
(In)observâncias dos direitos humanos das crianças destacadas em documentos da UNESCO e do PNUD

Non-compliance with children's human rights highlighted in UNESCO and UNDP documents

(In)observancia de los derechos humanos de los niños destacados en documentos de la UNESCO y del PNUD

Maria José De Rezende¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3426-910X>

Resumo: São possíveis muitos percursos teóricos, metodológicos e procedimentais para análises de documentos com características singulares como as dos materiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) analisados neste estudo. São produções textuais extensas, que tratam de problemas diversos ao se proporem a falar aos Estados, governantes e organizações da sociedade civil. Este artigo adotou uma abordagem particular ao recortar as diagnoses sobre os desafios, presentes no continente latino-americano, no campo educacional, bem como as orientações relacionadas aos caminhos possíveis para superar o não acatamento dos direitos humanos das crianças. Há uma distância substantiva entre os poucos avanços detectados e as proposições prescritivas que visam garantir aos meninos e meninas de todos os grupos e classes sociais o direito ao aprendizado. Nas proposições prescritivas (mais do que nos diagnósticos elencados neste relatório) as ambiguidades e as ambivalências ficam, potencialmente, evidentes.

Palavras-chave: Infância. Convenções Internacionais. Violações de direitos.

Abstract: There are many possible theoretical, methodological and procedural approaches to analyzing documents with unique characteristics, such as the materials from the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the United Nations Development Program (UNDP) analyzed in this study. These are extensive textual productions that address a variety of issues when they are intended to speak to States, governments and civil society organizations. This article adopted a particular approach by analyzing diagnoses of the challenges faced in the Latin American continent in the field of education, as well as guidelines related to possible ways to overcome the failure to respect children's human rights. There is a substantial gap between the few advances detected and the prescriptive proposals that aim to guarantee boys and girls of all

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Professora de Sociologia na Universidade Estadual de Londrina. Membro do Programa Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão (LENPES/UEL). Membro do Claude Lefort Laboratório (UEL). E-mail: mjderezende@gmail.com

groups and social classes the right to learning opportunities. In the prescriptive proposals (more than in the diagnoses listed in this report) the ambiguity and ambivalences are potentially evident.

Keywords: Childhood. International Conventions. Rights Violations.

Resumen: Son muchos los caminos teóricos, metodológicos y procedimentales posibles para el análisis de documentos con características singulares, como los materiales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) analizados en este estudio. Se trata de producciones textuales extensas que abordan diversas problemáticas, proponiéndose hablar a los Estados, los gobernantes y las organizaciones de la sociedad civil. Este artículo adoptó un enfoque particular al analizar los diagnósticos sobre los desafíos presentes en América Latina en el ámbito educativo, así como las orientaciones relacionadas con los caminos posibles para superar el incumplimiento de los derechos humanos de la infancia. Existe una brecha sustancial entre los pocos avances detectados y las propuestas prescriptivas que buscan garantizar a niños y niñas de todos los grupos y clases sociales el derecho al aprendizaje. En las propuestas prescriptivas (más que en los diagnósticos enumerados en este informe), las ambigüedades y ambivalencias son potencialmente evidentes.

Palabras-clave: Infancia. Convenciones Internacionales. Violaciones de Derechos.

Introdução²

Em meio a diversos outros materiais, elaborados por dois organismos internacionais referentes à educação e às condições pandêmicas, as diagnoses e as recomendações, que serão analisados neste artigo, encontram-se reunidos em dois documentos: a) *O Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção* (UNESCO. RMGE-AL, 2021), adotado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); e b) *o Relatório de desenvolvimento humano regional 2021: Presos em uma armadilha: alta desigualdade e baixo crescimento na América Latina e no Caribe* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD. RRDH-AL, 2021).

Há uma ampla discussão sobre as possibilidades e dificuldades de avanços rumo ao desenvolvimento humano. Celso Furtado (1992; 2001; 2002) e Amartya Sen (2005, 2006) travaram um debate significativo sobre isto. Porém, este caminho, que vai da expectativa de construção de políticas e ações, por parte do Estado e da sociedade civil, isto é, que vai do desenvolvimento social ao desenvolvimento humano, pode optar por alguns atalhos inadmissíveis (tais como o não enfrentamento dos problemas estruturais), caso se considerem as propostas de desenvolvimento social, conforme entendido por Celso Furtado.

Este, em diálogos com Sen, considerava que “algumas sociedades (como a brasileira e a hindu) se encontravam, em razão do grau de concentração patrimonial e da renda, impedidas de desenvolver

² As análises e interpretações, presentes neste artigo, derivam de uma pesquisa mais ampla sobre as proposições prescritivas, no campo educacional, feitas por alguns documentos encampados pelas Nações Unidas. As reflexões feitas neste texto dialogam, ao utilizar a mesma fonte documental, ou seja, os mesmos documentos, com outras discussões da autora presentes em Rezende (2024).

as habilitações (educacionais, profissionais, políticas, sociais)” (Rezende, 2013, p. 115) necessárias para desbloquear “as capacidades de disputar melhores rendas e recursos materiais e não materiais (tais como os recursos de poder, de organização, de construção de novas demandas e de participação)” (Rezende, 2013, p. 115).

A análise estará concentrada somente nesses dois relatórios em razão da densidade dos documentos que impossibilita abarcar, num único artigo, um conjunto maior de materiais. Ressalve-se, ainda, que esses dois relatórios têm muitas distinções e singularidades. Não serão tomados como coincidentes no modo de identificação dos problemas e na maneira propor soluções, já que eles têm características políticas, argumentativas e propositivas distintas, que precisam ser elucidadas.

Assim, o objeto deste estudo são tanto os diagnósticos sobre a consecução, ou não, dos direitos humanos das crianças, no campo educacional e fora dele, e os seus desdobramentos na vida infantil como um todo, quanto também as propostas de implantação de políticas capazes de diminuir, na esfera escolar, os seus sofrimentos individuais e sociais em época de pandemia pelo Sars Cov 2 que tornaram ainda mais invisível o não-respeito aos seus direitos. Ganharam também proporções agigantadas as muitas maneiras de reforçamentos das discriminações e estigmatizações diversas que podem estar expressas em violências físicas e/ou simbólicas, na vida escolar e fora dela.

