a exploração, a opressão e a desumanização de povos não ocidentais e de outras identidades marginalizadas. A colonialidade do conceito de humano exclui certos grupos e promove uma visão limitada e hierárquica da humanidade (WYNTER, 2003).

Wynter argumenta que a concepção de humano precisa ser descolonizada, desafiando a visão hegemônica que tem sido imposta pelo pensamento eurocêntrico. Ela destaca a importância de reconhecer a diversidade de culturas, formas de vida e modos de conhecimento que existem no mundo, buscando uma compreensão mais inclusiva e plural do que significa ser humano.

Nelson Maldonado-Torres, filósofo porto-riquenho, contribui para as discussões sobre a construção do conceito de humano a partir de uma perspectiva ontológica decolonial. Ele explora as implicações do colonialismo na definição de humanidade, argumentando que o colonialismo não apenas desumaniza as populações colonizadas, mas também afeta a própria concepção ocidental de humanidade (MALDONADO-TORRES, 2007). Conforme pontua o autor, a concepção de humano é moldada pela colonialidade, que permeia as relações sociais e a subjetividade (MALDONADO-TORRES, 2016). Nesse sentido, propõe uma ontologia

decolonial que reconheça a pluralidade de existências e subjetividades humanas, desafiando as hierarquias e binarismos estabelecidos.

Na perspectiva de Maldonado-Torres, o conceito de humano tem sido historicamente moldado por visões eurocêntricas e coloniais, que têm negado a humanidade de certos grupos e perpetuado relações de opressão. Ele critica a tendência de hierarquizar e normatizar certas experiências e identidades, enquanto marginaliza e subalterniza outras.

Uma parte essencial do conceito de humano para Maldonado-Torres é a ideia de “humanidade em falta” ou “falta humana”. Ele argumenta que a humanidade foi definida de forma excludente, deixando de fora aqueles que são considerados diferentes, subalternizados ou colonizados.

Além disso, Maldonado-Torres aborda a importância de se descolonizar a ideia de humanidade, desafiando a hierarquia de conhecimentos e reconhecendo a pluralidade de perspectivas e saberes que existem no mundo.

Outro aspecto central do conceito de humano de Maldonado-Torres é a questão do racismo e da violência estrutural. Ele argumenta que o racismo é uma dimensão fundamental da modernidade ocidental e que tem sido usado para justificar a exploração, a escravidão e a colonização de povos não brancos.

Maria Lugones, filósofa argentina, traz contribuições significativas ao explorar as interseções entre gênero, raça e colonialidade na construção do conceito de humano (LUGONES, 2006). Ela analisa as formas como as opressões coloniais e patriarcais se entrelaçam e moldam as relações sociais, influenciando a compreensão do humano. Lugones propõe uma abordagem interseccional que considere as múltiplas dimensões da experiência humana e promova a justiça social e a equidade (LUGONES, 2010).

Para Lugones, o conceito de humano tem sido historicamente construído e moldado por relações de poder, colonização e dominação. Ela critica a visão universalista e eurocêntrica que tem sido imposta sobre a humanidade, enfatizando como essa perspectiva nega e oprime outras formas de ser e conhecer.

Lugones propõe um conceito de humanidade que seja mais inclusivo e sensível às experiências de pessoas marginalizadas e subalternizadas. Ela aborda a questão da interseccionalidade, destacando como as opressões de raça, gênero, classe e outras categorias sociais estão entrelaçadas e impactam a construção do humano.

Além disso, Lugones enfatiza a importância da alteridade e da empatia como fundamentais para a compreensão do humano. Ela critica a lógica de dominação que tem sido

usada para subordinar aqueles considerados diferentes ou outros, defendendo a necessidade de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de vida e conhecimento.

Para Lugones, a compreensão do humano requer uma desconstrução das estruturas coloniais e opressivas que têm moldado essa concepção ao longo da história. Ela enfatiza a importância de reconhecer a diversidade de culturas, experiências e identidades que compõem a humanidade.

Na perspectiva da colonialidade do saber, o conceito de humano é abordado de maneira crítica, questionando as construções tradicionais que foram moldadas pela história colonial e pelas hierarquias de poder associadas a ela. Autores que exploram a colonialidade do saber, como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Donna Haraway, destacam como o conhecimento foi influenciado por estruturas coloniais que marginalizaram e subalternizaram certos grupos.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, introduziu o conceito de “colonialidade do poder” em seu trabalho. Ele argumenta que a colonização não se restringe apenas à ocupação territorial, mas também implica uma lógica de dominação e exploração que permeia todas as dimensões da vida social. Quijano ressalta que o conceito de humano é construído dentro de uma estrutura de poder colonial que hierarquiza e explora o trabalho (QUIJANO, 2000), nesse sentido a construção do conceito de humano está intrinsecamente ligada à colonialidade do poder, que hierarquiza e subalterniza determinados grupos sociais, marginalizando suas formas de ser e conhecer.

Para Quijano, o conceito de humano tem sido historicamente construído dentro de um sistema de poder colonial e capitalista. Ele argumenta que a noção de humanidade foi moldada a partir da perspectiva eurocêntrica dominante, que subalterniza outras formas de ser e conhecer.

Em sua análise, Quijano destaca como o conceito de humano foi utilizado para justificar a colonização, a exploração e a opressão de povos não ocidentais e de outros grupos marginalizados. Ele critica a ideia de uma única e universal humanidade, argumentando que isso tem sido usado para impor uma visão hegemônica e homogeneizadora do mundo.

Walter Mignolo, por sua vez, é um teórico argentino que propõe uma abordagem descolonial da produção do conhecimento. Ele destaca a necessidade de questionar as bases epistêmicas e ontológicas eurocêntricas sobre as quais as ciências da natureza foram construídas. Mignolo argumenta que as concepções dominantes do humano nessas disciplinas são influenciadas por uma visão eurocêntrica, que marginaliza e desvaloriza outros modos de conhecimento e experiência (MIGNOLO, 2000). Ele defende a valorização das

epistemologias subalternas e a abertura para uma pluralidade de perspectivas na compreensão do humano (MIGNOLO, 2011).

Do ponto de vista de Mignolo, o conceito de humano tem sido construído a partir de uma visão ocidental hegemônica que nega e subalterniza outras formas de ser e conhecer. Ele argumenta que a ideia de humanidade tem sido utilizada como uma ferramenta de dominação e controle, justificando a colonização, a exploração e a violência contra povos não ocidentais.

Mignolo propõe uma descolonização do conceito de humano, desafiando a ideia de uma única e universal humanidade e reconhecendo a pluralidade de perspectivas e saberes que existem no mundo. Ele destaca a importância de valorizar e respeitar as diversas culturas e formas de vida que têm sido marginalizadas e subalternizadas pelo pensamento eurocêntrico.

Outro aspecto central do conceito de humano de Mignolo é a questão da linguagem e da epistemologia. Ele argumenta que a forma como concebemos o humano está intrinsicamente ligada à linguagem e aos sistemas de conhecimento que utilizamos. Assim, ele propõe uma diversificação epistêmica, reconhecendo e valorizando diferentes formas de conhecimento e sabedoria que têm sido historicamente marginalizadas pelo pensamento ocidental.

Donna Haraway é uma teórica feminista e filósofa da ciência que se dedica a questões relacionadas à tecnologia, gênero e ecologia. Ela é conhecida por seu ensaio “Manifesto Ciborgue” (1985), no qual ela desafia as noções tradicionais de identidade e dualismo entre humano e máquina. O conceito central do manifesto é o “ciborgue” – uma figura simbólica que representa a fusão entre o humano e a máquina, rompendo com as fronteiras rígidas entre natureza e cultura, corpo e tecnologia. O conceito de “humano” é reconstruído em um mundo pós-humano, onde as fronteiras entre humano, animal e máquina se tornam borradas (HARAWAY, 1985). Haraway argumenta que os seres humanos já são ciborgues em vários níveis, uma vez que estão constantemente interagindo com a tecnologia e se transformando em sua relação com o mundo.

Para Haraway (1985), o conceito tradicional de humano é profundamente problemático e está enraizado em ideias patriarcais e dualistas de gênero, natureza e cultura. O conceito de “humano” é profundamente moldado por construções sociais, culturais e tecnológicas que se entrelaçam em uma teia complexa de relações (HARAWAY, 1991). Ela critica a separação rígida entre humanos e outros seres vivos, assim como entre humanos e tecnologia, argumentando que essa divisão perpetua hierarquias de poder e dominação. Haraway também aborda a questão do gênero e da sexualidade, questionando as ideias

binárias de masculino e feminino. Ela propõe uma noção de identidades fluidas e múltiplas, em que os corpos e as subjetividades são construídos através de interações sociais, culturais e tecnológicas.

Haraway argumenta que estamos cada vez mais imersos em tecnologias e que nossos corpos estão entrelaçados com sistemas tecnológicos, o que desafia as fronteiras convencionais do que é ser humano. Ela propõe uma visão pós-humanista que abraça a hibridização entre seres humanos, máquinas e outras formas de vida.

Na perspectiva da colonialidade do poder, o conceito de humano é explorado em relação às dinâmicas de poder e hierarquias que surgiram durante os períodos coloniais e que continuam a influenciar as estruturas sociais contemporâneas.

Bruno Latour é um sociólogo e filósofo francês conhecido por sua abordagem no campo dos Estudos de Ciência e Tecnologia. Ele critica a visão moderna que coloca os seres humanos como separados e acima da natureza. Em vez disso, ele propõe uma abordagem chamada “cosmopolítica”, que reconhece a interconexão entre humanos e não humanos. Latour argumenta que devemos abandonar a ideia de um “humano universal” e considerar a multiplicidade de perspectivas e agências presentes no mundo. Para ele, os seres humanos são atores sociais entre muitos outros atores não humanos, como animais, plantas, tecnologias e ecossistemas.

