



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS  
CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO**

**WANESSA DA SILVA PAZ**

**EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS:  
um estudo sociojurídico sobre a história e oferta do ensino básico para os  
grupos historicamente vulneráveis no Brasil contemporâneo**

**GUARABIRA  
2024**

WANEISSA DA SILVA PAZ

**EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS:  
um estudo sociojurídico sobre a história e oferta do ensino básico para os  
grupos historicamente vulneráveis no Brasil contemporâneo**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Direito.

**Orientador:** Prof. Dr. José Baptista de Mello Neto.

**Área de Concentração:** Direitos Humanos.

**Subárea:** Direitos dos Grupos Socialmente Vulneráveis.

**GUARABIRA  
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P348e Paz, Wanessa da Silva.  
Educação em e para os direitos humanos [manuscrito] : um estudo sociojurídico sobre a história e oferta do ensino básico para os grupos historicamente vulneráveis no Brasil contemporâneo / Wanessa da Silva Paz. - 2024.  
74 p. : il. colorido.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.  
"Orientação : Prof. Dr. José Baptista de Mello Neto, Coordenação do Curso de Direito - CH."  
1. Contemporaneidade. 2. Direitos Humanos. 3. Ensino Básico. 4. Políticas Públicas Educacionais. I. Título  
21. ed. CDD 344.08

WANEISSA DA SILVA PAZ

**EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS:  
um estudo sociojurídico sobre a história e oferta do ensino básico para os  
grupos historicamente vulneráveis no Brasil contemporâneo**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Direito.

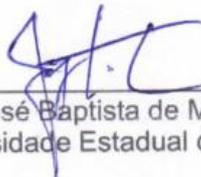
**Orientador:** Prof. Dr. José Baptista de Mello Neto.

**Área de Concentração:** Direitos Humanos.

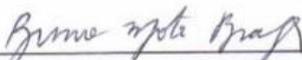
**Subárea:** Direitos dos Grupos Socialmente Vulneráveis.

Aprovado em: 19/06/2024.

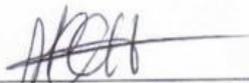
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. José Baptista de Mello Neto (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Bruno Mota Braga (Examinador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ms. Maria Claudia Coutinho Henrique (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Para Cristina, Vanildo e Kiara, porque vocês são tudo que eu tenho de melhor, com todo amor existente no mundo e nessa vida, dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

A vontade de contribuir para uma sociedade justa e equânime é coletiva, herdo-a de uma família que me deu apoio incondicional para que o sonho de concluir a graduação em Direito não fosse atrapalhada pelos percalços da vida. Inicialmente, agradeço a minha mãe, minha Rainha, meu tudo: Izabel Cristina da Silva Paz. Além de fonte de força, ela me deu asas para voar, foi meu chão quando tudo estava prestes a desabar e nunca me deixou sozinha, pelo contrário, esteve comigo até quando eu queria fugir de mim. Junto a ela, agradeço ao meu pai, Vanildo Rufino da Paz, que, apesar de ter dificuldade de dizer o que sente, demonstrou seu amor por mim com atos genuínos, com palavras de afirmação, me abraçando, apoiando, fazendo o possível e o impossível para mim.

À minha irmã, Andressa Kiara da Silva Paz, minha razão de existir, lutar e persistir, meu coração fora do peito, a parte mais bonita, pura e singela de mim. Aos meus avós maternos, Maria de Nazarete da Silva, que me segurou nos braços em meus primeiros meses de vida, e José Hermínio da Silva, o qual eu agradeço todo dia pela existência, pelo seu amor e cuidado por mim. Aos meus avós paternos, Maria do Socorro Nunes da Paz e José Rufino da Paz, pela motivação e, principalmente, por terem sido refúgio da minha família em diversos momentos de nossas vidas, inclusive quando tive intolerância a determinado medicamento, o que me causou diversos sintomas intensos, pois custearam todo meu tratamento dermatológico, além de virem a minha casa ficar comigo quando eu só conseguia chorar e odiar me olhar no espelho.