O documento da Unesco chama a atenção para o fato de o castigo corporal ainda submeter a sofrimentos intensos (na família, na escola etc.) milhares de crianças no planeta. O relatório do PNUD destaca que a situação pandêmica exasperou as muitas situações de violência (física e/ou simbólica) sofridas na infância. A pobreza, a miserabilidade, a exclusão se exacerbaram e com elas multiplicaram-se os sofrimentos dos meninos e meninas. O isolamento ampliou violências diversas³ e impossibilitou avanços rumo ao desenvolvimento humano⁴.

Esta é uma pesquisa documental que objetiva compreender como dois relatórios de dois organismos internacionais, os quais fazem parte do sistema ONU, buscam influenciar tanto os implementadores de políticas públicas na esfera educacional, no limiar da década de 2020, quanto

³ Sobre o aumento da violência contra crianças no ano pandêmico de 2020, ver Reinach (2021).

⁴ Nwauche e Nwobike (2005, p. 98) discutem os custos, nacionais e mundiais, para tornar viável o Direito ao Desenvolvimento veiculado pelas Nações Unidas. Eles mostram que há, entre outros, dois modelos operacionais: 1. O “modelo proposto por Sengupta” 2. O “Acordo de Parceria de Cotonou”. Arjun Sengupta (Nações Unidas, 2001), o qual produziu um relatório para as Nações Unidas “recomendou um Pacto de Desenvolvimento – entre determinado país em desenvolvimento, de um lado, e a comunidade internacional e as instituições financeiras internacionais, de outro –, como mecanismo para implementar o direito ao desenvolvimento” (Nwauche; Nwobike, 2005, p. 98). O Acordo de Parceria de Cotonou, tem esta denominação porque foi firmado em Cotonou, Benim (África Ocidental), entre países da Europa, do Caribe e do Pacífico (Merrien, 2009). Este acordo faz a seguinte asserção: “[...]uma política de desenvolvimento fundamentada em direitos implica um processo que seja equitativo, não-discriminatório, participativo, transparente e responsável” (Nwauche; Nwobike, 2005, p. 103).

lideranças da sociedade civil organizada que têm suas atividades ligadas aos direitos à educação. São construídos, pelos referidos relatórios, diversos caminhos argumentativos, em meio a uma avalanche de acontecimentos (pandemia da COVID-19, ampliação da pobreza, das desigualdades em razão do não acesso de muitos estudantes ao mundo tecnológico e digital) e de irrespeito frequente, mesmo antes da pandemia, dos direitos de meninos e meninas em relação a uma vivência escolar acolhedora e hospitaleira.

Os dados empíricos, correspondentes ao objeto de estudo desta pesquisa, são tomados como evidências argumentativas em favor da consumação dos direitos humanos de um dado grupo populacional: as crianças. Parte-se do pressuposto de que a argumentação “reveladora de uma rede de significados” (Giddens, 1989, p. 266) deve ser lida à luz de um processo político, cultural, social e histórico que a tornou possível.

Não se trata de fixar a análise somente na estrutura de argumentação, a qual pode ser entendida como organização e ordenação da lógica textual. A interpretação dos argumentos à luz do contexto social (Liakopoulos, 2002, p. 241) e histórico é que torna possível decifrá-los em seus significados propositivos.

A investigação do contexto possibilita desvendar tanto a consciência prática (o que se propõe) e a consciência discursiva⁵ (como se justifica o que está sendo proposto) dos produtores dos documentos quanto os limites e potencialidades de suas proposições prescritivas, as quais devem ser testadas em situações sociais e institucionais singulares. Esclarece-se que, em um único artigo não é possível levantar todas as identificações dos problemas e todas as proposições prescritivas e ainda averiguar os limites e as potencialidades das proposições prescritivas à luz de realidades sociais específicas.

Esclarece-se, ainda, que “do ponto de vista teórico metodológico, pode-se dizer que, no concernente aos quatro eixos básicos (epistemologia, teoria, construção do objeto e procedimentos de pesquisas), o objeto de análise foi construído em vista das evidências empíricas constatadas nesses materiais” (Rezende, 2024, p. 47). Ou seja, “como mostra Florestan Fernandes (1997), há, na Sociologia, que formular o objeto de estudo empiricamente, ou seja, a partir de dados extraídos do campo de pesquisa”.

Todo estudo científico enfrenta o desafio de formular conhecimentos que correspondam às ferramentas conceituais e aos materiais empíricos coletados e analisados. “[...] O desafio teórico se assenta na necessidade de manejar um corpus conceitual que não fuja às exigências postas pelo enlaçamento entre teoria, epistemologia [e procedimentos de pesquisa]” (Rezende, 2017, p. 221). Tal

⁵ As noções de consciência prática e consciência discursiva estão inspiradas nos escritos de A. Giddens (1989).

conexão norteia “a construção do objeto; que, por sua vez, [indica] quais são os procedimentos de pesquisa plausíveis e necessários” (Rezende, 2017, p. 221) em uma pesquisa documental acerca de proposições prescritivas, formuladas por organismos internacionais, que buscam efetivar a observância dos direitos humanos das crianças no que tange à diminuição de seus sofrimentos.

A identificação dos problemas e as recomendações sobre o direito das crianças ao aprendizado

Serão discutidos, a seguir, os diagnósticos e as propostas de solução dos desafios postos a fomentação de políticas educacionais de acatamento dos direitos humanos das crianças, para que seja possível responder as perguntas orientadoras desta reflexão no que diz respeito ao documento UNESCO. RMGE-AL (2021). Isto será feito também em relação ao documento do PNUD.

Isto objetiva dar maior visibilidade ao que traz o documento no referente aos processos de identificação de problemas e de proposição de caminhos para a educação na América Latina e Caribe. Os dados levantados buscam ainda mapear os desafios, destacados nos referidos materiais, relacionados ao processo de concretização dos direitos humanos de garotas e garotos vulnerabilizados por inúmeras razões.