Latour rejeita visões simplistas que separam claramente os humanos da natureza, e em vez disso, argumenta que a humanidade é um ator inseparável e intrincado da ecologia global. Para ele, os seres humanos são seres híbridos que estão continuamente envolvidos em redes complexas de interação com outros atores, humanos e não humanos, como animais, plantas, tecnologias e ecossistemas. O conceito de “humano” é moldado por redes complexas de relações entre humanos e não-humanos, desafiando as dicotomias tradicionais entre natureza e cultura (LATOURE, 1993).

Ele critica a ideia de uma “modernidade pura” que coloca os humanos em um papel privilegiado, destacando que as fronteiras entre natureza e cultura, humano e não humano, são porosas e fluidas.

Latour também analisa a forma como o conhecimento científico é construído, argumentando que ele não é um resultado objetivo e independente, mas sim o produto de redes complexas de interações sociais, políticas e tecnológicas. Ele questiona a ideia de uma ciência neutra e objetiva, sugerindo que o conhecimento científico é sempre mediado e influenciado por valores, interesses e relações de poder.

Em suas análises, Latour também enfoca a importância das questões ambientais e as consequências das ações humanas sobre o meio ambiente. Latour (1991) aponta que nunca fomos modernos, pois o conceito de “humano” é co-constituído em uma rede complexa de relações entre humanos e não humanos. Ele destaca como as atividades humanas têm impactos significativos em ecossistemas e outras formas de vida no planeta, enfatizando a responsabilidade e o papel dos humanos na construção de um futuro sustentável.

Anna Tsing é uma antropóloga e escritora conhecida por seu trabalho sobre globalização, ecologia e capitalismo. Em seu livro **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno**, um de seus pontos de vista é a ideia de que, apesar do colapso ecológico e social causado pelo capitalismo global, ainda é possível encontrar formas de vida resilientes emergindo em meio às ruínas.

Para Tsing (2015), o conceito de humano não pode ser compreendido de forma isolada, mas sim como parte de ecologias complexas e sistemas interdependentes. Ela enfatiza a importância de entender as relações entre humanos e não humanos, destacando como essas interações moldam nossas identidades, práticas sociais e compreensões do mundo.

Tsing também aborda a diversidade cultural e a coexistência de múltiplas formas de vida em diferentes contextos. Ela critica a visão dominante que tende a homogeneizar e padronizar as culturas, argumentando que é essencial valorizar e preservar a variedade de modos de vida e de conhecimentos que existem no mundo.

Outro aspecto fundamental do conceito de humano de Tsing é a interconexão entre diferentes lugares e pessoas no contexto da globalização. O conceito de “humano” é explorado em sua interconexão com outros seres, como cogumelos, plantas e animais, desafiando visões antropocêntricas (TSING, 2015). Ela investiga como as cadeias de produção e consumo, os movimentos migratórios e as trocas culturais moldam as experiências humanas em escala global.

Ailton Krenak é um líder indígena, filósofo e escritor brasileiro que tem se destacado na defesa dos direitos indígenas e na crítica ao modelo de desenvolvimento ocidental. Em seu livro **Ideias para adiar o fim do mundo** (2019), Krenak argumenta que a ideia de que os seres humanos estão acima e separados da natureza é um equívoco. Ele critica o antropocentrismo ocidental e a exploração desenfreada dos recursos naturais, defendendo uma visão mais holística que reconheça a interdependência de todas as formas de vida.

O conceito de “humano” é colocado em xeque quando percebemos nossa interdependência com a natureza e a urgência de repensar nosso papel no mundo (KRENAK,

2019). Para Krenak, ser humano vai além de uma definição estritamente biológica ou antropológica. Ele enfatiza a importância da conexão com a natureza e a terra, reconhecendo que todos os seres vivos têm uma interdependência vital. Para ele, a humanidade não é separada do meio ambiente, mas sim uma parte integrante da teia da vida.

O conceito de humano de Krenak é intrinsecamente ligado à espiritualidade e à ancestralidade. Ele valoriza a sabedoria e o conhecimento transmitidos pelas gerações anteriores e a importância de manter uma relação respeitosa com os ancestrais e com a terra que os sustenta. Além disso, a compreensão de humano de Krenak não é exclusiva aos seres humanos. Ele reconhece a humanidade em todas as formas de vida e defende o respeito e a proteção de todas as espécies, afirmando que somos todos parte de uma mesma comunidade terrena.

Esses autores, de diferentes perspectivas, contribuem para a compreensão da construção do conceito de humano sob a influência da colonialidade do ser, do saber e do poder. Suas análises críticas e propostas decoloniais buscam desconstruir hierarquias, abrir espaço para diferentes vozes e promover uma visão mais inclusiva e plural do humano.

CAPÍTULO IV: PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa no campo da educação experimentou uma transformação significativa por volta da década de 1960, marcando o surgimento das abordagens qualitativas nas investigações educacionais. É importante ressaltar que o avanço das pesquisas educacionais ocorre em dois cenários distintos: no âmbito acadêmico, principalmente nos programas de pós-graduação, e em instituições independentes (CAMPOS, 2009). Essa evolução é resultado da formulação de questionamentos que exploram as dinâmicas inter-relacionadas nos vários setores que compõem o campo educacional. O pesquisador, ao adentrar esse contexto, emerge como um catalisador essencial para o surgimento de novas perspectivas analíticas que contribuem para uma compreensão mais profunda e abrangente do sistema educacional.

A abordagem qualitativa, com ênfase nos anos 1960 tem sido uma das mais utilizadas no campo educacional, de modo que seu surgimento “começa a criticar o chamado revolucionismo positivista, a quantificação implícita nas ciências analíticas originadas no trato com os fenômenos naturais e a transferência metodológica para as denominadas ciências sociais” (GAMBOA, 2003, p. 394), ou seja a necessidade de pensar uma abordagem que ultrapasse a linha delimitadora da quantificação, a qual acaba por não considerar os diversos contextos e realidades que a pesquisa está sendo desenvolvida.

Tais aspectos ampliam as possibilidades científicas no campo educacional, que tende a apresentar outras especificidades que perpetuam conceitos relacionados às novas definições implicadas pelos valores culturais e sociais. Nas palavras de Gamboa (2003, p. 394) “a nova abordagem prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”, ou seja, a partir de tais análises mais aprofundadas que se nota a contravenção do termo igualdade, tendo em vista que nenhum ambiente educacional está no mesmo parâmetro.

Nesse sentido, a utilização da abordagem qualitativa permite explorar e compreender as perspectivas, experiências e significados atribuídos pelos participantes a fenômenos sociais e culturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Da mesma forma, os autores apontam a importância da reflexividade na pesquisa, encorajando os pesquisadores a refletir sobre suas próprias perspectivas e preconceitos e como eles podem influenciar o processo de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Desse olhar compreende-se a concepção dada por Zanella (2006, p. 99):

Enquanto o método quantitativo de pesquisa preocupa-se com a medição dos dados, o método qualitativo não emprega a teoria estatística para medir ou enumerar os fatos estudados. Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados. O método qualitativo de pesquisa não é empregado quando o pesquisador quer saber quantas pessoas têm preferência por um produto, portanto, não é projetado para coletar resultados quantificáveis

Nessa perspectiva, destaca-se a relevância do conhecimento ao longo do processo, não se concentrando exclusivamente nos resultados, mas também direcionando a atenção para os pressupostos subjacentes à vida das pessoas (TRIVIÑOS, 2001, p. 83). No contexto específico do exame do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, é saliente considerar as reflexões apresentadas acerca da pesquisa documental realizada por Severino (2010, p. 122-123):

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

De posse do documento, de modo a seguir o alerta dado por Oliveira (2007, p. 70) “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”, tem-se a noção de

“observar diretamente como cada indivíduo, grupo ou instituição experimental, concretamente, a realidade pesquisada” (GOLDENBERG, 2005, p. 63).

Na etapa inicial da pesquisa, busquei consolidar o embasamento teórico, fundamental para uma revisão bibliográfica consistente às discussões, permitindo uma construção dialógica entre as relações apresentadas ao longo do estudo. Segundo Demo (2012, p. 38), no âmbito da pesquisa teórica, “[...] não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso é menos importante. Seu papel é decisivo para construir condições básicas de intervenção, precisamente o investimento em conhecimento como instrumento principal de intervenção competente”. No mesmo sentido, salienta que “[...] o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa. Principalmente acarreta desenvoltura argumentativa, que é talvez a arte central da pesquisa e da ciência” (DEMO, 2012, p. 38).

Pensando nisso, Lage e Oliveira (2023) elaboram uma revisão sistemática que mapeiam as dissertações que pontuam alguma relação acerca do conceito de humano, analisando um total de 20 pesquisas acadêmicas por meio da proposta metodológica explicitada por Laurence Bardin, no tocante ao primeiro olhar os pesquisadores notaram a gama de pesquisas direcionadas a área das Ciências Humanas, portanto, enfatizam “é interessante refletir acerca dos poucos estudos brasileiros em torno do conceito de humano de outras áreas para além das humanas, como as Ciências da Natureza (CN), [...] as poucas pesquisas advindas das Ciências da Natureza sobre o humano ocasionam uma lacuna entre as várias compreensões” (LAGE; OLIVEIRA, 2023, p. 67-68).