A minha companheira de vida, meu amor, Arianne Sarmiento Torcate, que, ao longo desses quase três anos de relacionamento, segurou minha mão e me apoiou em absolutamente todas as minhas escolhas, a mulher que o destino colocou em meu caminho para que, juntas, possamos dividir tudo que a vida tenha a nos proporcionar. As minhas amigas, em especial a Jailica Silva Lima e Raityssa Brendha Dantas Pessoa Balbino, que carrego no peito com gratidão e carinho. Aos meus amigos, José Baptista de Mello Neto e Luiz Arthur Pereira Saraiva, que acreditaram em mim desde os primeiros períodos, minhas referências de fé na humanidade. À todas as pessoas que compõem a coordenação do curso e a todos/as os/as funcionários/as pelo tratamento respeitoso nessa jornada.

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. A questão colocada não é a de um educador que se inserisse como estímulo à tomada do poder, que parasse na tomada do poder, mas a da tomada do poder que se prolongue na reinvenção do poder tomado, o que vale dizer que essa educação tem que ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares.

Freire, 2001, p. 99.

## RESUMO

Esta monografia trata da questão sociojurídica da história e oferta do ensino básico aos grupos historicamente vulneráveis na contemporaneidade, bem como para todas as camadas da população, para que as pessoas – sem quaisquer distinções – consigam usufruir desse direito social, e tem como principal objetivo investigar as políticas públicas educacionais e a relevância da educação sob a perspectiva dos direitos humanos, pois é de suma importância que elas tenham caráter inclusivo para que a sociedade cresça combatendo quaisquer formas de exclusão, violação ou negação de direitos. Visa, também, identificar e analisar de que forma as questões referentes ao povo negro e aos povos originários têm sido tratadas no sistema educacional, posto que são elementos fundamentais para a construção de noções de justiça social e promoção de práticas democráticas, de modo que o/a discente desenvolva de maneira plena todas as suas potencialidades, ou seja, a formação crítica de pessoas que respeitam as diferenças, os direitos e a existência do outro. Outro objetivo do presente estudo é analisar implicações sociais da educação, principalmente no tocante à emancipação do ser humano, posto que esta é fundamental ao processo de aprendizagem, inclusive para o correto entendimento do que compreende a Educação em e para os Direitos Humanos, haja vista que esse direito social, como base escolar, perpassa desde problemáticas sociais, como o fato de os/as discentes desconhecerem o termo “povos originários”, até relações entre saberes, como a escravização dos povos negros e originários ocorrida no Brasil. Nos termos da legislação brasileira, a igualdade formal é uma das garantias fundamentais, assim, tratar sobre, por exemplo, a positivação de leis e decretos sob um viés interdisciplinar é combater visões e posicionamentos colonialistas e escravagistas. Portanto, destaca-se que esta monografia não é apenas um trabalho de conclusão de curso, mas uma luta contra desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contemporaneidade; Direitos Humanos; Ensino Básico; Políticas Públicas Educacionais.

## **ABSTRACT**

This monograph deals with the socio-legal issue of the history and provision of basic education for historically vulnerable groups in contemporary times, as well as for all sections of the population, so that people - without any distinctions - can enjoy this social right, and its main objective is to investigate public education policies and the relevance of education from a human rights perspective, as it is of the utmost importance that they have an inclusive character so that society can grow by combating any forms of exclusion, violation or denial of rights. It also aims to identify and analyze how issues relating to black people and original peoples have been dealt with in the educational system, since they are fundamental elements for building notions of social justice and promoting democratic practices, so that students can fully develop all their potential, in other words, the critical formation of people who respect differences, rights and the existence of others. Another objective of this study is to analyze the social implications of education, especially with regard to the emancipation of the human being, since this is fundamental to the learning process, including for a correct understanding of what Education in and for Human Rights encompasses, given that this social right, as a school basis, ranges from social problems, such as the fact that students are unaware of the term "original peoples", to relationships between knowledge, such as the enslavement of black and original peoples in Brazil. Under Brazilian law, formal equality is one of the fundamental guarantees, so dealing with, for example, the positivization of laws and decrees from an interdisciplinary perspective is to combat colonialist and slavery views and positions. Therefore, it should be noted that this monograph is not just a course conclusion, but a fight against racial and social inequalities present in society.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contemporaneity; Human Rights; Basic Education; Public Education Policies.