Ao apresentar os diagnósticos e as proposições prescritivas presentes no RMGE-AL (2021) visa-se considerar a relevância das muitas “iniciativas orientadas” (Chiara; Arovich, 2013, p. 102) cuja função é revelar o não cumprimento dos direitos humanos dos garotos e garotas, bem como apontar as possibilidades reais delas serem alcançadas por políticas que as considerem, de fato, sujeitos de direitos e de políticas educacionais e de aprendizado⁶.

As prescrições não são apresentadas como se fossem somente dispositivos de poder e de controle⁷ de agências (UNESCO), fundos e programas (PNUD) das Nações Unidas sobre países, governantes e organizações da sociedade civil, e, ainda que o sejam em alguns aspectos, considera-se que elas vão muito além disso, pois dialogam, numa espécie de hermenêutica de mão-dupla⁸ (influenciando e recebendo influências), com reivindicações e demandas, que emanam de diversas

⁶ A diferença entre ser objeto de direitos e ser sujeitos de políticas públicas é fundamental para a análise dos diagnósticos e das prescrições feitas por organismos internacionais, organizações da sociedade civil entre outras. Rodolfo Stavenhagen (1998; 2011) fez uma discussão importante sobre isto.

⁷ Há uma literatura sociológica que tende a tomar as prescrições dos órgãos ligados às Nações Unidas, integralmente e indubitavelmente, como dispositivos de poder e de controle. Vide: (Vidal Barbosa, 2010; Oliveira, 2016).

⁸ Esta ideia de hermenêutica de mão-dupla está baseada em Giddens (1989).

esferas tais como: organizações da sociedade civil (movimentos sociais, sindicatos e associações diversas), acadêmicos, universidades, setores governamentais e não-governamentais.

A análise dos argumentos está sendo feita tendo-se em vista que o objeto deste estudo são os modos dos elaboradores do relatório (UNESCO. RMGE-AL, 2021) identificarem os desafios acerca dos avanços e não-avanços na ampliação dos direitos humanos das meninas e meninos, no campo educacional, na América Latina, bem como as preconizações de medidas diversas, por parte do Estado, da sociedade civil e das instituições escolares, a fim de que se façam, para as próprias crianças e para a sociedade como um todo, realidade as políticas educacionais e pedagógicas construtoras de expectativas e perspectivas, de que os seus direitos humanos sejam observados no processo tanto de ensino e de aprendizado quanto de preparação para uma vida adulta livre de estigmas, discriminações e exclusões.

As diagnoses levantadas estão ancoradas na constatação de que uma parte expressiva das crianças vivem em situação de pobreza, abandono e vivenciam preconceitos e discriminações e tais situações têm tornado perene uma educação excludente. Alguns grupos étnicos (tais como os indígenas na América Latina) têm ciência de que seus filhos e filhas vivem em um mundo pouco ou nada hospitaleiro e, quanto à escola, ela nem sempre consegue ser um lugar de hospitalidade num mundo onde prevalecem as políticas de inimizades (Mbembe, 2017), ou seja, aquelas que perpetram todos os tipos de desprezo e violência em relação a alguns grupos sociais.

É interessante assinalar que há um movimento interessante no documento da UNESCO em análise. Constata-se nos diagnósticos e nas propostas de ações, ao mesmo tempo que são mapeados e registrados muitos entraves difíceis de superar (desigualdades e pobreza extremas nas quais vivem diversos grupos sociais), as equipes produtoras dos documentos procuram demonstrar que se fazem⁹, no continente, alguns esforços para avançar na consecução de uma escolarização mais inclusiva e tolerante com as diferenças socioculturais. Todavia a cada exposição de uma expectativa positiva há uma constatação de que existem muitos entraves.

Os formuladores do documento (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p. 3) apresentaram, logo no início do primeiro capítulo, os principais componentes destes entraves que se converteram em parte dos dados que orientaram as reflexões realizadas neste documento¹⁰. Entretanto constatam, os

⁹ Tais esforços teriam sido perceptíveis na Argentina, Costa Rica, Chile, Peru, El Salvador entre outros países.

¹⁰ Alguns aspectos norteadores destes entraves, extraídos na íntegra do respectivo Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p.3), podem ser assim apresentados: 1) - “A América Latina e o Caribe são a região mais desigual do mundo. Os 10% mais ricos concentram 30% da renda total, enquanto os 20% mais pobres respondem por 6%” (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p.3). 2)- “As oportunidades de educação são distribuídas de forma desigual. Cerca de 63% dos jovens concluem a educação secundária, mas em 20 países os 20% mais ricos têm cinco vezes mais probabilidade de concluir este nível de educação do que os 20% mais pobres.

formuladores do documento, alguns avanços, porém eles parecem cerceados por exclusões profundas tais como aquelas derivadas das disparidades escolares entre crianças indígenas e não-indígenas, brancas e negras, deficientes¹¹ e não-deficientes¹².

“O preconceito dos professores é prejudicial à aprendizagem dos alunos. Em São Paulo, Brasil, os professores de matemática da 8ª série tinham maior probabilidade de dar aos alunos brancos uma nota boa do que aos alunos negros igualmente proficientes e bem-comportados. Esse viés correspondeu a uma diferença de 4% na probabilidade de retenção entre os alunos negros”¹³ (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p. 67).

Há no relatório (UNESCO. RMGE-AL, 2021) a indicação de que se os direitos humanos das crianças continuarem sendo inobservados, na esfera educacional, por motivos socioculturais ou étnico-raciais, é óbvio que isto tem desdobramentos diversos na vida infantil como um todo. Consta-se, então, que a não-implementação de tais direitos em relação à escolarização continuada e extensiva é um termômetro de todas as demais dificuldades que estas crianças enfrentarão em outros meios sociais e institucionais, realidade que, geralmente, se estende pela vida adulta adentro e tem relação com o mundo do trabalho.