Não iremos nos ater aos méritos das análises realizadas pelos pesquisadores, mas discorrer acerca das características destacadas pelos mesmos a fim de compreender os emissores dos discursos, seguindo a lógica de Orlandi (2020, p. 19) “o emissor transmite uma mensagem (informação) ao receptor, mensagem essa formulada em um código referindo a algum elemento da realidade – o referente”, nesse sentido a autora define discurso como “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2020, p. 20).

Considerando a relevância da ciência na abordagem das conceituações atribuídas ao ser humano, torna-se crucial delinear o contexto em que essa análise está situada. Nesse sentido, a elaboração de um estado da arte, estado do conhecimento ou revisão sistemática sobre a temática proporciona uma cartografia das diversas vertentes que envolvem a compreensão do humano nas distintas áreas do conhecimento.

Sendo assim, a integração da Análise do Discurso como alicerce teórico nessa dissertação destaca-se como uma abordagem enriquecedora e perspicaz. Ao adotar esse

arcabouço teórico, o pesquisador consegue explorar não apenas o conteúdo explícito dos discursos, mas também as nuances subjacentes, as lacunas e os silêncios presentes nas interações sociais no contexto específico abordado nesta dissertação.

A análise do discurso, conforme proposta por estudiosos como Eni Orlandi (2020), oferece uma lente crítica para desvelar as relações de poder, ideologias e estratégias discursivas que moldam a construção de sentidos em meu objeto de estudo. Ao embasar essa dissertação em uma análise discursiva, capacito-me a examinar como as práticas específicas relacionadas ao tema, as políticas em questão e os discursos oficiais refletem e reproduzem determinadas visões de mundo, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos fenômenos específicos que investigo. Assim, a análise do discurso emerge como uma ferramenta valiosa na fundamentação teórica desta dissertação, proporcionando *insights* críticos e uma compreensão mais abrangente dos fenômenos estudados em sua complexidade discursiva.

O discurso pode ser entendido como um fenômeno social e político, uma vez que as práticas discursivas têm o poder de influenciar e moldar a percepção da realidade, construindo narrativas e discursos ideológicos que legitimam ou contestam determinadas formas de poder e dominação. Nesse sentido, o discurso é considerado uma ferramenta poderosa para a disseminação de ideologias e para a construção de identidades e subjetividades. Althusser (1970) elenca que o discurso é um dos aparelhos ideológicos do Estado que contribui para a formação de sujeitos sociais e a disseminação de ideologias, assim como o discurso é um espaço argumentativo onde diferentes perspectivas linguísticas são confrontadas e mobilizadas para sustentar posições ideológicas (DUCROT, 1998).

Nas palavras de Maingueneau (2005, p.15) discurso refere-se a “[...] uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”, da mesma forma “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (Orlandi, 2020, p. 15), tal como ressalta Pêcheux (1975, p. 36), “o discurso é o lugar em que se inscreve a ideologia”. Essas práticas discursivas são fundamentais para a construção de significados, representações e sentidos dentro de uma determinada comunidade linguística e cultural.

Os discursos, enquanto manifestações linguísticas, desempenham um papel central na construção e reflexão das realidades sociais. A análise desses discursos, por sua vez, oferece uma janela para compreender não apenas a estrutura e a semântica das expressões verbais, mas também as complexas relações entre linguagem, poder e sociedade. Neste contexto, é fundamental explorar os conceitos e perspectivas que permeiam a análise de discursos, bem

como compreender o papel central do ser humano na produção e interpretação dessas manifestações linguísticas. Nas palavras de Pêcheux (1990, p. 8)

Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata; nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível.

Em uma abordagem linguística, o discurso é visto como um conjunto de elementos linguísticos que formam uma unidade de sentido, organizada em sequências coesas e coerentes. Nesse contexto, o discurso é compreendido como uma manifestação concreta da linguagem em uso, em oposição à língua, que é a forma sistêmica e abstrata da linguagem. Assim, o discurso permite a expressão de ideias, pensamentos, emoções e valores por meio da linguagem. Foucault (1969) explora a ideia de que o discurso se configura como uma prática discursiva que não apenas constitui objetos de conhecimento, mas também determina as formas de enunciação e a exclusão de outros discursos. Nas narrativas de Bourdieu, considera-se que discurso é uma prática linguística que expressa posições sociais e hierarquias simbólicas, configurando o *habitus* dos falantes (BOURDIEU, 1996).

Nas pontuações de Pêcheux (1988) o discurso é a forma como os sujeitos se manifestam no processo de interação e como são constituídos nas posições discursivas, da mesma forma, tem-se o discurso como um objeto discursivo que circula socialmente e que possui sentidos múltiplos, dependendo do lugar e do contexto em que é enunciado (PÊCHEUX, 1983).

A ideologia, nesse contexto, é compreendida como uma força onipresente e oni-histórica que permeia a linguagem. A ideologia não está apenas vinculada a ideias políticas ou sociais, mas é entendida como uma tendência incontornável que se inscreve nas estruturas linguísticas. Isso sugere que a linguagem é um meio pelo qual as ideologias são perpetuadas ao longo do tempo, afetando a maneira como percebemos o presente, o passado e o futuro.

Isso reflete a compreensão de que o significado não reside apenas na sequência de palavras isoladas, mas na interconexão e no contexto que as envolve. “O objeto de apreciação de estudo deixa de ser a frase, e passa a ser o discurso, uma vez que foge da apreciação palavra por palavra na interpretação como uma sequência fechada em si mesma” (BRASIL, 2011, p. 172). Ao considerar o discurso como um todo, abre-se espaço para uma interpretação

mais ampla e contextualizada, superando a visão limitada da frase como uma sequência fechada em si mesma.

A importância do discurso reside na sua capacidade de influenciar a construção de significados, reforçar ou desafiar normas sociais e representar interesses específicos. Esses fundamentos teóricos proporcionam uma base sólida para a compreensão crítica da linguagem e da sociedade. A análise do discurso, quando embasada nas perspectivas de Pêcheux e Orlandi, permite uma investigação profunda das práticas discursivas, contribuindo para uma compreensão mais complexa das dinâmicas sociais, das relações de poder e das estratégias ideológicas presentes na linguagem.

O discurso é um processo de produção de sentidos que ocorre nas interações sociais e é permeado pelas relações de poder e pelas ideologias dominantes. Nesse sentido, Orlandi (2007) destaca a importância de se analisar não apenas o que é dito, mas também o que não é dito, as lacunas e silêncios presentes no discurso, que revelam as estratégias discursivas utilizadas para construir determinados sentidos e ocultar outros.

A análise do discurso, que tem como objetivo examinar e interpretar os discursos presentes em textos, sejam eles escritos, falados, visuais ou multimodais. Ela busca compreender como os discursos são construídos, quais são os significados que produzem e como estão relacionados aos contextos sociais, políticos, culturais e históricos. Através da análise de discurso, é possível desvelar as estratégias discursivas utilizadas para criar sentidos, legitimar determinadas visões de mundo, silenciar vozes e influenciar a percepção e a interpretação dos textos pelos interlocutores.

A análise de discurso pode utilizar diferentes técnicas e instrumentos para examinar os discursos, como a identificação de palavras-chave, a análise de estruturas gramaticais, a identificação de repetições e o estudo de metáforas e figuras retóricas. Além disso, a análise de discurso também leva em consideração os elementos extralinguísticos, como o contexto social, histórico e cultural em que os discursos são produzidos, dessa forma “o que a análise do discurso tem de fazer é sempre tentar perceber como os discursos se constituem como realidade e como neles se dão as lutas políticas” (ORLANDI, 2020, p. 31).

Essa metodologia é frequentemente utilizada em estudos sociais, políticos, culturais e linguísticos, permitindo uma compreensão mais aprofundada das relações de poder, das ideologias dominantes e das formas de resistência e contestação presentes nos discursos. A análise de discurso pode ser aplicada em uma ampla variedade de textos, como discursos políticos, documentos oficiais, propagandas, entrevistas, manifestos, artigos de opinião, entre outros.

Orlandi (2020) propõe o uso de dispositivos de análise como ferramentas para investigar os processos de produção e circulação de sentidos nos discursos. Esses dispositivos são técnicas e instrumentos conceituais que ajudam a revelar as relações entre discurso, poder e ideologia. Eles são utilizados para desnaturalizar as formas de dizer, tornando visíveis os processos de construção de sentidos e as relações de poder envolvidas.

Além disso, a análise do discurso nos convida a dar voz e valorizar outros conhecimentos e perspectivas, especialmente aqueles que emergem das comunidades indígenas, quilombolas e de outras populações historicamente oprimidas (ORLANDI, 2020). Esses saberes ancestrais são fundamentais para compreendermos as relações entre os seres humanos e a natureza de forma mais holística e integrada.

No contexto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a análise do discurso pode desempenhar um papel importante na compreensão e na promoção dos princípios e das práticas relacionados aos direitos humanos na educação.

Ao aplicar a análise do discurso no PNEDH, é possível investigar como os discursos são produzidos, disseminados e interpretados no campo da educação em direitos humanos. Ou seja, “a análise de discurso tenta mostrar que a significação é um efeito de sentido, ou seja, que o sentido não está na língua, mas é construído pelos sujeitos no processo discursivo” (ORLANDI, 2020, p. 46). Através dessa abordagem, é possível analisar os textos, documentos e discursos que compõem o plano, identificando os sentidos, as representações e as relações de poder presentes nas políticas e nas práticas educacionais relacionadas aos direitos humanos.