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas obtidas na pergunta 2 .....	55
Gráfico 2 – Respostas obtidas na pergunta 4 .....	58
Gráfico 3 – Respostas obtidas na pergunta 6 .....	62
Gráfico 4 – Respostas obtidas na pergunta 8 .....	65

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Panorama de aplicação dos questionários.....	52
Tabela 2 - Respostas coletadas na pergunta 1 .....	53
Tabela 3 - Respostas coletadas na pergunta 2 .....	55
Tabela 4 - Respostas coletadas na pergunta 3 .....	56
Tabela 5 - Respostas coletadas na pergunta 4 .....	58
Tabela 6 - Respostas coletadas na pergunta 5 .....	60
Tabela 7 - Respostas coletadas na pergunta 6 .....	62
Tabela 8 - Respostas coletadas na pergunta 7 .....	64
Tabela 9 - Respostas coletadas na pergunta 8 .....	65

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 CAPÍTULO I - ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ÂMBITO NACIONAL .....</b>	<b>15</b>
2.1 A educação na segunda metade do século XX .....	16
2.2 A Constituição Cidadã e alguns de seus desdobramentos.....	21
2.3 Resoluções do Conselho Nacional de Educação e Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009 .....	27
<b>3 CAPÍTULO II - RELAÇÕES ENTRE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>34</b>
3.1 Negros/as, povos originários, validação e extensão de direitos .....	35
3.2 A Lei nº 11.645/2008 .....	39
3.3 A abordagem freireana e sua importância para a educação .....	46
<b>4 CAPÍTULO III - O CAMPO.....</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>76</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno que ocorre em todos os lugares de diferentes países: independente do modo que se configure, formal ou informal, ela tem sempre o ensino e o aprendizado a oferecer àquelas pessoas que a acessam. Partindo dessa premissa, pode-se destacar a educação como sendo um meio que promove não só desenvolvimento econômico e cultural, mas, também, a edificação de uma sociedade sábia. Analogamente, esse processo pode possibilitar a construção do conhecimento crítico, ou seja, preparar as pessoas para que elas sejam pensantes e questionadoras, com capacidade de interpretar o mundo ao seu redor, analisar a relação entre os fenômenos, ressignificar a realidade observada e, logo, optar por escolhas racionais.

A prática educativa pode ser considerada um elemento essencial para que ocorra o pleno desenvolvimento das potencialidades das pessoas por meio do conhecimento científico a fim de formá-las para alcançarem o pleno gozo dos direitos que estão disponíveis na sociedade e assegurados na legislação. Além disso, a educação é um processo e meio social pelo qual a cultura é transmitida das gerações mais velhas para as mais novas. Tendo tais fatos como base, é possível mencionar que o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 elenca a educação como sendo um direito de todos e todas, configurando-a, também, como dever do Estado. Sendo assim, nota-se que, no país, deve ser assegurado o acesso amplo e igualitário à promoção desse direito humano.