Na Guatemala, 5% dos mais pobres concluem a educação secundária, em comparação com 74% dos mais ricos” (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p.3). 3)- “As taxas de frequência escolar são mais baixas para jovens com deficiência, falantes de línguas indígenas e afrodescendentes” (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p.3). 4)- “Os resultados da educação são distribuídos de modo desigual. Um em cada dois jovens latino-americanos de 15 anos não atinge a proficiência mínima em leitura. Na República Dominicana, Guatemala e Panamá, menos de 20 dos alunos de 15 anos mais pobres para cada 100 de seus pares mais ricos alcançam proficiência mínima em matemática” (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p. 3). 5)- “Existem lacunas nas pontuações de leitura entre imigrantes e falantes nativos da língua principal” (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p. 3). 6)- “São necessários maiores esforços para reunir dados mais úteis sobre os que ficaram para trás. O Caribe tem baixa cobertura em pesquisas domiciliares (apenas 4 dos 21 países têm uma pesquisa disponível ao público desde 2015) e em avaliações de aprendizagem transnacionais (apenas a República Dominicana participou do PISA 2018)” (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p. 3).

7)- “Apenas seis países de língua espanhola da região incorporaram uma pergunta sobre etnia em seu censo de 1980; hoje, todos, exceto a República Dominicana, incluem essa pergunta. Costa Rica, Chile e Suriname introduziram módulos de pesquisa sobre deficiência que são consistentes com um modelo social de deficiência, no lugar de um modelo medicalizado” (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p. 3)

¹¹ O documento utiliza esta denominação: deficiente. Há um debate expressivo sobre a utilização desta designação para as crianças com dificuldade física ou mental. Muitos estudiosos rechaçam esta expressão.

¹² “Em Granada e em São Vicente e Granadinas, alguns professores menosprezam os alunos com baixo desempenho na educação secundária porque o acesso costumava ser restrito a alunos com inclinações acadêmicas” (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p. 67).

¹³ “Um sistema educativo acolhedor e receptivo a todos os grupos sociais e étnico-raciais é o maior desafio do continente, visto que um pluralismo pedagógico (Stavenhagen, 1998, 2011) que acompanhe o pluralismo cultural, social, racial e étnico implica em novas mentalidades, condutas e atitudes no âmbito do ensino e da aprendizagem” (Rezende, 2024, p. 51).

Há, no documento, insistência sobre o importante papel que têm tido, na América Latina, as ONGs e a sociedade civil organizada na defesa da inclusão escolar e da concretização dos direitos humanos das crianças pertencentes aos diversos grupos e condições sociais. No entanto, não é possível esquecer que também muitos professores (as) têm lutado por tais direitos, recorrendo a práticas pedagógicas renovadas, em diversas frentes para sensibilizar as instituições, de modo geral, e as escolares, em particular, sobre a necessidade de lutar contra a “xenofobia (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p. 32), a “homofobia e a transfobia” (UNESCO. RMGE-AL, 2021, p. 99) na esfera escolar. O que é considerado de grande relevância social, já que tal sensibilização pode alcançar outros espaços além do educacional.

As proposições prescritivas contidas no referido documento insistem que se deve considerar que os avanços havidos na referida sensibilização não são suficientes; é necessário envidar muitos outros esforços geradores de empatias entre docentes e estudantes, administradores escolares e discentes, instituições escolares e pais de alunos e alunas. Elas citam como exemplo a pouca atenção que muitos estudantes recebem, na esfera escolar, por não dominar o idioma oficial. Em alguns países da América Latina, as alunas e alunos pequenos evadem-se muito rapidamente por falar dialetos dos grupos a que pertencem e não entenderem, suficientemente, o que falam os docentes e colegas. Daí a importância da educação bilíngue em muitas regiões do continente.

A não-consumação dos direitos humanos das crianças, constata o documento, toma uma dimensão agigantada com a chegada da pandemia da Covid 19. O desrespeito a tais direitos vai desde a impossibilidade de os (as) estudantes mais pobres acessarem os canais assíncronos e síncronos de aprendizado até a exacerbação das consequências da pobreza pelo não-acesso à merenda escolar. O *stress* emocional trazido pela doença atingiu em cheio as pessoas menores com poucos recursos, as quais se viram em uma situação de não poder desfrutar da vida escolar, das atividades lúdicas e de recursos tecnológicos para acompanhar os demais estudantes que continuaram, de alguma maneira, com os seus estudos. Isto tudo veio acompanhado da exacerbação da violência física e psíquica contra muitas meninas e meninos que tiveram sua vida impactada pela pandemia.

A violência física, a punição, os castigos perpetrados contra as crianças não foram fruto somente das condições pandêmicas que enclausuraram as pessoas. Tal prática tem uma longa história nos processos de desrespeito aos direitos humanos dos menores. Considera-se relevante dar atenção a esta questão da punição de meninos e meninas no meio escolar e demonstrar como isto tem tido impacto negativo nos processos de ensino e de aprendizado.

Deve-se considerar também que, além das punições e castigos físicos, há muitas outras formas de desrespeito aos direitos humanos das crianças. Não será possível destacar, neste artigo, muitas outras formas de violências não físicas sofridas por muitos meninos e meninas. Pode-se mencionar, no

âmbito escolar, que não levar em consideração as dificuldades de aprendizado advindas do pertencimento a alguns grupos culturais e linguísticos é também uma forma de violência. “Em alguns países há políticas educativas que não dão suporte às crianças que se sentem frustradas diante de barreiras linguísticas quase intransponíveis” (Rezende, 2024, p. 51).

