

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM PROL DOS DIREITOS HUMANOS¹

Luísa Cardoso Mendes

Universidade Federal do Rio de Janeiro

luisacamendes@hotmail.com

Agnaldo da Conceição Esquincalha

Universidade Federal do Rio de Janeiro

agnaldo@im.ufrj.br

Resumo:

Esse trabalho faz parte de uma pesquisa de dissertação em andamento. Temos como objetivo propor possíveis relações entre Educação em Direitos Humanos e Educação Matemática, fazendo um recorte na formação de professores. Assim, apresentaremos uma perspectiva histórica e teórica da Educação em Direitos Humanos e seus propósitos que pensam em uma educação para além da sala de aula. Apesar da Matemática normalmente se isentar de discussões sobre questões sociais, existem abordagens teóricas da Educação Matemática que pensam sobre o papel social e político da disciplina. Para pensar em uma Educação Matemática em prol dos Direitos Humanos, comparamos os objetivos das duas áreas, mostrando as possibilidades de educar em Direitos Humanos por meio da Matemática. Entretanto, apesar de existir essa possibilidade, a formação inicial de professores aparentemente ainda não busca o desenvolvimento do pensamento crítico dos licenciandos, seja acerca da realidade que os rodeia ou da própria Matemática.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Educação Matemática para a justiça social; Empoderamento; Equidade.

1. Introdução

A escola, em seus diversos espaços reforça e (re)produz diferenças que impactam seus estudantes. Segundo Louro (1997), essa (re)produção está presente nas práticas rotineiras, na linguagem utilizada e até mesmo no modo que ensinamos. Essas diferenças são violências que ocorrem de forma explícita ou silenciada, como no apagamento de pessoas LGBTQIA+ no ambiente escolar, confinando-os aos insultos preconceituosos; na

¹ Uma versão deste trabalho foi apresentada no XXIV EBRAPEM.

subestimação de meninas, por não achá-las capazes de alcançarem carreiras nas “ciências exatas”; ou, na invisibilização de negros e pobres, que são educados a partir de exemplos de homens sempre brancos e ricos (LOURO, 1997).

Por mais que essas questões estejam presentes em todo o ambiente escolar, são evitadas na sala de aula de Matemática, onde a protagonista é a própria área do conhecimento, sendo percebida como neutra e apolítica. Segundo Borba e Skovsmose (2001), a Matemática escolar está impregnada por uma “ideologia da certeza”, que a transforma, aos olhos da sociedade de uma forma geral, em uma ferramenta pura e inquestionável. Essa visão é reforçada na sala de aula de Matemática por uma postura absolutista do professor, na qual ele é visto e colocado como o detentor de um “conhecimento verdadeiro” que não pode ser debatido.

Nesse contexto, a Matemática pode ser utilizada para silenciar e promover exclusões sociais dentro e fora de sala de aula. Como ao não permitir o erro do aluno e a colocação de suas opiniões e vivências para responder perguntas tão fechadas que não abrem margem para reflexão (BORBA; SKOVSMOSE, 2001). E fora da sala de aula, pois ao assumir neutralidade e objetividade, não se posiciona sobre injustiças sociais e, direta ou indiretamente, auxilia na opressão de grupos marginalizados (SKOVSMOSE, 2020).

Entretanto, não acreditamos que a matemática² está fadada a ser uma ferramenta opressora e adotamos a perspectiva da Educação em Direitos Humanos como um caminho possível para uma matemática que contribui para a justiça social. Nesse trabalho, que faz parte de uma pesquisa de dissertação em andamento, vamos desenvolver essa ideia ao primeiro apresentar a Educação em Direitos Humanos em seus aspectos teóricos e documentais. Em seguida, vamos apontar as aproximações entre a Educação em Direitos Humanos e algumas perspectivas da Educação Matemática que buscam atingir o âmbito social. Por fim, refletiremos sobre a formação de professores de matemática nesse contexto e traçaremos nossas considerações finais e projeções para o futuro do nosso trabalho.

² Optamos, nesse trabalho, por alternar entre Matemática e matemática dependendo do sentido imposto à palavra na frase. Pois, como Rosa & Bicudo (2019), acreditamos que esse detalhe vai além de uma letra minúscula ou maiúscula, destacando uma relação de poder (a Matemática hegemônica e a matemática que não é disciplinar e compreende a não-hierarquia e pluralidade da área).