Nesse contexto, os grupos socialmente vulneráveis constituem a parcela da população brasileira que é invisibilizada pela sociedade e alvo de preconceitos gerados pelos processos de exclusão e dominação, os quais fomentam a manutenção das desigualdades e a não valorização das diferenças. Com isso, é constituída uma esfera de resistência e luta para que todas as camadas da sociedade usufruam equitativamente, por meio de oportunidades, das garantias asseguradas no vigente ordenamento jurídico. Seguindo essa linha de raciocínio e de acordo com Fraser (2008), a justiça passa a agir com participação paritária, ou seja, se torna um recurso solicitador de projetos sociais, voltados à educação, os quais permitem que as pessoas interajam como pares umas com as outras, considerando que todos/as possuem igual valor moral, não as distinguindo e considerando a natureza dos obstáculos que elas enfrentam diariamente para

alcançar esse tipo de tratamento.

Sendo assim, o objetivo geral estabelecido para esse trabalho foi delinear as entrelinhas e relevância da educação, nos termos da legislação brasileira, bem como sua oferta para todas as camadas da sociedade, sem quaisquer distinções e também por meio da abertura de possibilidades para que população consiga usufruir desse bem público. Por sua vez, os objetivos específicos consistiram em evidenciar as importantes implicações sociais da educação; discutir a valia da positivação das supracitadas oportunidades; e avaliar elas enquanto fatores fundamentais à construção e exercício da cidadania para que sejam garantias estabelecidas por leis e não unicamente impostas como um “costume” que pode ser futuramente esquecido.

Logo, serão apresentados, no primeiro capítulo, os passos percorridos pela educação no Brasil na contemporaneidade e as conquistas nesse âmbito para as consideradas minorias sociais – tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, especialmente as de nº 8 e nº 5, e o Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009; no segundo capítulo, a importância de Paulo Freire e sua visão a favor das pessoas oprimidas, assim como sua relevante experiência de Educação Popular no interior nordestino e a importância da Constituição Cidadã para a educação a partir de sua promulgação em 05 de outubro de 1988, bem como as normas específicas de viés inclusivo e a dignidade da pessoa humana como pressuposto relevante da amplitude da educação; e no terceiro capítulo a pesquisa de campo realizada, através de questionários, com discentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Felinto Elísio, localizada no município de Belém/PB.

## 2 CAPÍTULO I - ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ÂMBITO NACIONAL

De acordo com Crespo, Cicone e Moraes, a história é uma ciência que aborda a vivência do ser humano no tempo, experiências ocorridas dentro de um contexto determinado e multifacetado, sendo necessária para o entendimento da sociedade em si, abrangendo sua organização e valores. Dessa forma, é imprescindível mencionar que ela possui um papel relevante na formação da pessoa, uma vez que a prepara para transformar o mundo, fato este que pode ser analisado a seguir:

Entendendo-se o homem como parte da realidade, não nos é possível negar seu caráter histórico. Este sempre é encontrado dentro de um contexto (conjunto de todas as significações de mundo) que o forma – ele é um ser que responde de diferentes maneiras às necessidades que os diversos contextos lhe impõem. Significa entender que o espírito de uma época constrói um modo específico de ser humano, e, desse modo, a História (como soma de todos os contextos ao longo do tempo) implica no desenvolvimento do Espírito ao longo do tempo. O Espírito pode ser visto, de maneira inicial e superficial, como a consciência, mas não a consciência individual, e sim como a possibilidade de o homem ser consciente (como se fosse a consciência da humanidade). O homem é diferente em cada contexto, pois sua consciência é diferente em cada situação. A individual é, então, a expressão contextualizada do Espírito. Cada momento histórico determina a consciência, não sendo possível falar de uma que seja única ao longo do tempo. A sucessão não apresenta momentos estanques, que vêm, simplesmente, um após outro, cada momento traz em si algo do anterior, que passa a ser questionado e já deixa ver algo do posterior que passa a ser gerado. O que rege esta mudança é a contradição: significa entender que nenhuma realidade é plena em si, sempre deixando margem para ser questionada naquilo que ela apresenta (CRESPO; CICONE; MORAES, 2017, p. 47).