A análise do discurso no PNEDH pode oferecer subsídios para a reflexão crítica sobre as políticas e as práticas educacionais em direitos humanos, identificando os desafios, as contradições e as possibilidades de transformação. Ela pode contribuir para uma abordagem mais reflexiva e consciente dos direitos humanos na educação, promovendo a conscientização, o respeito à diversidade, a igualdade e a justiça social.

A partir desse prisma, esse trabalho utilizará de alguns dispositivos de análise propostos por Orlandi, sendo eles: a interdiscursividade, formação discursiva, memória discursiva, paráfrase e polissemia. A fim de elencarmos um caminho teórico-metodológico em face da análise do discurso serão objetos desta dissertação o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Ao conduzir a análise do discurso no âmbito do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), é imperativo explorar as intrincadas relações entre os diferentes discursos presentes nesse documento. A interdiscursividade, nesse contexto, refere-se à

dinâmica interativa entre os diversos discursos que coexistem, influenciando reciprocamente a construção de significados (Orlandi, 2020).

Nesse processo analítico, é crucial identificar os discursos específicos relacionados à educação em direitos humanos presentes nos documentos, examinando minuciosamente as linguagens, termos e conceitos empregados em cada um deles. A análise deve ser pautada na identificação das relações interdiscursivas. O objetivo é buscar conexões, identificar convergências ou divergências entre os enunciados, destacando como um discurso pode complementar, contradizer ou expandir o outro.

É fundamental atentar-se a possíveis contradições ou tensões nos discursos entre os diferentes documentos e refletir sobre como essas contradições podem impactar a implementação e eficácia das políticas propostas. Adotar uma postura crítica durante a análise dos discursos é preponderante, considerando como diferentes vozes são representadas ou marginalizadas nos documentos. Reflexões sobre as implicações dessas representações na promoção efetiva dos direitos humanos na educação são cruciais.

Ao delinear a formação discursiva subjacente à análise do discurso no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é imperativo desvelar as nuances e interações entre os diversos discursos que compõem esse documento. A noção de formação discursiva refere-se à construção histórica e social dos discursos, considerando os elementos ideológicos, culturais e políticos que permeiam a produção textual (Orlandi, 2020).

Ressalta-se que as formações discursivas não são estáticas, mas estão em constante transformação e disputa. Novos discursos podem emergir e desafiar as formações discursivas estabelecidas, resultando em mudanças nas práticas e nos sentidos dominantes. Sendo assim, a formação discursiva é um dispositivo analítico que permite compreender como os discursos se organizam em torno de determinados temas, como são influenciados pelas relações de poder e ideologia, e como contribuem para a construção de significados e identidades em um determinado contexto social e histórico.

A memória discursiva se refere aos processos de recordação e retomada de discursos do passado que são ressignificados e reinterpretados no presente. A memória discursiva não se limita apenas à lembrança individual de discursos passados, mas abrange a memória coletiva e social que está presente nos discursos produzidos em determinado contexto. Nas palavras de Orlandi (2020, p. 105) “a memória discursiva é o que nos faz voltar aos discursos antigos, sem que eles nos coloquem numa situação imediata de conhecimento, mas que nos permitem sempre voltar a eles”, ou seja é influenciada pelas condições históricas, culturais e

sociais, e molda a forma como os discursos são produzidos, interpretados e negociados no presente.

No processo de análise da memória discursiva, é importante identificar as marcas e os vestígios dos discursos do passado que são retomados e ressignificados no presente. Isso envolve identificar referências, citações, alusões, estereótipos e elementos linguísticos que remetem a discursos anteriores.

A interligação entre a memória discursiva do PNEDH deve ser investigada para compreender como as narrativas coletivas são construídas e transmitidas por meio desses documentos. A identificação de elementos comuns ou contrastantes na memória discursiva contribui para uma visão mais abrangente do modo como o passado é mobilizado para fundamentar as propostas de educação em direitos humanos.

Ao utilizar a perspectiva da memória discursiva, é possível investigar como os discursos sobre direitos humanos no PNEDH constroem conexões com momentos históricos como ditaduras, movimentos sociais, conquistas de direitos, entre outros. É importante analisar como essas memórias discursivas são mobilizadas para fortalecer a conscientização e a importância dos direitos humanos na educação.

Além disso, a memória discursiva permite explorar como os discursos sobre direitos humanos são transmitidos e mantidos na sociedade ao longo do tempo. Isso inclui a análise das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e das formações de professores que incorporam essas memórias discursivas, reafirmando a importância dos direitos humanos na educação.

A paráfrase e a polissemia são dois conceitos importantes que desempenham um papel fundamental na compreensão dos processos de significação e interpretação dos discursos. A paráfrase, refere-se à reformulação de um discurso em outras palavras, buscando expressar o mesmo conteúdo ou sentido essencial. No entanto, Orlandi (2020) destaca que a paráfrase não é uma simples reprodução do discurso original, mas uma forma de interpretação e recriação do sentido por meio de uma nova formulação linguística. A paráfrase revela as possibilidades de interpretação e ressignificação dos discursos, evidenciando a relação entre os diferentes modos de dizer e seus efeitos de sentido.

A paráfrase, enquanto estratégia discursiva, refere-se à reformulação de expressões, ideias ou conceitos sem alterar substancialmente o sentido geral. No contexto da análise do discurso, é fundamental examinar como a paráfrase é empregada nos documentos, identificando nuances semânticas e examinando as escolhas linguísticas que moldam a compreensão dos direitos humanos na educação.

A polissemia, por sua vez, destaca a multiplicidade de significados que uma palavra ou expressão pode adquirir em diferentes contextos. No âmbito da análise do discurso no PNEDH, é crucial explorar como certos termos relacionados aos direitos humanos são utilizados de maneira polissêmica, permitindo interpretações diversas que podem ser intencionalmente incorporadas para abarcar uma ampla gama de perspectivas.

A relação entre paráfrase, polissemia e poder deve ser investigada, entendendo como essas estratégias discursivas podem ser utilizadas para influenciar a interpretação e a recepção dos documentos por diferentes públicos. A análise cuidadosa desses elementos revelará as escolhas deliberadas de linguagem que moldam a compreensão dos direitos humanos na educação.

CAPÍTULO V: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Política, Instituição e Discurso

5.1 Contextos na criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que tem como objetivo promover a educação em direitos humanos no contexto educacional brasileiro. Conforme aponta Silva (2016, p. 32) “os direitos humanos só se tornaram significativos quando passaram a ter um conteúdo político, ou seja, diretrizes para a aplicação ativa em sociedade”. Trata-se de uma iniciativa que visa garantir que os princípios fundamentais dos direitos humanos sejam incorporados de forma transversal em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, com a integração dos temas relacionados aos direitos humanos em todas as disciplinas e atividades educacionais. Isso implica em criar uma cultura de respeito aos direitos humanos em toda a comunidade escolar, possibilitando a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos com a promoção dos valores democráticos.

O processo de criação do PNEDH ocorreu em meados dos anos 2000, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que esteve no poder de 2003 a 2010. No início dos anos 2000, o Brasil vivia uma conjuntura política e social caracterizada por uma maior abertura democrática e pelo fortalecimento das lutas sociais e dos movimentos em defesa dos direitos humanos. O país passava por um processo de redemocratização, após décadas de ditadura militar que encerrou em 1985, e a sociedade civil organizada ganhava espaço para se manifestar e reivindicar direitos.

Silva (2014), em sua análise de discursos presidenciais, elenca os caminhos dos direitos humanos entre os períodos de Sarney a Rousseff, os resultados apontados refletem os novos rumos que a temática se insere na política externa brasileira, segundo a autora

seja nas particularidades ou nas semelhanças, nas diferentes prioridades estabelecidas ou nas percepções de desenvolvimento, é inegável que os governos do período pós-redemocratização do Estado brasileiro refletiram a nova conjuntura política interna do país e garantiram uma atuação ativa do Brasil em defesa dos direitos humanos no plano externo (SILVA, 2014, p. 21).

Nesse contexto, a elaboração do PNEDH foi impulsionada por uma série de fatores, incluindo a necessidade de enfrentar problemas sociais persistentes no país, como a desigualdade, a violência, a discriminação e a exclusão social. O governo Lula demonstrava um compromisso com a promoção dos direitos humanos e a valorização da diversidade, o que se refletiu na criação de políticas públicas e no fortalecimento de órgãos e instituições voltados para essa área.

Os direitos humanos desempenham um papel crucial na promoção da justiça, da igualdade e da dignidade para todos os seres humanos, tanto em nível nacional quanto global. Eles fornecem um quadro ético e legal para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis.

Outro aspecto relevante foi a influência de organismos internacionais e tratados internacionais de direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário. O país tinha o compromisso de implementar medidas para garantir os direitos humanos de todos os cidadãos, e o PNEDH se tornou uma resposta a essa demanda.

Além disso, a sociedade civil também desempenhou um papel importante na construção do PNEDH, por meio da participação ativa em consultas públicas, fóruns de debates e outras instâncias de diálogo com o governo. Diversos movimentos sociais, organizações não governamentais e grupos de pesquisa e ativismo atuaram na formulação do plano, contribuindo com suas experiências e conhecimentos.

Como política pública, o PNEDH representa um conjunto de diretrizes, metas e ações que devem ser implementadas tanto pelos órgãos governamentais quanto pela sociedade civil. Ele foi criado através do Decreto Presidencial nº 7.037/2009 e envolveu um amplo processo de construção coletiva, com a participação de diversas instituições e atores sociais.

O plano abrange várias dimensões da educação, desde a formação de professores até a elaboração de currículos e materiais didáticos que incorporem os princípios dos direitos humanos. Além disso, ele prevê a promoção de ações educativas que estimulem a reflexão

crítica sobre temas como cidadania, democracia, diversidade, igualdade de gênero, combate ao racismo, entre outros.