2. Os propósitos da Educação em Direitos Humanos

Após a Segunda Guerra Mundial e os horrores cometidos por diversos países durante esse período, a Organização das Nações Unidas (ONU), consolidou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), com o intuito de impedir a repetição principalmente do fascismo e do nazismo (BENEVIDES, 2004). Entre os direitos apresentados na Declaração estão: direito à propriedade, à locomoção, à opinião, à crença religiosa, à educação, à saúde, à habitação, à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à partilha de patrimônio científico, direitos trabalhistas etc. Entretanto, por mais que sejam universais na teoria, no contexto brasileiro, a implementação desses direitos foi comprometida por períodos ditatoriais, nos quais violava-se constantemente os Direitos Humanos e perseguia-se seus defensores, além preconceitos culturalmente construídos e desigualdades sociais, em especial a econômica, que permeiam a realidade nacional.

Durante a ditadura militar brasileira, os ativistas e militantes dos Direitos Humanos, preocupados principalmente com as vítimas da repressão, organizam-se para, de forma clandestina, informal e baseada no senso comum, conscientizar as pessoas sobre os Direitos Humanos (CANDAU, 2012). Nos anos 1980, em um contexto de redemocratização, por meio de alguns movimentos, principalmente da educação popular e informal, a Educação em Direitos Humanos começa a tomar forma (CANDAU, 2012; SOUSA, 2017). Em âmbito internacional, a preocupação de conscientizar a população acerca dos direitos fundamentais foi evidenciada durante a II Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena, em 1993.

A Declaração e Programa de Ação de Viena, produto desse encontro, estabelece a importância da educação, colocando-a como essencial para promover a justiça e a paz (SOUSA, 2017). Nesse contexto, com ciência do papel fundamental da educação nessa luta, surge a Educação em Direitos Humanos. Essa aponta a necessidade e urgência da conscientização, implementação e ampliação desses direitos e propõe que essas sejam incentivadas por meio da educação (CANDAU, 2012). Nesse sentido, educar em Direitos Humanos vai além da transmissão de conhecimentos sobre os direitos fundamentais do educador ao educando, pois busca romper com as violências sistemáticas contra a dignidade humana.

Candau (2012) apresenta três dimensões da Educação em Direitos Humanos que devem ser enfatizadas em toda a América Latina para auxiliar no alcance desses objetivos. A primeira delas é a formação de sujeitos de direitos, ou seja, conscientizar os estudantes

que os Direitos Humanos os pertencem. O Brasil, historicamente, é um país que enfrentou longos períodos de ditaduras e, nesses regimes, os direitos conquistados pelo povo (como, por exemplo, os direitos trabalhistas na Era Vargas) eram vistos como presentes das autoridades (GOMES, 2005). Essa visão, denominada “ideologia da outorga” (GOMES, 2005), perdura na sociedade brasileira que parece não perceber que os direitos fundamentais são naturais, universais e não podem ser concedidos ou retirados por autoridades por sua bondade ou falta dela. Assim, ao formar sujeitos de direito, a Educação em Direitos Humanos busca conscientizar os alunos em relação a esses direitos.

Para além da conscientização sobre a universalidade dos Direitos Humanos, a segunda dimensão busca o empoderamento, principalmente dos grupos historicamente oprimidos, nas perspectivas pessoais e sociais. Ao buscar o empoderamento pessoal, a educação auxilia na construção de autoestima, autoconhecimento, criatividade, autoaceitação etc. Afinal, os indivíduos desses grupos foram marginalizados e não estimulados a alcançarem certos objetivos de vida, destinados aos seus opressores. Em uma perspectiva social, o empoderamento cria possibilidades de organização e participação (CANDAU, 2012; CANDAU; SCAVINO, 2013). Assim, ao mesmo tempo que o empoderamento possibilita a luta pela implementação dos Direitos Humanos, cria mecanismos que auxiliam os estudantes a se entenderem como sujeitos de direito.

A última dimensão abordada por Candau (2012) é o “educar para o nunca mais”, que busca resgatar a memória e romper com a cultura de silêncio em relação às violações históricas dos Direitos Humanos. Essa dimensão, em um contexto global, está muito pautada na consolidação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, após a Segunda Guerra Mundial. Uma das principais preocupações da ONU e dos defensores dos Direitos Humanos era impedir a repetição do que ocorreu em Auschwitz (ZENAIDE, 2016). Segundo Zenaide (2016), “no caso de sociedades que conviveram com processos ditatoriais como o Brasil, educar para o não-retorno ao autoritarismo se aproxima do alerta [...] de não-retorno ao totalitarismo” (ZENAIDE, 2016, p. 43).