Crianças, violência, educação e direitos humanos no Relatório de Desenvolvimento Humano Regional de 2021 sobre a América Latina e Caribe (RRDH-AL)¹⁴ do PNUD

Em primeiro lugar, deve-se esclarecer a diferença entre este documento e aquele discutido nas páginas anteriores. São materiais difíceis de comparar sociologicamente falando em virtude de muitas distinções que existem entre eles. Ou melhor, a abordagem comparativa pressupõe algumas condições não-presentes, de imediato, nos dados empíricos levantados por esses dois materiais. A justaposição e a comparação entre os dados empíricos extraídos dos documentos é que permitem definir se é, ou não, possível estabelecer uma pesquisa documental comparativa embasada em um “modelo de aproximación y su contrastación empírica” (Guerrero Azpeitia, 2022, p. 54). Observe-se que tal comparação não se fez possível por serem esses materiais distintos no que tange as suas formulações gerais e particulares. Os documentos precisam ser analisados em razão de elementos políticos, argumentativos e discursivos para que seja possível levantar “las características que sustentan la comparación” (Guerrero Azpeitia, 2022, p. 62), o que não foi realizado neste estudo.

Um dado essencial deste documento (PNUD.RRDH-AL, 2021), também publicado no durante a pandemia do vírus SarsCov2, é que as diagnoses estão quase sempre se referindo ao alto nível de violência presente no continente latino-americano. Há uma situação de violência que atinge diversas esferas da vida social, o que torna a vida de muitas pessoas difícil. As mulheres e as crianças têm sido atingidas de maneira intensiva por diversas situações de violência, porém, como a pandemia levou ao confinamento doméstico, isto agravou sobremaneira o desprezo pelos direitos humanos destes dois segmentos da população. “A exposição à violência doméstica aumentou durante a pandemia. A violência contra as mulheres tende a aumentar durante todos os tipos de emergências, incluindo pandemias” (RRDH AL, 2021, p. 83)¹⁵.

¹⁴ Desde 1990 são encomendados e publicados, pelo PNUD, os relatórios globais do desenvolvimento humano. Estes documentos são, quase sempre, anuais. Existem ainda os relatórios regionais por continentes ou por parte deles e os por países, os quais são publicados ora mais ora menos espaçados.

¹⁵ “Na Colômbia, as ligações relacionadas à violência doméstica recebidas pelo Ministério Público aumentaram 79% entre março e abril de 2020. [...] Quase metade das mulheres entrevistadas em cinco países caribenhos

O relatório dá destaque a maneira como as meninas têm sido atingidas pela violência de gênero e como esta situação tem abalado sua vivência escolar. Este “flagelo contra os direitos humanos” (PNUD.RRDH-AL, 2021, p. 219) lança tentáculos na vida objetiva e subjetiva de muitas garotas. Constituem-se experiências subjetivas em que as expectativas, perspectivas, motivações, disposições ficam comprometidas em relação às possibilidades de aprendizado, de permanência na escola e de ter qualquer esperança em relação ao futuro. “As vítimas costumam ver a sua capacidade de aprendizado (...) comprometida. (...) Crianças e minorias, cujas perspectivas e aspirações (...) podem ser severamente transformadas por experiências traumáticas relacionadas à violência” (PNUD.RRDH-AL, 2021, p. 237).

Imaginem-se as crianças tendo de fazer suas atividades escolares numa situação doméstica de caráter violento, muitas vezes com pouquíssimos recursos de espaços, de móveis para apoiar os livros e cadernos e de tecnologias. O resultado é o intercruzamento de diversos óbices que impedem serem seus direitos humanos considerados. E deve-se assinalar que a violência contra meninos e meninas de diversas idades não é fruto somente do isolamento imposto pelo Sars-Cov-2. A pandemia veio agravar uma situação já calamitosa. Segundo estudo de Hillis; Mercy; Amobi; Kress (2016), uma pesquisa referente ao ano de 2015 demonstrava que “globalmente mais da metade de todas as crianças – um bilhão de crianças, com idades entre 2 e 17 anos – experienciaram [alguma forma] de violência” (Hillis; Mercy; Amobi; Kress, 2016).

Esta situação não é diferente em relação à América Latina, onde há a estimativa de que em 2015 “58% das crianças foram submetidas a [algum tipo de] abuso físico, sexual ou emocional” (PNUD.RRDH-AL, 2021, p. 221). Realidade que impõe perdas sem precedentes ao processo de ensino e aprendizado. Tal situação é agravada pelo fato de que, segundo “dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), [...] na maioria dos países da ALC, grande parte das crianças sofre disciplina violenta em casa” (PNUD. RRDH-AL, 2021, p. 221). São muitas as maneiras de não respeito aos direitos humanos deste grupo populacional. Privação, pobreza, menosprezo por pertencimento étnico ou racial, habitação precária, não-acesso à saúde, entre outras, compõem, multidimensionalmente, os muitos tipos de violências que estão presentes no dia a dia de mais da metade das crianças do continente.

Observando a situação da difícil mobilidade social dos garotos e garotas na América Latina, o RRDH-AL, de 2021, considera que “no caso das crianças, a violência pode ampliar a lacuna entre os

países (Granada, Guiana, Jamaica, Suriname e Trinidad e Tobago) relataram que enfrentaram pelo menos uma forma de violência física, sexual, econômica ou emocional durante a pandemia” (RRDH-AL, 2021, p. 83).

privilegiados e os desfavorecidos por impactar a saúde física e mental” (PNUD.RRDH-AL, 2021, p. 230). Destaque-se que, assim como os demais relatórios do PNUD sobre desenvolvimento humano, neste também, são insuficientemente explorados os parâmetros estruturais (concentração de renda, de patrimônio, recursos e poder) que tornam impossível que as meninas e meninos mais pobres possam, através da educação, ombrear as mais abastadas. Tais parâmetros somados à violência endêmica contra as crianças de alguns grupos sociais tornam hercúleos os desafios do combate à inobservância aos seus direitos de inclusão social por meio da escolarização de longo prazo e do aprendizado impulsionador de mudanças substantivas em sua vida tendo em vista um processo de habilitação econômica e política.