A partir desse prisma, as etapas a seguir visam aprofundar as prerrogativas em torno do PNEDH, utilizando-se das nuances da análise do discurso, a fim de compreender como os discursos são emitidos e com base em quais linhas de pensamento. Essa abordagem permite uma análise mais aprofundada das representações, ideologias subjacentes e estruturas de poder que influenciam a formulação e implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

5.2 Interdiscursividade, Formação Discursiva, Memória Discursiva, Paráfrase e Polissemia

5.2.1 A interdiscursividade no PNEDH

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma obra abrangente que se destaca pela sua abordagem integradora e pela ênfase na interdiscursividade como fator fundamental na construção de uma sociedade fundamentada em valores democráticos e no respeito aos direitos humanos. Nesta análise mais detalhada, percorremos as diversas seções do plano, explorando trechos que evidenciam a interdependência entre discursos e práticas em diferentes contextos educacionais e sociais.

A complexa rede de interdiscursividade presente na apresentação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) se revela, segundo Orlandi (2020), como um intrincado emaranhado de dizeres já proferidos e, muitas vezes, esquecidos. De acordo com a Orlandi, essa interdiscursividade é associada ao eixo da constituição, configurando-se como um “eixo vertical que abarca todos os dizeres anteriormente enunciados, representando, assim, o vasto campo do dizível” (ORLANDI, 2020, p. 32).

No contexto discursivo, o PNEDH se insere como desdobramento do Programa Nacional de Direitos Humanos, incorporando elementos de documentos internacionais, e, ao mesmo tempo, reflete os princípios e compromissos do Estado brasileiro, como podemos observar no trecho “a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários” (BRASIL, 2006, p. 15). A interdiscursividade se evidencia na articulação entre diferentes instâncias, como a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e

organismos internacionais, de modo que o documento “está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 10)

Os objetivos gerais delineados pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) apresentam uma estreita correlação com o conceito de humano, revelando uma intrincada interdiscursividade que permeia as metas propostas. A integração dos direitos humanos em todos os níveis educacionais e práticas sociais, conforme indicado nos objetivos, evidencia a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, reforçando a centralidade do conceito de humano nesse contexto.

A busca por uma formação crítica, destacada como um dos objetivos, reflete a compreensão de que a promoção dos direitos humanos está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de uma visão analítica e reflexiva sobre as questões sociais. Essa formação crítica não apenas amplia a percepção individual do humano em relação aos seus direitos, mas também promove a conscientização coletiva sobre a importância desses direitos na construção de uma sociedade mais humana.

A promoção da igualdade e justiça social, como metas interconectadas, aponta para a preocupação do PNEDH em criar condições que assegurem a dignidade e os direitos de todos os indivíduos. Nesse contexto, o conceito de humano transcende a mera individualidade, abrangendo a dimensão coletiva da busca por uma sociedade inclusiva e equitativa. A interdiscursividade entre essas metas revela a compreensão de que a plena realização do humano está intrinsecamente vinculada à criação de um ambiente social que promova a igualdade e justiça para todos.

A ênfase na interdisciplinaridade como uma abordagem fundamental para promover uma compreensão holística dos direitos humanos destaca a complexidade e a interconexão dos diferentes aspectos que envolvem a garantia desses direitos. Essa abordagem reconhece que o conceito de humano não pode ser compreendido de forma isolada, mas sim através de uma perspectiva multidisciplinar que considere as diversas dimensões da vida humana.

As linhas gerais de ação corroboram essa abordagem ao sublinhar a transversalidade dos direitos humanos em todas as dimensões da educação (Brasil, 2006). O documento propõe estratégias para que os princípios dos direitos humanos sejam incorporados de maneira efetiva em diferentes áreas do conhecimento e práticas educacionais, promovendo a interação entre diversas disciplinas e setores da sociedade.

A interdiscursividade evidente na proposta de integração dos direitos humanos nos currículos escolares desde as séries iniciais da Educação Básica pode ser correlacionada com

as noções explicitadas para compreender o conceito de humano. A abordagem interdisciplinar proposta, onde temas relacionados à diversidade, igualdade e respeito são tratados de maneira transversal, dialoga com teorias que enfatizam a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também promova uma compreensão mais profunda do ser humano em sua complexidade.

Dentre os quais, temos a relação com os apontamentos de Paulo Freire, que destaca a educação como prática da liberdade e reconhece a importância da conscientização para a transformação social, podem ser relacionados com a proposta de formação de educadores para uma perspectiva interdisciplinar. A ênfase na formação de educadores revela a compreensão de que a promoção dos direitos humanos na Educação Básica requer profissionais preparados para abordar questões complexas relacionadas à diversidade e igualdade de maneira sensível e informada.

Além disso, a interdependência entre a Educação Básica e outras esferas do plano, evidenciada pela ênfase na necessidade de parcerias e ações conjuntas entre escolas, famílias e comunidades, dialoga com teorias sociológicas e antropológicas que destacam a importância das interações sociais na construção do conceito de humano. Autores como Vygotsky, que enfatiza o papel do contexto social no desenvolvimento humano, podem ser invocados para fundamentar a compreensão de que a Educação Básica não ocorre em um vácuo, mas é profundamente influenciada pelo ambiente social mais amplo.

Na seção dedicada à Educação Superior, a autonomia universitária é apresentada como um marco fundamental, ressaltando a interdiscursividade entre a liberdade acadêmica e a responsabilidade social das instituições de ensino superior. A formação crítica é destacada como uma ferramenta poderosa para a promoção e defesa dos direitos humanos, conectando os princípios éticos e políticos ao compromisso das universidades com a sociedade.

A interdiscursividade é claramente visível na promoção da pesquisa acadêmica voltada para a compreensão aprofundada dos direitos humanos. O PNEDH sugere que a pesquisa interdisciplinar pode oferecer *insights* valiosos para a abordagem dos desafios contemporâneos relacionados aos direitos humanos, enfatizando a interligação entre teoria e prática na construção do conhecimento.

A Educação Não-Formal, como abordada pelo PNEDH, destaca-se pela sua ênfase na sensibilização e formação de consciência crítica. A interdiscursividade é evidente na diversidade de modalidades educativas propostas, desde práticas comunitárias até ações de movimentos sociais. O documento reconhece que a educação não-formal ocorre em inúmeras dimensões da vida, conectando-se às práticas sociais e culturais.

A relação entre movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos como agentes promotores da educação não-formal revela uma interdependência crucial. Essas organizações são vistas como catalisadoras do pensamento crítico e da participação ativa na formulação de políticas públicas, evidenciando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na construção de uma sociedade mais justa.

A seção dedicada à Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança enfatiza a interdiscursividade como um princípio orientador para a capacitação desses profissionais. A formação ética e política é destacada como estratégica para a consolidação da democracia, apontando para a interconexão entre a atuação desses profissionais e os valores fundamentais dos direitos humanos.

O PNEDH sugere a necessidade de uma educação em direitos humanos que considere as especificidades das categorias profissionais envolvidas, conectando a formação desses profissionais aos mecanismos e instrumentos de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos (Brasil, 2006). A interdiscursividade é assim enfatizada como uma ponte entre a prática profissional e os valores éticos fundamentais.

No contexto da Educação e Mídia, a interdiscursividade é apresentada como um elemento-chave na influência dos meios de comunicação na construção de valores e atitudes na sociedade. A ênfase na responsabilidade social das empresas de mídia destaca a interdependência entre o exercício da liberdade de expressão e a promoção dos direitos humanos. A abordagem ética da mídia é crucial, não apenas pela força da lei, mas também como um compromisso ativo na melhoria da qualidade de vida da população.

A interdiscursividade é perceptível quando o documento ressalta a importância da mídia na formação de uma cultura democrática, destacando a necessidade de compromisso com valores éticos e a responsabilidade social das empresas de mídia (Brasil, 2006). A mídia é reconhecida como um patrimônio social que deve adotar uma postura favorável à não-violência e ao respeito aos direitos humanos, ampliando sua influência na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.2.2 A formação discursiva no PNEDH

A formação discursiva presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) desempenha um papel crucial na construção e transmissão de significados relacionados à compreensão do humano. Essa abordagem teórico-metodológica oferece uma perspectiva crítica que busca desvelar as relações entre linguagem, poder e

sociedade. No contexto do PNEDH, a formação discursiva permeia todo o documento, contribuindo para a construção de sentidos relacionados aos direitos humanos e, por extensão, ao conceito de humano.

Os estudos de Orlandi (2020) sugerem que os discursos não são meras representações neutras da realidade, mas construções sociais impregnadas de ideologia e relações de poder. Nesse sentido, a formação discursiva no PNEDH não apenas apresenta propostas e diretrizes, mas também molda a compreensão do humano dentro do contexto dos direitos humanos.

Ao explorar a formação discursiva do PNEDH, é possível identificar diversas estratégias que contribuem para a definição do conceito de humano. A ênfase na educação em direitos humanos, por exemplo, reflete uma escolha discursiva que reconhece a importância da formação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme observa em um dos objetivos do documento “ênfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática” (BRASIL, 2006, p. 26). A interdisciplinaridade proposta no plano, por sua vez, sugere uma visão holística do humano, indo além das fronteiras das disciplinas acadêmicas para abordar as complexidades da experiência humana.

A conexão com documentos e tratados internacionais de direitos humanos revela outra camada da formação discursiva no PNEDH. Essa intertextualidade com normas globais enfatiza a natureza universal dos direitos humanos, contribuindo para uma compreensão do humano que transcende fronteiras nacionais e culturais.