O passado ditatorial das sociedades latino-americanas favoreceu a cultura do silêncio, que leva ao esquecimento de eventos de violação à dignidade humana. Além das próprias violências dos governos autoritários, outras que também caem no esquecimento são a invasão portuguesa e dizimação da população indígena e a escravidão e tortura de negras e negros durante séculos. O educar para o nunca mais busca romper com a histórica impunidade das violações dos Direitos Humanos.

No contexto internacional, a preocupação com a EDH foi marcada pela classificação do período entre 1995 e 2004 como a Década das Nações Unidas da Educação em Direitos Humanos (ONU, 2006). Para marcar o compromisso brasileiro com a temática em destaque, a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi publicada em 2003, com o objetivo de “estimular o debate sobre Direitos Humanos e a formação para a cidadania no Brasil” (OLIVEIRA, 2020, p. 9). O documento reforça o lugar estratégico e privilegiado da educação para a promoção dos Direitos Humanos, apresentando seu papel na educação básica, superior e de forma transversal com outras instituições e setores, como saúde, segurança e justiça (BRASIL, 2006).

Em 2012, com o objetivo de ampliar as conquistas do PNEDH e possibilitar uma aproximação do documento com as instituições escolares (OLIVEIRA, 2020), foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O documento, a partir de propostas de metodologias de ensino, reforça a necessidade de abordar questões relacionadas aos Direitos Humanos em sala de aula de forma transversal, conectando os conhecimentos curriculares com os conhecimentos sobre Direitos Humanos (BRASIL, 2013).

Atualmente, o documento que possui maior impacto nacional sobre a formação de profissionais da educação e para a educação básica de uma forma geral é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em relação à Educação em Direitos Humanos (EDH), a BNCC se auto indica como convergente aos princípios da EDH, inclusive fazendo uma citação direta do Caderno de Educação em Direitos Humanos - documento de 2013 para a divulgação das Diretrizes (OLIVEIRA, 2020). Além disso, em duas das dez competências para a Educação Básica, há referência direta aos Direitos Humanos (BRASIL, 2018).

Entretanto, segundo Oliveira (2020),

[...] por mais que o próprio documento se auto indique em consonância com os princípios de uma Educação em Direitos Humanos, tal afirmação não se sustenta de forma integral, apresentando fragilidades desde a conceitualização, uma vez que se refere a questão simplesmente como um tema contemporâneo e não como fundamento ético educativo para a formação de uma sociedade mais justa e democrática. (OLIVEIRA, 2020, p. 17)

A BNCC, apesar de reconhecer a potencialidade da Matemática para a formação de cidadãos críticos, não incorpora o termo “direitos humanos” nas competências específicas da área, restringindo-o apenas às competências gerais (que devem ser incorporadas em todas as disciplinas) e pontualmente em Linguagens e nas Ciências Humanas (BRASIL, 2018; OLIVEIRA, 2020).

Essa incorporação vaga na área de Matemática de questões sobre Direitos Humanos, dificulta a incorporação dos documentos sobre Educação em Direitos Humanos, como explicita o Caderno de Direitos Humanos:

Um dos princípios presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para a educação básica propõe que “a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear *todo o currículo*, não devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica”. (BRASIL, 2013a, *grifo nosso*, p. 60)

A exclusão da Matemática da obrigação de abordar questões sociais, reforça a visão tradicional sobre o papel da Matemática na sociedade como acrítico e apolítico, impedindo a implementação transversal dos temas na sala de aula da disciplina. Na próxima sessão, vamos apresentar perspectivas da Educação Matemática que reconhecem seu o papel social e como podemos pensar a matemática em prol dos Direitos Humanos.

3. A Educação Matemática em prol dos Direitos Humanos

De acordo com Skovsmose (2019, 2020), existem três narrativas que pensam sobre o funcionamento social da Educação Matemática. A primeira percebe a Matemática como um objeto belo e útil para a vida em sociedade e para processos seletivos. Em uma perspectiva social, identifica como indispensável o saber matemático para que os sujeitos de grupos minoritários ascendam socialmente, pois é a partir desses conhecimentos que conseguirão acesso ao ensino superior e a vagas de altos cargos na carreira profissional. Entretanto, os propósitos dessa narrativa endeusam a Matemática e focam no âmbito individual de acesso (SILVA, 2016; SKOVSMOSE, 2019). Ao tentar auxiliar sujeitos desse grupo, não questiona o sistema que os marginaliza em primeiro lugar, mantendo a sala de aula de Matemática ainda distante das discussões sobre a violação dos direitos fundamentais.