Segundo Celso Furtado (2002, p.16-7), em diálogo crítico com a abordagem das capacidades de Sen (1999) que apoia as propostas mais gerais e as recomendações mais específicas dos Relatórios do Desenvolvimento Humano, tanto os globais como os regionais e por países, “há sociedades em que esse processo de habilitação está bloqueado” por condições de pobreza, de miserabilidade e de falta de acesso à moradia e a uma escolarização alongada no tempo. Neste caso, todos os direitos humanos estão sendo inobservados. Por isso, “um amplo programa social deve dar prioridade à habitação e à educação, antes do investimento produtivo. A educação interfere no tempo, e, melhorando-se a qualidade do fator humano, modifica-se por completo o quadro do país” (Furtado, 2002, p. 19). Mas não é possível pensar as melhorias na educação de modo isolado dos parâmetros que estruturam as sociedades latino-americanas no que se refere aos processos de concentração do patrimônio, da renda e do poder.

Os formuladores do RRDH-AL, de 2021, dão destaque ao fato de “a América Latina [ser] a região menos móvel do mundo” (PNUD.RRDH-AL, 2021, p. 61). Mas, em vez de posicionar essa discussão no que diz respeito aos parâmetros estruturais que fixam as pessoas em posições de constantes desvantagens sociais, procuram situar os problemas e as prescrições na interdependência entre anos de escolaridade dos pais e anos de escolarização dos filhos. Ainda que este elemento seja relevante, é necessário somar-lhe o enfoque sobre os parâmetros estruturais.

Ganha destaque no documento o fato de que os adultos não frequentaram, no tempo devido, a escola por um período mais longo; eles vivem em condições que impactarão a vida escolar de seus filhos e filhas. “Embora as oportunidades educacionais das crianças desfavorecidas sejam [hoje]¹⁶

¹⁶ O tempo de escolarização dos adultos foi de “5,7 anos em 1940 para 9.9 anos em 1980” (PNUD. RRDH-AL. 2021, p. 57).

maiores¹⁷, em média, a persistência das famílias no topo da distribuição é tal que nenhuma mudança na classificação do nível de escolaridade ocorreu” (PNUD.RRDH AL 2021, p. 61).

Um outro dado relacionado ao comprometimento do direito humano de aprender aparece no documento em questão (PNUD.RRDH-AL, 2021, p. 230), quando se discutem a violência e seus efeitos psicológicos que levam a doenças mentais e a danos irreparáveis na cognição e na memória das crianças. Os efeitos negativos dos sofrimentos individuais vão transmutando-se em sofrimentos coletivos, os quais explicam que a lógica imposta pelo não-acatamento dos direitos humanos é tanta que vai impactando várias áreas da vida infantil¹⁸. “Esses efeitos negativos tendem a aumentar as lacunas no desenvolvimento humano porque crianças de baixa renda e de minorias étnicas correm maior risco de sofrer a maioria das formas de violência” (PNUD.RRDH-AL, 2021, p. 230).

São as crianças pobres e que vivem nos lugares mais violentos que enfrentam também os maiores desafios para permanecerem na escola por um maior número de anos. A evasão tende a ser expressiva entre tais agrupamentos sociais¹⁹. Claro que não se pode desconsiderar que a violência é entendida, no RRDH-AL, 2021, no sentido amplo que engloba pobreza, miserabilidade, desnutrição e abandono em geral. “A desigualdade, como a pobreza, é multidimensional e vai além da renda. Alguns grupos sofrem maior desigualdade do que outros e em várias dimensões” (PNUD.RRDH-AL, 2021, p. 22).

E tanto a pobreza quanto as desigualdades, nos patamares em que se encontram no continente, impactam a melhoria educacional e a luta em favor dos direitos humanos, a qual depende, segundo os elaboradores do documento, da participação e da dotação de poder dos segmentos que mais sofrem restrições de seus direitos. Não é possível desconsiderar que os Relatórios do Desenvolvimento Humano trabalham em sintonia com a abordagem das capacidades de Amartya Sen (1999), a qual advoga a tarefa ingente de os mais pobres e vulneráveis serem capacitados através da educação, das atividades econômicas e da ação política.

A crítica feita no RRDH-AL, de 2021, à alta taxa de segregação escolar, onde as crianças pobres ficam confinadas em escolas frequentadas só por pessoas em condições de renda precárias, objetiva chamar a atenção de condutores de políticas educacionais para o fato de que tal segregação é péssima para o processo de geração de mudanças sociais. Preconizam, então, que a diminuição da segregação pode ajudar na capacitação social e política. Juntar num mesmo espaço escolar crianças de diversos segmentos sociais seria uma maneira de propiciar uma certa empatia e uma solidariedade entre os

¹⁷ Nas últimas décadas “(...) a probabilidade de que crianças desfavorecidas concluam o ensino médio aumentou quase 30 pontos percentuais na América Latina” (PNUD. RRDH-AL. 2021, p.58).

¹⁸ Sobre isso, ver: (Elias, 2012).

¹⁹ Há muitas discussões sobre educação, pobreza e evasão. Entre elas, ver: (Silva Júnior e Sampaio, 2010; Oliveira, 2024).

vários grupos sociais. Mas favoreceria também o surgimento de um processo de redução da “variância na distribuição do capital social entre os jovens” (PNUD.RRDH-AL, 2021, p. 40).

Deve-se destacar que esta proposta de dessegregação escolar esteve na agenda política do movimento chamado Escola Nova no Brasil na primeira metade do século XX. Fernando de Azevedo (1940), um dos líderes desta proposta, tal como os formuladores do relatório, supunha que isso levaria a uma maior conscientização política acerca dos problemas sociais que acometem os mais pobres e a uma maior empatia dos setores mais abastados com os mais desfavorecidos. No entanto, a proposta da Escola Nova tinha uma maior substancialidade política ao defender que todo o ensino obrigatório de crianças entre sete e quatorze anos teria de ser público e universal.

Com a proliferação do ensino privado e com o empenho das classes abastadas de não inserir suas crianças nas escolas públicas, ficam absolutamente insólitas as proposições prescritivas postas no RRDH-AL, de 2021.