A formação discursiva do PNEDH é moldada por um compromisso explícito do governo brasileiro com a promoção dos direitos humanos, refletindo a compreensão de que a educação de qualidade é um direito humano essencial. Nesse contexto, a educação é vista como um instrumento crucial para promover a igualdade de oportunidades, a diversidade e a consolidação de uma cultura democrática.

A apresentação destaca também a participação ativa da sociedade civil organizada como coautora e parceira na realização dos objetivos do PNEDH (Brasil, 2006). Essa participação é vista como essencial para a efetivação dos compromissos contidos no plano, configurando-o como uma política de Estado.

A formação discursiva é construída a partir da narrativa que destaca a importância da educação em direitos humanos como resposta aos desafios contemporâneos. A ênfase na Constituição Federal de 1988, na criação de órgãos específicos e no papel da sociedade civil compõe uma formação discursiva que legitima a promoção dos direitos humanos no Brasil.

Além disso, a formação discursiva no PNEDH é visível na abordagem interdisciplinar proposta para a Educação Básica, conforme as linhas gerais do documento “apresentar aos órgãos de fomento à pesquisa e pós-graduação proposta de reconhecimento dos direitos humanos como área de conhecimento interdisciplinar, tendo, entre outras, a educação em direitos humanos como sub-área” (BRASIL, 2006, p. 27). Ao integrar os direitos humanos nos currículos escolares desde as séries iniciais, o plano busca promover uma compreensão do humano que vai além do aspecto meramente individual, incorporando a dimensão social e coletiva.

5.2.3 A memória discursiva no PNEDH

A presença da memória discursiva no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) desempenha um papel crucial ao auxiliar na compreensão do humano, conectando o presente com a construção histórica dos direitos humanos. A memória discursiva, nesse contexto, refere-se à preservação e retomada dos discursos passados que moldaram as concepções, lutas e conquistas no campo dos direitos humanos.

O PNEDH, ao traçar seus objetivos gerais e linhas de ação, reconhece a importância de integrar os direitos humanos em todos os níveis educacionais e práticas sociais (BRASIL, 2006). Essa integração não ocorre no vazio, mas sim em diálogo com as memórias discursivas que permeiam a história dos direitos humanos. A narrativa global de lutas por direitos, evidenciada na memória discursiva, cria uma base sólida para a compreensão do humano, ancorada nas experiências coletivas e nos desafios superados.

A memória discursiva se revela na trajetória histórica do PNEDH, cujo processo de elaboração teve início em 2003 com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse comitê, por sua vez, desempenhou um papel fundamental na construção do discurso, envolvendo especialistas, representantes da sociedade civil e instituições públicas e privadas. A interação em encontros e debates ao longo de 2004 e 2005 ampliou a memória discursiva, incorporando contribuições da sociedade civil para aprimorar o documento.

Da mesma forma, é evocada ao abordar o contexto de redemocratização e fortalecimento democrático, ressaltando o papel da educação em direitos humanos nesse processo, assim como resgatando a importância de “os direitos humanos e a educação em direitos humanos consagraram-se como tema global” (Brasil, 2006, p. 15). A referência à Constituição de 1988 atua como um dispositivo mnemônico, remetendo a um marco histórico relevante para a consolidação dos direitos.

A memória discursiva no PNEDH não se restringe apenas à retomada de documentos e declarações, mas abrange a compreensão das condições sociais e políticas que moldaram as demandas por direitos humanos. A introdução do plano, ao contextualizar essas condições, revela uma formação discursiva que não apenas analisa criticamente a sociedade contemporânea, mas também reconhece a continuidade de uma trajetória histórica na qual a compreensão do humano evoluiu em meio a desafios e avanços.

A interdiscursividade presente na memória discursiva do PNEDH conecta os discursos presentes com aqueles proferidos anteriormente, reconhecendo a persistência de temas e princípios fundamentais ao longo do tempo. Essa conexão se alinha com abordagens decoloniais, que desafiam as narrativas hegemônicas e buscam resgatar vozes historicamente marginalizadas. De modo que proporciona uma compreensão mais profunda e contextualizada do humano, considerando não apenas o momento presente, mas também a trajetória histórica que moldou as concepções de direitos e humanidade. Assemelhando-se às noções apresentadas por Fanon (1961), ao examinar as complexidades do colonialismo e seus impactos na subjetividade, essa abordagem ressoa na compreensão do humano presente no PNEDH, ao destacar a importância de reconhecer as heranças coloniais na construção das identidades contemporâneas.

Ao promover a memória discursiva, o PNEDH não apenas preserva o legado das lutas por direitos humanos, mas também o atualiza, incorporando novas demandas e desafios contemporâneos. Essa dinâmica contribui para uma compreensão mais rica e inclusiva do humano, considerando a diversidade de experiências, perspectivas e contextos que caracterizam a busca pelos direitos humanos.

5.2.4 Paráfrase e Polissemia para compreender o humano no PNEDH

No âmbito do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a paráfrase e a polissemia emergem como elementos linguísticos e discursivos que desempenham papéis essenciais na construção da compreensão do humano. Ambos os fenômenos linguísticos contribuem para a riqueza e complexidade do discurso, promovendo uma visão mais abrangente e contextualizada dos direitos humanos e, por consequência, da própria humanidade.

A paráfrase, como reconfiguração de um enunciado por meio de outras palavras, é perceptível ao longo do PNEDH, em que conceitos e princípios são apresentados de maneiras diversas para ampliar e clarificar seu entendimento. A pluralidade de expressões contribui

para que o documento atinja públicos variados, respeitando a diversidade linguística e cultural do país. Essa estratégia parafrástica facilita a compreensão do humano ao reconhecer a multiplicidade de perspectivas e interpretações que podem coexistir no âmbito dos direitos humanos.

A afirmação “o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais” (Brasil, 2006, p. 15) sinaliza para um cenário preocupante e complexo no contexto atual.

A recorrência das terminologias de “violação” e “reparação de violação” no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) desempenham um papel crucial na construção de uma compreensão profunda e direcionada sobre o humano. A presença constante desses termos evidencia uma perspectiva crítica que visa não apenas identificar as transgressões aos direitos humanos, mas também propor estratégias para corrigir essas violações, promovendo uma abordagem mais ampla e inclusiva.

Ao abordar a violação de direitos humanos, o PNEDH reconhece a existência de desafios e obstáculos enfrentados por diversos grupos sociais, conforme destacado no trecho a seguir:

Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. Esse é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais (BRASIL, 2006, p. 22)

Essa identificação não apenas destaca as áreas onde as violações são mais prevalentes, mas também revela uma leitura crítica das dinâmicas sociais e estruturas que perpetuam tais transgressões. A análise das violações permite uma compreensão aprofundada das injustiças sistêmicas que afetam a experiência humana em diferentes contextos, entretanto mesmo que estipulado no PNEDH, é sabido que tais violações seguem perpetuando os diferentes espaços sociais, entre eles a escola, como já apresentei anteriormente, fui vítima de diversos insultos devido minha orientação sexual, da mesma forma somos noticiados com frequência acerca de mortes e agressões decorrentes da orientação sexual e identidade de gênero.

Resgatar essas violações não apenas se mostram necessárias, mas relevantes para uma ampliação dos debates atuais, ressalto essa afirmativa com exemplo da exaltação por parte dos brasileiros ao período da ditadura militar sofrida no Brasil e que acarretou em milhares de

mortes, da mesma forma que há uma crescente em torno das células neonazistas que se expandem admirando as ações tidas por Adolph Hitler na Alemanha nazista.

A ênfase na reparação de violações sinaliza uma abordagem proativa e orientada para a transformação social. Ao reconhecer a importância de não apenas corrigir as injustiças passadas, mas também prevenir futuras violações, o PNEDH alinha-se a uma visão de construção de sociedade fundamentada em princípios de justiça e equidade. A reparação não se limita apenas a remediar danos, mas também envolve a promoção de condições estruturais que garantam a proteção contínua dos direitos humanos.

A noção de reparação de violações no contexto do PNEDH transcende o simples ato de compensar danos materiais ou imateriais. Ela reflete um compromisso com a transformação profunda das condições que propiciam as violações, visando criar um ambiente propício para a plena realização do humano em sua diversidade. Isso implica não apenas abordar questões pontuais, mas também enfrentar as raízes estruturais que perpetuam a violação dos direitos humanos.

Essa abordagem de reparação é essencial para promover uma compreensão mais abrangente do humano, reconhecendo que a garantia de direitos não se limita apenas à ausência de violações, mas envolve a criação de um ambiente onde todos possam prosperar, independentemente de sua origem, identidade ou circunstâncias. Ao centrar-se na reparação, o PNEDH direciona seus esforços para a construção de uma sociedade que não apenas reage a violações, mas que proativamente trabalha para criar condições que permitam a realização plena e digna de todos os indivíduos.

Outro trecho que gostaria de parafrasear está relacionado ao termo “cidadania”, de acordo com o PNEDH “uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência” (BRASIL, 2006, p. 16).

As diferentes formas de cidadania emergem, cada uma com suas características distintas e implicações para a participação dos indivíduos na vida política, social e global. Na cidadania democrática, os princípios da liberdade, igualdade e diversidade são essenciais, garantindo que todos os indivíduos tenham direitos iguais e voz na definição dos destinos da sociedade.