Diante dessa perspectiva, é válido destacar que o Brasil passou por intensas transformações desde o início do século XX, momento no qual aconteceu a quebra da Bolsa de Nova Iorque e o Golpe de 1930, que resultaram, respectivamente, em uma crise político-econômica no país, posto que a economia ocidental sofreu declínio, pois tinha por base a exportação do café, e a democracia foi ferida com o desrespeito à eleição de 1929 que definiu Júlio Prestes como vencedor, mas Getúlio Vargas, com o apoio da Aliança Liberal, impediu a posse e, posteriormente, instaurou sua ditadura. Tal configuração resultou em várias outras mudanças, como, a título de exemplo:

Em 1932, com a Revolução Constitucionalista, a oligarquia paulista tentou recuperar o controle político do governo, mas foi derrotada, conseguindo apenas que o governo convocasse um processo eleitoral constituinte, resultando na Constituição de 1934, que elegeu indiretamente Vargas para

quatro anos de mandato. Como essa constituição não agradou nenhum dos setores que disputava os rumos do país, a Aliança Liberal desfazia-se em setores conflitantes, os descontentamentos sociais não foram contidos, e Vargas, apoiado pelos militares e pelos integralistas, suspendeu as eleições de 1938, dissolveu o Congresso Nacional e os partidos políticos, outorgou uma nova constituição, iniciando o Estado Novo, em 1937, que durou até 1945, quando foi deposto. Durante o período de governo Vargas, diante da crise vivida no início dos anos 1930, houve uma alteração no padrão de desenvolvimento econômico que, por meio da ativa participação do Estado no comando da economia, promoveu uma intensa industrialização com a construção da infraestrutura necessária para o desenvolvimento econômico, mas que não alterou a velha estrutura agrária do país. Nesse período, foram construídas a Usina de Paulo Afonso para a produção de energia, a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) para a produção de ferro e aço, a Vale do Rio Doce para a produção mineral, a Eletrobrás para a distribuição de energia, além de estradas, ferrovias e portos. Em 1953, em seu segundo governo, a Petrobrás impulsionou um novo setor industrial nacional, o que possibilitou o desenvolvimento de outros setores (CRESPO; CICONE; MORAES, 2017, p. 109).

Essa breve observação se torna necessária para evidenciar que as primeiras décadas de 1900 foram marcadas por um Brasil de crises e agitações, um país que passou a ter como foco a industrialização e a subalternização da educação, esta que é essencial para o desenvolvimento pleno de uma nação, inclusive no seu caráter social. Em virtude disso, as análises deste trabalho ocorreram a partir dos últimos 50 anos do século XX, pois foi nessa conjuntura que começaram a surgir os primeiros aspectos jurídicos e sociais mais influentes na educação contemporânea.

## **2.1 A educação na segunda metade do século XX**

A partir da década de 1960 no país, todo o sistema educacional e os/as estudantes passaram por momentos extremamente difíceis com a implantação da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), uma vez que

a política educacional implantada pela ditadura militar que perdurou por um período considerável no século XX ocorreu numa perspectiva de atuação de governo que se caracterizou pela falta de diálogo, inclusive com professores, alunos e comunidade escolar. Na visão dos militares para que o Brasil alcançasse a progressão necessária para a expansão econômica na área industrial, era essencial que houvesse uma vinculação entre os interesses econômicos com o ensino educacional. A partir desta concepção foi adotado com grande entusiasmo a THC (Teoria do Capital Humano) segundo Schultz seria um conjunto de capacidades e habilidades que o indivíduo teria que conquistar, entretanto para ter um valor econômico maior eram apenas avaliadas as capacidades adquiridas, relacionadas ao interesse do mercado de trabalho, tratando assim a educação como uma mercadoria que atendesse as necessidades do sistema produtivo para a manutenção e crescimento do capital (GONÇALVES, 2017, p. 1).