A segunda narrativa traça críticas à primeira, pois, reconhece que essa não confronta o sistema e afirma, além disso, que o alimenta, produzindo crianças desejáveis,

pois assegura sua submissão e conformidade ao, por exemplo, não estimular a criatividade e o pensamento crítico durante as aulas de Matemática (SKOVSMOSE, 2020). Nessa ação, a primeira concepção, ao propagar uma ideia da matemática para todos, acaba excluindo, exatamente por ignorar que na realidade que vivemos o sucesso de alguns depende do fracasso de outros e que a justiça social não depende exclusivamente da educação (PAIS, 2012). Segundo Pais (2012), a Educação Matemática que visa a equidade social não pode de fato resolver os problemas sociais dentro do sistema de educação atual.

Por mais que concordemos com a visão que a educação por si não resolverá os problemas sociais e que essa seja, inclusive, a percepção dos documentos oficiais sobre Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), vamos ao encontro da opinião de Silva (2016) acerca dos pensamentos da segunda narrativa:

É ingênuo pensar que essas ações estão resolvendo o problema da inequidade em nossa sociedade, mas também pode parecer um tanto inocente pensar que seria possível modificar alguma coisa sem tais ações. (SILVA, 2016, p. 408).

Dessa forma, é importante destacar que assim como a educação é apenas uma parte das ações necessárias para se implementar os Direitos Humanos, a Educação Matemática também é apenas uma parte desse processo.

Por sua vez, a terceira narrativa, apesar de também confrontar a primeira, é completamente distinta da segunda, pois acredita no empoderamento dos grupos oprimidos por meio da Educação Matemática (SKOVSMOSE, 2019). Inserida nessa narrativa está a Educação Matemática para a justiça social. Nessa perspectiva, Gutstein (2006), baseado na pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire, defende o ler e escrever o mundo com matemática. Segundo o autor, ler o mundo com matemática significa que o aluno é capaz, enquanto usa e desenvolve ferramentas matemáticas, de “usar a matemática para examinar (...) vários fenômenos tanto na vida imediata de alguém quanto em um mundo social mais amplo e identificar relações e estabelecer conexões entre elas” (GUTSTEIN, 2003, p. 45). Pensando nos objetivos e dimensões da Educação em Direitos Humanos, ler o mundo possibilita a conscientização dos estudantes de que os direitos fundamentais são sistematicamente violados e de que eles também são detentores desses direitos.

Por outro lado, o escrever o mundo com matemática possibilita o uso da matemática para provocar mudanças nessa realidade (GUTSTEIN, 2006). Com esse conceito, Gutstein inclui explicitamente a matemática como uma das ferramentas da “práxis”, ou seja, a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2017, p. 52). Essa ação deve ir além da aprendizagem de matemática e além da sala de aula, perpassando, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, o empoderamento para a implementação e ampliação dos Direitos Humanos.

Dessa forma, podemos perceber que o professor de matemática pode discutir questões sociais de forma transversal, possibilitando uma prática na sala de aula de matemática em prol dos Direitos Humanos. Então, pergunta-se: qual a formação que esses professores possuem para realizar essas reflexões com os seus alunos?

4. A formação de professores de matemática em Direitos Humanos

Apesar da ascensão de perspectivas que pensam na equidade, a visão neutra da Matemática ainda prevalece e dificulta a compreensão, pelos professores que a ensinam, da possibilidade de seu papel como agentes socioculturais e políticos, ou seja, que podem ir contra os padrões hegemônicos e neoliberais da sociedade que provocam desigualdades (VIEIRA; MOREIRA, 2018). Apesar dessa percepção ser a desejável em uma perspectiva de se educar em Direitos Humanos, até mesmo na área da pesquisa sobre a formação de professores de matemática, as ideologias neoliberais ainda marcam e fazem parte dos objetivos dos estudos sobre o professor ideal (MUNOZ, 2018).