Por outro lado, a cidadania ativa vai além da participação política formal e engloba uma variedade de formas de engajamento cívico e social. Essa concepção valoriza a ação

coletiva e o ativismo como meios de promover mudanças sociais e políticas. A cidadania ativa é inspirada pelos valores humanistas de solidariedade e justiça, buscando construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Por último, tem-se a emergência da cidadania planetária, que reconhece a interdependência e responsabilidade dos indivíduos em relação aos desafios globais. Nessa concepção, os princípios da equidade e da diversidade são fundamentais, promovendo uma abordagem holística para questões como a proteção ambiental, a justiça social e a paz mundial. A cidadania planetária reflete uma consciência global crescente e a necessidade de cooperação internacional para enfrentar os problemas que afetam toda a humanidade.

A recorrência da palavra “cidadania” no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) destaca-se como um pilar fundamental para a compreensão do conceito de humano proposto no documento. A cidadania, ao longo do plano, não é abordada unicamente como um conjunto de direitos civis e políticos, mas sim como uma expressão polissêmica que abrange diversas dimensões da vida em sociedade. Essa polissemia da cidadania no PNEDH reflete a complexidade e a abrangência do termo, transcendendo suas acepções convencionais.

Ao evocar a cidadania, o PNEDH incorpora as múltiplas facetas desse conceito, que vai além do mero exercício de direitos e deveres individuais. A palavra cidadania, nesse contexto, assume uma riqueza semântica que engloba o comprometimento com a justiça social, a igualdade, a participação ativa na esfera pública, o respeito à diversidade e a defesa dos direitos fundamentais de todos os membros da sociedade.

A cidadania desempenha um papel central no processo de construção de uma concepção de cidadania planetária e no exercício da cidadania ativa. É enfatizado que a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres é fundamental para a efetivação dessas formas de cidadania (BRASIL, 2006).

Primeiramente, a cidadania é apresentada como um elemento essencial para a proteção dos direitos individuais e coletivos, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana como base para a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Isso implica que os cidadãos devem não apenas conhecer seus direitos, mas também estar engajados na defesa e promoção desses direitos, tanto em âmbito nacional quanto global.

Além disso, a formação de cada cidadão como sujeito de direitos é ressaltada como um aspecto-chave para o exercício do controle democrático das ações do Estado. Isso

significa que os cidadãos devem ser capacitados para participar ativamente da vida política e social, exercendo sua influência sobre as políticas públicas e as decisões governamentais.

A democracia é apresentada como um regime político fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Nesse sentido, a educação desempenha um papel crucial na formação de cidadãos aptos a exercer sua cidadania democrática, preparando-os para participar plenamente da vida em sociedade e contribuir para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Assim, a cidadania, no PNEDH, não se restringe a uma definição unilateral, mas incorpora uma variedade de significados que enriquecem a compreensão do humano no âmbito dos direitos humanos. Essa polissemia destaca a importância de uma abordagem holística e inclusiva na construção de uma sociedade baseada em valores democráticos e na promoção efetiva dos direitos humanos para todos.

CAPÍTULO VI: CONCLUSÃO

As narrativas compartilhadas por Pedro e eu oferecem uma perspectiva vívida sobre a complexidade das experiências humanas e destacam a importância intrínseca da dignidade humana. Ao relacionarmos essas narrativas com os princípios aprofundados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), torna-se evidente que a busca por uma sociedade mais justa e igualitária está profundamente entrelaçada com o reconhecimento e respeito à dignidade de cada indivíduo.

O conceito de humano é multifacetado, permeado por diversas dimensões que abrangem desde a individualidade até a inserção na coletividade. No contexto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a complexidade desse conceito se revela de maneira evidente, destacando-se por suas múltiplas faces e nuances.

O exame minucioso do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) proporcionou uma compreensão aprofundada das definições e abordagens relacionadas ao conceito de “humano” presentes no documento. A interdiscursividade se destacou como um fio condutor, conectando as raízes históricas dos direitos humanos com as demandas contemporâneas, refletindo uma leitura crítica da sociedade.

Pedro e eu, ao partilharmos nossas histórias, reforçamos a necessidade de uma abordagem educacional que promova valores fundamentais, como empatia, inclusão e reconhecimento da diversidade. O PNEDH, ao destacar a importância da educação em direitos humanos, busca criar um ambiente em que cada pessoa, independentemente de sua

origem, identidade ou história de vida, seja tratada com dignidade e igualdade. As experiências narradas por Pedro e por mim ressoam com os princípios do PNEDH, inspirando a reflexão sobre a necessidade de uma transformação social que promova justiça e igualdade para todos.

A contextualização das percepções sociais e culturais revelou-se fundamental para a construção do conceito de “humano” no âmbito do PNEDH. A memória formativa enraizada nas lutas por direitos humanos ao longo do tempo evidenciou como as condições sociais e políticas influenciam essa construção. A diversidade de contextos culturais e sociais do Brasil emergiu como um elemento enriquecedor, desafiando a visão de “humano” de forma plural e inclusiva.

É intrigante observar como o PNEDH, embora não defina explicitamente um conceito geral de humano, tece uma teia de compreensões que reflete a riqueza dessa construção social. A interdiscursividade emerge como elemento essencial, reconhecendo que a percepção do humano é moldada por diversos discursos presentes em contextos educacionais e sociais variados. Nesse aspecto, dentre os autores teóricos que utilizou para compreender o conceito de humano, nota-se que a abordagem do pensador Paulo Freire ressoa de maneira marcante.

Paulo Freire, reconhecido por sua notável contribuição à educação crítica, enfatiza a importância da conscientização e da formação crítica como ferramentas fundamentais para a transformação social. A convergência entre as perspectivas de Freire e os princípios delineados no plano nacional evidencia a importância atribuída à capacidade reflexiva e transformadora do ser humano.

A ênfase na formação crítica, igualdade e justiça social delineou uma postura política comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa aos direitos humanos. A interdisciplinaridade foi identificada como uma ferramenta política para promover uma compreensão holística e transformadora do humano.

A ausência de uma definição única no PNEDH permite uma abertura para a diversidade de interpretações sobre o que significa ser humano. A integração dos direitos humanos em todos os níveis educacionais e práticas sociais, preconizada pelo plano, revela uma preocupação em construir uma sociedade embasada na promoção dos direitos fundamentais e no cultivo de uma cultura de respeito e dignidade.

A formação crítica, a promoção da igualdade e justiça social, bem como a ênfase na interdisciplinaridade presentes no PNEDH, ressaltam a complexidade e interconexão dos diferentes aspectos que envolvem a garantia dos direitos humanos. Nesse cenário, a visão de

Freire sobre a educação como instrumento de libertação e conscientização encontra eco na busca por uma compreensão mais holística e enriquecedora do conceito de humano.

Em face do exposto até o momento e observando os direitos humanos e sua prática cotidiana em todas as áreas de formação que obtive, reconheço que não me sinto representado por suas afirmativas e proposições, da mesma forma tentar delimitar um termo ou conceito de humano acaba por apresentar razões que excluem outros que não se encaixam nas diretrizes que os mesmos impõem.

Dizer que o humano é isso ou aquilo categorizam as humanidades e as sub-humanidades, trazer o ponto de violações e reparação das mesmas não apontam efetividades para a compreensão dos direitos humanos, pois como vimos uma abordagem transversal denota em modos de inclusão do tema dentro das diferentes correlações ficando a cargo de quem ensina apresentar ou não as concepções dos direitos humanos.

Temos uma grande lacuna entre aquilo que é produzido nas políticas públicas educacionais e o que é ensinado dentro dos muros escolares, esse distanciamento do processo de formulação até sua devida aplicação esbarra no tradicionalismo educacional que por vezes ainda está no sistema bancário, onde a educação é transmitida e não construída.

Sendo assim, respondo o questionamento do título dessa pesquisa, com novos questionamentos: Os direitos humanos serviu para o pequeno Alex André morto espancado pelo seu pai em 2014 porque tinha que andar como homem? Os direitos humanos se fez presente quando a travesti Dandara foi espancada e morta a tiros em 2017 devido sua identidade de gênero? Os direitos humanos garantiram a segurança da família Santos Rosa que foram alvejados com 80 tiros do exército brasileiro no Rio de Janeiro em 2019 por uma “confusão” da família negra com criminosos? Os direitos humanos têm assegurado o respaldo aos povos nativos na disseminação do genocídio que vem acontecendo com as crianças Yanomami? Enfim, esses são apenas alguns casos que mostram a ineficiência da prática dos direitos humanos e sua distopia com a realidade brasileira, nesse sentido, para quem são os direitos humanos? Eles são para os brancos, héteros e que dispõem grande poder aquisitivo, pois as nuances que os privilegiam estão enraizadas na constituição do povo brasileiro, a todo tempo vivemos e vivenciamos a matança, a escravização, a invasão e por vezes naturalizamos-a, fechando nossos olhos para essas atrocidades.

Portanto, concluo reconhecendo as limitações para o alcance dos objetivos e as necessidades de seguir investigando o conceito de humano, em um horizonte prospectivo, a análise do PNEDH abre espaço para explorar temas promissores que podem aprofundar ainda mais a compreensão das dinâmicas entre educação, direitos humanos e a construção do

conceito de “humano”. Um caminho de pesquisa relevante seria investigar a implementação prática das diretrizes propostas pelo PNEDH em diversos contextos educacionais, considerando as distintas realidades regionais e a diversidade cultural do Brasil. Tal pesquisa poderia proporcionar *insights* sobre os desafios e êxitos na efetivação das propostas do plano, contribuindo para estratégias mais eficazes e adaptáveis.