As disparidades educacionais vieram à tona com toda força durante a pandemia da Covid 19²⁰. Foram as crianças mais pobres que enfrentaram, segundo o referido relatório, as maiores dificuldades tanto sociais, quanto econômicas e educacionais. Recaíram “fardos desproporcionais” (PNUD. RRDH-AL, 2021, p. 78) nas costas dos mais vulneráveis. “As mudanças para métodos não tradicionais de ensino e aprendizagem foram marcadas por disparidades pré-existentes no acesso a ferramentas tecnológicas e acadêmicas” (PNUD. RRDH-AL, 2021, p. 78). São elementos que indicam o quanto são desrespeitados os direitos humanos ao aprendizado e ao não-sofrimento emocional e psicológico daqueles que não são detentores de recursos tecnológicos.

Considerações finais

As recomendações feitas nos documentos da UNESCO (UNESCO.RMGE-AL, 2021) e do PNUD (PNUD.RRDH-AL, 2021) relacionadas à educação, à saúde, à proteção social, à não-exploração, na esfera do trabalho já estavam presentes em diversos outros documentos da ONU (NAÇÕES UNIDAS, 1959; 1989; 2006; 2015). Destaque-se que há um amplo debate, no limiar do século XXI,

²⁰ Cabe esclarecer as duas nomenclaturas, COVID-19 e SARS-CoV-2, que foram utilizadas neste artigo.

“SARS-CoV-2: vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19 [Coronavirus Disease 2019]” (Calil Jorge, 2022, p.1).

por parte de organismos internacionais (NAÇÕES UNIDAS, UNESCO²¹, PNUD²², por exemplo) e de alguns Estados (o Brasil, entre eles) sobre o desafio ingente de implementar uma educação em e para os direitos humanos. Entre os diversos materiais acima mencionados, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, teve um peso relevante na formulação dos documentos trabalhados neste artigo.

Observa-se que o documento (UNESCO.RMGE-AL, 2021) avança em relação a muitas outras prescrições, já que se dá destaque maior à necessidade de abolir as violências físicas e simbólicas na esfera escolar. A preocupação com o desenvolvimento humano faz (com) que alguns organismos internacionais deem destaque a sofrimentos não somente provocados por situações objetivas (pobreza, miserabilidade, falta de moradia, de infraestrutura urbana e de acesso à saúde) mas também derivadas dos sofrimentos psíquicos e de subjetividades abaladas por vivências em ambientes punitivos.

A situação de baixíssima mobilidade social das crianças no continente latino-americano é pensada, no documento do PNUD analisado neste trabalho, como resultante de fatores objetivos e subjetivos. Isto é possível averiguar também no relatório, aqui discutido, da UNESCO. Há um entrançado de fatores que vão permeando a realidade vivida pelas crianças e impedindo-as de ter seus direitos humanos observados. Sem a consumação dos direitos há uma impossibilidade de romper com o círculo de exclusão e de abandono que atravessa a vida escolar. Há, então, múltiplos reforçamentos. A exclusão, a pobreza, o não-acesso à saúde e à educação reforçam os muitos irrespeitos aos direitos e vice-versa.

Todavia não basta garantir somente o acesso a um maior processo de escolarização, já que tal inclusão só será garantidora dos direitos humanos se ela levar em conta, no plano social, territorial e cultural, a vivência dos diversos grupos de crianças e seus pertencimentos.

O aprofundamento do cumprimento dos direitos humanos das crianças, na sua ampla heterogeneidade étnica, cultural, social, racial exigiria a busca de um saber e de um conhecimento “sentipensante”²³ que combine razão, criatividade e emoção, nos moldes defendidos por Orlando Fals Borda (2014), nos quais as crianças seriam consideradas em virtude de seus acervos culturais.

²¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nos Relatórios de Monitoramento Global das Metas Educação para Todos, publicados desde o início da década de 2000, situa as suas recomendações referentes à educação numa perspectiva dos Direitos Humanos.

²² O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), nos Relatórios do Desenvolvimento Humano, publicados, anualmente, desde 1990, prescreve ações para implementar um processo educacional em e para os Direitos Humanos.

²³ Expressão utilizada pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda para designar o papel do sentir (das emoções e da criatividade) e do pensar (razão) para a derivação de saberes congruentes com a realidade na qual os (as) aprendizes estão inseridos.

No entanto, tal ênfase dada ao processo de ensino e aprendizado, assentado no acervo cultural das crianças, careceria de um espaço mais substantivo no decorrer dos documentos analisados. Isto seria de grande valia, na implantação de políticas educacionais e práticas sociais e pedagógicas ampliadoras das esferas de acatamento dos direitos humanos das crianças, se elas fossem ouvidas para se entender como elas percebem e vivenciam, na esfera escolar, situações de discriminação, de preconceito, de desprezo e de dificuldade de aprendizado.

Seria fundamental considerar mais demoradamente como os formuladores dos respectivos documentos narram as privações materiais, que vivenciam, as crianças, no dia a dia, e como consideram tais privações como a causa de suas dificuldades escolares e de todo mal-estar enfrentado por elas no cotidiano escolar, do qual podem evadir-se devido a um longo processo de recorrentes dificuldades, pela necessidade de trabalhar devido à falta de recursos materiais e imateriais, de incentivo e de crença na escolarização, como o principal meio de romper com a pobreza e a exclusão arraigadas.

Referências

AZEVEDO, F. de. **Sociologia educacional**. São Paulo: Editora Nacional, 1940.

CALIL JORGE, S. A. Qual a diferença entre SARS-CoV-2 e Covid-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade? **Portal Butantan**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>. Acesso 20 mai.2025.

CHIARA, M.; ARIOVICH, A. Luces y sombras sobre el territorio. Reflexiones en torno a los planteamientos de la OPS/OMS en América Latina. **Cadernos Metrôpoles**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 99-122, jan. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=402837816005>. Acesso em: 30 jun.2024.

ELIAS, N. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n.3, p.469-493, set./dez. 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-69922012000300003>

FALS BORDA, O. **Ciência, compromisso y cambio social**: antologia. Montevideo: Lanzas y Letras, 2014. Disponível em: https://web.archive.org/web/20200213050440id_/https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Ciencia_Compromiso_y_Cambio_Social-Fals_Borda.pdf. Acesso em: 20 jun.2024.