A fim de investigar a presença ou não de questões sobre Direitos Humanos na formação inicial, realizamos uma análise inicial dos currículos vigentes em 2020 de 16 licenciaturas em Matemática de universidades públicas presenciais do estado do Rio de Janeiro. Para tal, classificamos as disciplinas de caráter obrigatório e optativo a partir das categorias criadas por Vieira para classificar conteúdos que se relacionam com a Educação em Direitos Humanos (VIEIRA, 2020).

As categorias criadas pela autora são: (1) Categoria 1 – Exercício da Cidadania e da Democracia; (2) Categoria 2 – Comprometimento com questões sociais/justiça social; (3) Categoria 3 – Valorização da Diversidade; (4) Categoria 4 – Combate à violência; (5) Categoria 5 – Citações explícitas aos Direitos Humanos. Os resultados encontrados estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultado da categorização das disciplinas

Caráter	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5
Obrigatória	2	1	21	0	2
Optativa	2	3	10	0	1
Total	4	4	31	0	3

Fonte: Elaborado pela autora.

As disciplinas que se encaixam nas Categorias 1 e 2 são pontuais, enquanto nenhuma se enquadra na Categoria 4. Por outro lado, a Categoria 3 aparece com mais frequência, principalmente por incluir disciplinas que abordam a inclusão de pessoas com deficiência, tema mais frequente nas graduações, apesar de não serem voltadas especificamente para a licenciatura em Matemática. Já na Categoria 5, as aparições também são pontuais. Por mais que as três disciplinas encontradas abordem a Educação em Direitos Humanos, apenas uma (a optativa) tem foco no ensino e nenhuma tem foco exclusivo na Matemática.

A partir desse levantamento, pode-se perceber que, apesar da existência do PNEDH desde 2003, a Educação em Direitos Humanos ainda não está contemplada na formação da maioria dos professores de matemática dessas universidades. Esse cenário torna a implementação da Educação em Direitos Humanos nas salas de aula de matemática um desafio. Afinal, de que adiantaria um currículo da educação básica que exigisse que os professores de matemática abordassem questões sociais, se eles não sabem como fazer isso? Se essa perspectiva não faz parte da sua formação? Como permitir que esses professores sejam capazes de construir práticas pedagógicas apoiadas em Direitos Humanos?

Não é possível pensar em uma Educação em Direitos Humanos sem refletir e possibilitar a formação de professores nessa perspectiva. Segundo Candau e Sacavino (2013), os educadores precisam conscientizar-se do que é educar em Direitos Humanos, superando a concepção que seria “mais um” conteúdo a ser estudado como os demais do currículo. Essa superação vem pelo entendimento dos objetivos dessa perspectiva educacional, que vão além dos muros da escola. Nesse sentido, as autoras apontam que:

as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade. (CANDAU; SCAVINO, 2013, p. 63)

Como já apresentamos, esses objetivos estão relacionados com o propósito da Educação Matemática para a justiça social. Segundo Gutstein (2006), existem três conhecimentos essenciais para ensinar matemática nessa perspectiva: (1) conhecimento matemático clássico; (2) conhecimento comunitário; (3) conhecimento crítico. O primeiro é o mais abordado durante a formação inicial e o que recebe mais destaque e prestígio da própria sociedade. O conhecimento comunitário, por sua vez, engloba os saberes que a população em que os alunos e a escola estão inseridos possuem no dia a dia, podendo estar ou não relacionados com conhecimentos matemáticos.

Por último, o conhecimento crítico possui duas perspectivas: o conhecimento crítico social e o conhecimento matemático crítico. Na perspectiva social, espera-se que o professor seja capaz de entender o contexto sociopolítico. Já possuir conhecimento matemático crítico, significa ser capaz de ler o mundo com matemática (GUTSTEIN, 2006).

Segundo Gutstein (2006), para conseguir formar indivíduos alfabetizados criticamente que podem ensinar para a justiça social,

A educação do professor de matemática deve e pode ensinar licenciandos a como ler e escrever o mundo com (e sem) matemática, desconstruir imagens e representações da mídia e perguntar o tipo de perguntas que seus futuros alunos deveriam perguntar. (GUTSTEIN, 2006, p. 208)

Dessa forma, acreditamos que uma matemática que vise a justiça social e a construção de uma nova cultura de direitos humanos pode ser alcançada na formação de professores por meio do incentivo de uma visão crítica acerca da sociedade e da Matemática hegemônica.