Nesse período, conforme Crespo, Cicone e Moraes (2017), a inclusão social foi devastada: foram cortadas verbas da educação pública e surgiu o dualismo entre as escolas técnicas e as instituições particulares, conjuntura essa que, analogamente, pode ser analisada como

outro fator para a precarização do ensino educacional além da implantação do 2º grau com objetivo profissionalizante de forma abusiva e sem planejamento pedagógico e financeiro houve ainda a extinção dos exames de admissão que se trata de um sistema de avaliação excludente, entretanto, não havia estrutura física, corpo docente que atendesse esta demanda de novos alunos em curto prazo. [...] Entretanto essa perda de identidade escolar principalmente do ensino de 2º grau ocorreu apenas no ensino público, porque nesta mesma modalidade de ensino, mas no âmbito do ensino privado continuou a se seguir um modelo de educação voltada para a inserção dos seus alunos no ensino superior, não condicionados a mão de obra técnica. O não cumprimento das políticas educacionais foi relevado pelos órgãos governamentais porque os interesses da classe dominante que articulava no IPES tinham forte influência com o CFE (GONÇALVES, 2017, p. 2).

Tal cenário se mostrou muito perigoso, pois transformou as instituições educacionais em um instrumento de manutenção do *status quo*, ou seja, ajudou na continuidade do funcionamento do padrão que gerava um abismo entre as classes e grupos sociais, aniquilando a possibilidade de transformação social por meio do conhecimento. Apesar disso,

o governo militar sustentava o discurso que estava ampliando o campo educacional, possibilitando a “democratização do ensino” para todos, entretanto, com todas as medidas adotadas pelo regime militar pode se enxergar a criação de muito mais problemas para o ensino público. A partir da legitimação desta pedagogia tecnicista que provoca uma enorme precariedade no ensino de 2º grau da rede pública. Abre uma nova fonte de capital para as classes dominantes que é o aumento pelo ensino na esfera privada já que estas unidades de ensino não aderiram às regras da nova LDBN, estimulando uma segregação social de forma dissimulada em que apenas os que não têm condições são condicionados ao ensino de má qualidade oferecido pelo Estado, reservando para a camada popular a execução dos serviços que a classe dominante não tem apreço nenhum. A execução desta política fundamentada na questão profissionalizante não obteve sucesso na questão da inovação pedagógica, mas não podemos afirmar que não houve sucesso no quesito de ensino ineficiente para a classe popular, que historicamente no Brasil sempre foi negado seus direitos, principalmente por esta política influenciar na formação do professores de ensino fundamental do 1º ao 4º ano que participa integralmente da formação escolar dos alunos (GONÇALVES, 2017, p. 4).

Ainda dentro desse contexto, foram outorgados alguns decretos, leis e atos institucionais <sup>1</sup> que definiram cada vez mais a rigidez do então governo vigente, bem como sua posição controladora em relação à educação, por meio dos quais foi desconsiderado que a escola deveria ser um ambiente de socialização e o/a professor/a um/a agente que precisava ajudar o alunado no desenvolvimento de sua consciência social e do pensamento crítico, o fazendo questionar os fatos e informações antes de defender um posicionamento, fatos estes que podem ser exemplificados:

Professores contrários ao regime foram presos, exilados ou aposentados compulsoriamente, por exemplo, Florestan Fernandes. Anísio Teixeira, pioneiro dos anos 1930, que hoje empresta o nome ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), foi deposto do cargo de reitor da UNB em 1964. Em 1971, seria encontrado morto no fosso de um elevador, sendo provavelmente mais uma das vítimas fatais da Ditadura (CRESPO; CICONE; MORAES, 2017, pp. 125-126).