Nesse contexto, o PNEDH, ao se alinhar com preceitos da educação libertadora, sinaliza para a relevância de uma abordagem que vá além da mera transmissão de informações sobre direitos humanos. Ele convoca para a construção coletiva de significados, fomentando o diálogo, a reflexão crítica e a ação transformadora na sociedade. A dimensão do “humano” delineada no plano não se limita a um conjunto estático de direitos; ela evoca a necessidade de uma participação ativa na construção social.

Dessa forma, em consonância com a visão de Paulo Freire, a análise do PNEDH revela não apenas um compromisso com a disseminação de conhecimentos sobre direitos humanos, mas também uma aspiração pela formação de sujeitos críticos, engajados e conscientes de seu papel na construção do “humano” em uma sociedade democrática. O legado de Freire ressoa como um convite à prática educacional que transcende os limites da sala de aula, buscando, de maneira contínua, a humanização e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Matheus Passavante. **A figura do pós-humano no ensino de Filosofia**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. In **Aparelhos ideológicos de Estado** (pp. 61-136). Graal, 1970.
- ALYRIO, Rovigati Danilo. **Métodos e Técnicas de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ, 2009.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. 3. ed. Brasília: UnB, 1997.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata**. Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas. S. Paulo: UNESP, p. 309-318, 2003
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **DECRETO Nº 7.037, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL, Luciana Leão. **Michel Pêcheux e a Teoria da Análise de Discurso:** desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *Linguagem - Estudos e Pesquisas*, Catalão, GO, v.15, n.1, p. 171-182, jan./jun. 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**; tradução de Ari Marcelo Solon; prefácio de Celso Lafer; apresentação de Tercio Sampaio Ferraz Junior. São Paulo: EDIPRO, 2. Ed. 2014

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** Sobre a teoria da ação. Papyrus Editora, 1996.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam:** sobre os limites discursivos do "sexo". In G. L. Louro (Org.). **O Corpo Educado:** pedagogias da sexualidade (pp. 151-172). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio:** uma política do performativo / Judith Butler traduzido por Roberta Fabbri Viscard. - São Paulo: Editora Unicamp, 2021.

CABRAL, Maria Danielly da Silva. **A experiência de psicólogos que exercem sua ação clínica numa perspectiva fenomenológica existencial**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Para que serve a pesquisa em Educação?** *Cad. de Pesquisa*, v.39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CARDOSO, Pablo Ribeiro. **Bioteχνologias e super-heróis:** aproximações pós-humanistas. 2018. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CHEMELLO, Oscar Roberto. **Ressurreição da carne:** salvação para as (de) formações do corpo em tempos de pós-humano. 2010. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

COELHO, André Magalhães. **O SER HUMANO COMO IMAGEM DE DEUS UMA ANÁLISE TEOLÓGICA DO DUALISMO ANTROPOLÓGICO NO DISCURSO RELIGIOSO DA COMUNIDADE CRISTÃ PAZ E VIDA**. 2017. [103 folhas]. Dissertação(Ciências da Religiao) - Universidade Metodista de Sao Paulo, [São Bernardo do Campo] .

CONCEIÇÃO, Jessica Grava da. **A perspectiva do negro: uma possibilidade de pensar a diáspora no Brasil.** 2015. 163 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

DA CRUZ, Bruno Lorenzatto Parreira. [en] **A FILOSOFIA ANTI-HUMANISTA DE MICHEL FOUCAULT: questões sobre história e liberdade.** 2012. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologias científicas no caminho de Habermas.** 7. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

DUCROT, Oswaldo, & ANSCOMBRE, Jean Claude. **Argumentação, linguagem e ideologia.** Editora da UNICAMP, 1998.

FANON, Franz. **Os condenados da terra.** Penguin Books, 1961

FANON, Franz. (2008). **Pele negra, máscaras brancas.** (Renato da Silveira, Trad.). Salvador: EDUFBA. (Obra original publicada em 1952).

FARIAS, Tarcisio Fagner Aleixo. **O conceito de trabalho nos manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx.** 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FAVERO, Roberto Carlos. **Humanismo: uma releitura existencial de Albert Camus e Jean Paul Sartre.** Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio do Sinos. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. 2006.

FEATHER, Bartholomew. **A máquina classificatória de humanidades: escritos excrementais / Bartholomew Feather : tradução Roberto Dalmo.** - São Paulo: Livraria da Física, 2023

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Forense Universitária, 1969.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Leya, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France,** pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976).** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCINI, Ana Carolina Macena. **Os limites insondáveis entre o humano e o animal: Uma leitura de contos fantásticos hispano-americanos de pós-guerra.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 2014

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. In: Contrapontos- volume 3 – n 3 – p. 393-405 – Itajaí, set/dez 2003

GEE, James Paul. **What Is a Human?: Language, Mind, and Culture**. Springer Nature, 2019

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GROSGOUEL, Ramón. **The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century**. Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, 11(1), 73-90, 2013.

HARAWAY, Donna. **Um Manifesto para Ciborgues: Ciência, Tecnologia e Feminismo Socialista na Década de 1980**. Socialist Review, 80, 65-108, 1985.

HARAWAY, Donna. **Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature**. Routledge, 1991.

HAYLES, Katherine. **How We Became Post-Human: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics**. Chicago: University of Chicago, 1999.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da Filosofia do Direito**. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História**. 2ª edição. Trad. Maria Rodrigues e Harden. Brasília: Editora da UnB, 1999.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. Tradução de José Lamego. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** (Nova edição). Editora Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras, 2020.

LAGE, Lucas da Costa; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima. **QUEM SOMOS NÓS? LEVANTAMENTO DO CONCEITO DE HUMANO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.** Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 4, n. 5, p. 59-76, 2022.

LATOUR, Bruno. **Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique.** La Découverte, 1991.

LATOUR, Bruno. **We have never been modern.** Harvard University Press, 1993.

LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno.** Ubu Editora, 2015.

LIBRELOTTO, Gicélia. **Dignidade da pessoa humana: reflexões jurídicas e filosóficas sobre o conceito.** 2017. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

LOHMANN, G. **As definições teóricas de direitos humanos de Jürgen Habermas: o princípio legal e as correções morais.** Trans/Form/Ação, Marília, v. 36, p. 87-102, 2013

LUGONES, Maria. **Colonialidad y género: Hacia un feminismo descolonial.** Tabula Rasa, (9), 73-101, 2006.

LUGONES, Maria. **Toward a Decolonial Feminism.** Hypatia, 25(4), 742-759, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept.** Cultural Studies, 21(2-3), 240-270, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Thinking through the Decolonial Turn: Post-Continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique.** Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, 1(2), 225-248, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality.** Kritika Kultura, 27/28, 8-23, 2016.

MBEMBE, Achille. (2019). **Necropolitics.** Public Culture, 15(1), 11-40.

MENEGHEL, Fernando. **Crítica caseira.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação em Expressão. Programa de Pós-Graduação em Literatura. 2002.

MIGNOLO, Walter. **Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking.** Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options.** Duke University Press, 2011

MUJICA, Rosa María. **Educación no formal y educación en derechos humanos.** Retos, objetivos, sectores y estrategias. Lima: IPEDEHP, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Gloria Pessoa Campello. **Olhares sobre a (in)diferença: formar-se professor de Ciências a partir de uma perspectiva em Direitos Humanos.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima. **Um ensaio sobre a cegueira: covid-19 e a humanização das ciências da natureza.** Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 8, n. 2, p. 71-81, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas: Editora Pontes, 2007

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PECHEUX, Michel. Papel da memória. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: Pontes, 1983.

PECHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Editora da Unicamp, 1975, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas, SP: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014 [1969]. p.61-162.

PYDD NECHI, L. **Educação Histórica e Religião: Aproximações a partir de um Estudo da Consciência Histórica de Jovens Alunos.** 2011. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Ed.), **La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales.** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000

QUIJANO, Anibal. **Coloniality and Modernity/Rationality.** Cultural Studies, 21(2-3), 168-178, 2007

QUIJANO, Anibal. **Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America.** *International Sociology*, 15(2), 215-232, 2008.

REMÍGIO, Luan José Silva. **O conceito de psicologia em humano, demasiado humano I.** 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

SANTOS, Genivaldo de Souza. **O conceito de humanismo nas diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 2008. 116 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Danielle Costa da. **Política externa brasileira de Direito Humanos: analisando a trajetória dos Direitos Humanos após a redemocratização por meio da Análise de discurso.** *Anais Do 9o. Encontro da ABCP*, v. 3, 2014.

SILVA, Danielle Costa da. **A agenda de direitos humanos na política externa brasileira e a participação das ONGs no seu processo de formulação.** 2016.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Tradução: Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases Teóricas-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais.** *Idéias Gerais Para a Elaboração de um Projeto de Pesquisa. Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis. Vol IV. Nov. 2001. 2ª Ed. Porto Alegre. Faculdades Integradas Ritter dos Reis. 2001.*

TSING, Anna Lowenhaupt. **O Cogumelo no Fim do Mundo: Sobre a Possibilidade de Vida em Ruínas Capitalistas.** Princeton University Press, 2015.

VIEIRA, Marcelo Aparecido. **Fundamentação da filosofia na crítica da razão pura: regras metodológicas.** 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

WYNTER, Sylvia. **No humans involved: An open letter to my colleagues.** *Forum H.H.I. Knowledge for the 21st Century*, 1(1), 42-73, 1994

WYNTER, Sylvia. **Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation--An argument.** *CR: The New Centennial Review*, 3(3), 257-337, 2003.

ZABALA, Tereza Cristina. **Humanismo integral e desenvolvimento sustentável: somos mais do que iguais, somos todos irmãos.** 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006, 144p.