4. Considerações Finais

Apesar da existência há décadas de documentos oficiais que abordam a Educação de Direitos Humanos de maneira transversal em todas as disciplinas, a sala de aula de Matemática ainda está distante desses assuntos. Por acreditar em uma Matemática neutra ou por falta de uma formação crítica, a disciplina se distancia de causas de justiça social e, assim, apenas reforça o sistema opressor em que vivemos. Além disso, a formação inicial de professores de Matemática no estado do Rio de Janeiro possivelmente enfatiza

essas ideias ao ainda discutir pouco questões sociais e o papel da matemática em contextos de inequidade, ao menos a partir dos currículos prescritos.

Assim, o objetivo da pesquisa de dissertação que esse trabalho faz parte é promover um curso online de formação de professores de matemática para educar em prol dos Direitos Humanos. Pretendemos promover discussões com os professores para a construção de um conhecimento crítico geral através de conhecimentos de Direitos Humanos e um conhecimento matemático crítico, refletindo sobre como a matemática pode ser uma ferramenta para a formação de sujeitos de direitos e para o empoderamento de grupos historicamente oprimidos.

5. Referências

- BENEVIDES, M. V. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43–65.
- BORBA, M.; SKOVSMOSE, O. A ideologia da certeza em educação matemática. In: SKOVSMOSE, Ole (Org.). *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia*. São Paulo: Papirus, 2001. p. 127–160.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018.
- BRASIL. *Caderno de Educação em direitos humanos diretrizes nacionais*. Brasília: Ministério da Educação (MEC). 2013.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Educação (MEC). 2006.
- CANDAU, V. M. F. Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. In: PAIVA, A. R. (Org.). *Direitos humanos em seus desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012. p. 17–33.
- CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*, Porto Alegre, vol. 36, no. 1, p. 59–66, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 63rd ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.
- GOMES, A. C. *A Invenção do Trabalhismo*. 3rd ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- GUTSTEIN, E. *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice*. New York: Routledge, 2006.
- GUTSTEIN, E. Teaching and Learning Mathematics for Social Justice in an Urban, Latino School. *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 34, no. 1, p. 37–73, 2003.
- LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MUNOZ, A. M. *The fabrication of the mathematics teacher as neoliberal subject*. 2018. 155 f. Tese - Det Ingeniør - og Naturvidenskabelige Fakultet, Aalborg University,

Aalborg, 2018.

OLIVEIRA, R. A. Educação em Direitos Humanos e a BNCC. In: PURIFICAÇÃO, M. M.; PESSOA, M. T. R.; DA SILVA, S. C. C. G. (Orgs.). *Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira 2*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020. p. 6–18.

ONU, Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.

ONU, Organização das Nações Unidas. *Plano de ação: Programa Mundial para educação em direitos humanos*, 2006.

PAIS, A. A critical approach to equity. In: SKOVSMOSE, O.; GREER, B. (Orgs.). *Opening the Cage: Critique and Politics of Mathematics Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. p. 49–91.

ROSA, M.; BICUDO, M. A. V. Focando a constituição do conhecimento matemático que se dá no trabalho pedagógico que desenvolve atividades com tecnologias digitais. In: PAULO, R. M.; FIRME, I. C.; BATISTA, C. C. (Orgs.). *Ser Professor com tecnologia: sentidos e significados*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2019. p. 13–44.

SILVA, G. H. G. Equidade e educação matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, vol. 18, no. 1, p. 397–420, 2016.

SKOVSMOSE, O. Inclusões, encontros e cenários. *Educação Matemática em Revista*, vol. 24, no. 64, p. 16–32, 2019.

SKOVSMOSE, O. Three narratives about mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, vol. 40, no. 1, p. 47–51, 2020.

SOUSA, N. H. B. Trajetória Histórica e Desafios da Educação em Direitos Humanos no Brasil e na América Latina. *Revista ESMAT*, Palmas, vol. 9, no. 13, p. 87–102, 2017.

VIEIRA, L. B. *Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em direitos humanos: conexões entre políticas públicas e formação de professores*. 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

VIEIRA, L. B.; MOREIRA, G. E. Direitos Humanos e Educação: o professor de matemática como agente sociocultural e político. *Revista de Educação Matemática*, vol. 15, no. 20, p. 548–564, 2018.

ZENAIDE, M. N. T. Linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: FERNANDEZ, M. B.; ZENAIDE, M. N. T.; TOSI, G.; RODINO, A. A. (Orgs.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016. p. 39–89.