Dentre eles, existem o Decreto-Lei nº 477/1969 (Brasil, 1969), que proibia os debates políticos nas instituições de ensino; e o Decreto-Lei nº 869/1969 (Brasil, 1969), que estabeleceu a inclusão das disciplinas “Educação Moral e Cívica”, “Organização Social e Política Brasileira” e “Estudo de Problemas Brasileiros”, os quais também dispuseram, respectivamente, que:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

- I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
- II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;
- III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;
- IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
- V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
- VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

- I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a

---

<sup>1</sup> Conforme Gomes (2022), eles eram normas emitidas pelos militares para legitimar repressão da liberdade, dentre as mais violentas pode-se mencionar o Ato Institucional nº 5, o qual decretou estado de sítio por tempo indeterminado, colocou o Congresso Nacional em recesso, caçou mandatos eletivos e determinou o fim do *habeas corpus*, possibilitando, assim, que os apenados sofressem tortura por mais tempo nas prisões do governo.

proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional.

Art. 2º A apuração das infrações a que se refere êste Decreto-lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável, de vinte dias.

*Parágrafo único.* Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração de inquérito Policial (BRASIL, 1969).

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;

b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;

c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua historia;

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-ecônômica do País;

g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

*Parágrafo único.* As bases filosóficas de que trata êste artigo, deverão motivar:

a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;

b) a prática educativa da moral é do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais (BRASIL, 1969).

Ainda é válido destacar que a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) também foi um marco notável para configuração do regime ditatorial no país, visto que ela designou alterações marcantes no ensino, tais como:

- Redução do percentual mínimo da arrecadação federal a ser aplicado em educação.
- Unificação do primário com o ginasial, suprimindo os exames de admissão. Ampliação da obrigatoriedade de quatro para oito anos de

escolaridade. Embora prevista, esta obrigatoriedade não se efetivou na prática devido à falta de estrutura, de recursos e de professores.

- Criação do segundo grau profissionalizante, o que ofereceria um “ofício” ao estudante ao final do ensino secundário, reduzindo a pressão pelo aumento do ensino superior.
- Obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião.
- Extinção da disciplina de Filosofia, unificação das disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais, no primeiro grau, o que caracterizava um ensino prático e acrítico.
- Desativação da Escola Normal de formação de professores do primeiro grau.
- Redução da idade legal mínima para o trabalho, a 12 anos, o que incentivava a evasão escolar (CRESPO; CICONE; MORAES, 2017, p. 127).

Essa conjuntura pode ser observada e comprovada na seguinte observação:

Visando aumentar o grau de repressão a partir do AI-5, foi baixado em fevereiro de 1969 o Decreto Lei 477 – que proibia qualquer debate político nas universidades. Em setembro de 1969, por meio do Decreto-Lei 869, foram incluídas as disciplinas acríicas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira no ensino básico, sendo que nos cursos superiores foi incluída a disciplina de Estudo de Problemas Brasileiros. Em 1970, começou a funcionar o Mobral, no lugar do Plano Nacional de Alfabetização do governo João Goulart, extinto em 1964. Em tese, também era baseado na metodologia de Paulo Freire, mas, na prática, era adulterada pela impossibilidade de conscientização e relação com a realidade concreta. Os resultados foram pequenos, reduzindo o índice de analfabetismo de 33%, em 1970, para 28,5%, em 1972 (CRESPO; CICONE; MORAES, 2017, p. 126).

Após esse período ditatorial, foi iniciada a fase da abertura lenta e gradual do país e uma maior flexibilização no âmbito educacional. Isso se dá em virtude, por exemplo, da Lei nº 7044/82 (Brasil, 1982), que desobrigou as escolas de tornarem o ensino unicamente como meio para a profissionalização, tornando esta capacitação um treinamento opcional ao dispor:

Art. 76. A preparação para o trabalho no ensino de 1º grau, obrigatória nos termos da presente Lei, poderá ensejar qualificação profissional, ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, para adequação as condições individuais, inclinações e idade dos alunos (BRASIL, 1982).