FERNANDES, F. A reconstrução da realidade nas Ciências Sociais. **Revista Mediações**, Londrina, v. 2, n. 1, pp. 47-56, jan/jun. 1997. DOI: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.1997v2n1p47>

FURTADO, C. **Brasil**: a construção interrompida. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1992.

FURTADO, C. **O capitalismo global**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FURTADO, C. **Em busca de novo modelo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIDDENS. A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GUERRERO AZPEITIA, L. Yuxtaposición, trayectorias sociales y la construcción del objeto de estudio. Reflexiones metodológicas. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, v. 13, n.19, p. 52-73, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8517292.pdf> . Acesso 14 jul.2025.

HILLIS, S.; MERCY, J.; AMOBI, A. e KRESS, H. Global prevalence of past-year violence against children: a systematic review and minimum estimates. **Pediatrics**, Itasca, Illinois, v. 137, n.3, p.3, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2015-4079>

LIAKOPOULOS, M. Análise argumentativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.218-243.

MBEMBE, A. **Política de inimizade**. Lisboa: Antígona editores, 2017.

MERRIEN, F. X. Os acordos de parceria econômica entre a união europeia e o grupo de países da África – Caribe – Pacífico: nova governança ou nova dependência? **Revista Tempo do Mundo**, Brasília, v. 1, n. 1, p.31-55, 2009. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/revistas/index.php/rtm/article/view/131/272>. Acesso 01 jul.2024.

OLIVEIRA, M. Z.; MOREIRA, T. C.; MACHADO, W. L.; MACHADO, J. S. Identificação de fatores de risco para evasão escolar em Ensino Fundamental e Médio. **Avaliação psicológica**, Campinas, v. 23, n.4, p. 456-465, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15689/ap.2024.2304.09>

SILVA JÚNIOR, L. H.; SAMPAIO, Y. Notas sobre pobreza e educação no Brasil. **Problemas del Desarrollo**, Cidade do México, v. 163, n. 41, p. 1-23, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/prode/v41n163/v41n163a5.pdf>. Acesso 10 fev.2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso 11 jul.2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso 01 jul.2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Tercer informe del experto independiente sobre el derecho al desarrollo, Sr. Arjun Sengupta**: presentado de conformidad con la resolución 2000/5 de la Comisión. E/CN.4/2001/WG.18/2 2 enero 2001. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/431577?v=pdf>. Acesso 14 jul.2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças**. 2006. Secretaria Geral das Nações Unidas sobre a Violência contra as Crianças. Nações Unidas. Genebra. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/estudo.pdf>. Acesso 01 jul.2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Secretaria Geral das Nações Unidas. Genebra: Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>. Acesso 11 jul.2024.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 28, p. 1-18, e-23689.028, 2025. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

NWAUCHE, E. S; NWOBKIE J. C. Implementação do direito ao desenvolvimento”. **SUR: Revista internacional de direitos humanos**, São Paulo, n.2, p.95-117, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100005>

OLIVEIRA, M. C. S. **Os Objetivos de desenvolvimento do milênio: a vida segura na governamentalidade planetária**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3705>. Acesso 21 jun.2024.

PNUD. RRDH-AL. **Relatório de desenvolvimento humano regional: presos em uma armadilha, alta desigualdade e baixo crescimento na América Latina e no Caribe**. Nova York: PNUD, 2021. Disponível em: <https://www.undp.org/latin-america/regional-human-development-report-2021> Acesso 16 jul.2024.

REINACH, S. A violência contra crianças e adolescentes na pandemia: análise do perfil das vítimas. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: Fórum segurança, p.226-239, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/13-a-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-na-pandemia-analise-do-perfil-das-vitimas.pdf>. Acesso 15 jul.2024.

REZENDE, M. J. de. As noções de desenvolvimento social como base para a abordagem do desenvolvimento humano presente no Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) de 1990. **Ensaios FEE, Porto Alegre**, v. 34, n. 1, p.91-122, 2013. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/ensaios/article/view/2535>. Acesso 12 jul.2024.

REZENDE, M. J. de. A análise dos Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDHs/PNUD/ONU) e as aproximações com a perspectiva histórico-hermenêutica. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.48, n. 2, p.220-255, jul./dez., 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/27905/1/2017_art_mjrezende.pdf. Acesso 07 fev. 2025.

REZENDE, M. J. de. Crianças, direitos humanos e educação nos diagnósticos e prescrições de documento da UNESCO. In: ENDO, P. C.; KOERNER, A.; VENTURA, R. W. (org.). **Ensaios críticos e experimentações em direitos humanos, democracia e memória**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2024. p.46-64. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1277>. Acesso 04 fev.2025.

SEN, A. **Development as Freedom**. Nova York: Editora da Universidade de Oxford, 1999.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia. das Letras, 2005

SEN, A. **El valor de la democracia**. Madrid: El Viejo Topo, 2006.

STAVENHAGEN, R. Educação para um mundo multicultural. In: DELORS, Jacques et.al. (org.). **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília/São Paulo: Unesco Brasil/Cortez, 1998, p.246-251. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=14470. Acesso 04 fev. 2025.

STAVENHAGEN, R. Repensar a América Latina desde la subalternidad: el desafío de Abya Yala. In: ARAVENA, F.; ALVAREZ-MARÍN, A. (orgs.). **América Latina y el Caribe: Globalización y**

conocimiento. Montevideo: FLACSO, UNESCO, 2011. p.167-185. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000021096>. Acesso 05 fev. 2024.

UNESCO. RMGE-AL. **Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação**: todos, sem exceção. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2021. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso 10 fev.2025.

VIDAL BARBOSA, I. **A governamentalidade e o desenvolvimento internacional**: um estudo de caso do Acordo do Nordeste de 1962. (Dissertação de Mestrado – Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17445/17445_1.PDF. Acesso 12 maio 2025.

Recebido: 16/07/2024
Aceito: 19/05/2025

Received: 07/16/2024
Accepted: 05/19/2025

Recibido: 16/07/2024
Aceptado: 19/05/2025