No entanto, as escolas privadas se tornaram cada vez mais restritas aos grupos privilegiados e as iniciativas do setor público se depararam com a difícil situação da falta de recursos, visto que o Estado financiava a educação privada, corroborando com a formação de elites intelectuais. Motivos estes pelos quais se faz necessário enfatizar que foi

através destas marcas deixadas pelo governo ditatorial, principalmente no ensino público, que se faz necessário refletir sobre as intencionalidades de todas as mudanças relacionadas ao ensino educacional, que exclui a participação popular, principalmente de alunos, professores e comunidade escolar como ocorreu na ditadura militar (GONÇALVES, 2017, p. 2).

Nesse cenário, fica evidente a necessidade da luta por uma escola pública e de qualidade, posto que ela é a principal instituição que pode atuar de maneira direta e veemente na transformação da sociedade, bem como a importância de analisar as políticas públicas no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), para superar retrocessos, evitar que eles sejam repetidos e promover a educação com base na inclusão, por meio da equidade e na valorização das diferenças.

## **2.2 A Constituição Cidadã e alguns de seus desdobramentos**

Após vários efeitos negativos <sup>2</sup> surgirem no país durante a vigência do regime ditatorial, entre os anos 1964 e 1985, houve o fim dele no início da década de 1980, momento no qual

começa o maior movimento de massa já conhecido na História do Brasil: o "Diretas Já", que resume todo o clamor popular para abreviar o fim da ditadura. Mas, em 1985, Tancredo Neves é eleito presidente pelo voto indireto, e isso marca o fim do regime militar. Por essa época, ganha visibilidade e repercute fora do País o extermínio de crianças marginalizadas, "os pivetes", por esquadrões da morte, compostos por policiais ou ex-policiais, a soldo de empresários. Era uma espécie de "limpeza social". É um momento de explosão libertária com o nascimento do movimento operário no fim da década de 1970, de movimentos populares urbanos, com enorme variedade, com uma riqueza extraordinária de temática e de redes. De movimentos em defesa de minorias, das mulheres, das crianças e dos adolescentes; de movimentos anti-racistas, contra toda forma de discriminação, pelo direito das pessoas com deficiências, pelas lutas antimanicomiais e muitos outros. Em todo o País, emergem veículos da imprensa alternativa que lutam pelo direito das populações periféricas, da classe trabalhadora e pelas liberdades democráticas (MIRANDA, 2006, p. 36).

Em 05 de outubro de 1988, foi promulgada Constituição Federal vigente, consolidando o início da redemocratização do país após o término da ditadura, permeada de arbitrariedades e repressões que resultaram em diversos desaparecimentos e mortes. Miranda reflete ainda que

---

<sup>2</sup> Tais como o desmonte da educação, a supressão da informação e o aumento das desigualdades sociais, ocasionados pela censura da imprensa nacional e pelos reajustes salariais cada vez mais baixos que a inflação, respectivamente.

enquanto houve ditadura, os direitos civis e políticos, os chamados direitos democráticos predominavam no campo dos Direitos Humanos. É quando começa também um movimento coordenado e sistemático através da mídia, especialmente de radialistas, para reduzir o potencial de contestação dos Direitos Humanos, ao propalar que os militantes desses direitos eram defensores de bandidos. O objetivo dessas pessoas era provocar isolamento, subtrair força e legitimidade aos defensores de Direitos Humanos, para questionar condutas antidemocráticas de agentes do próprio Estado, de pessoas que queriam banalizar o mal e conviver com ele sem culpa (MIRANDA, 2006, p. 36).

Conhecida como Constituição Cidadã, a referida Carta Magna foi crucial para a liberdade, dignidade, democracia e justiça social da pessoa humana no Brasil, pois não só ampliou as liberdades civis, mas, também, os direitos e garantias fundamentais, conforme prelecionam Crespo, Cicone e Moraes:

O debate sobre os rumos da educação nacional – e todo o resto – contagiava a sociedade. O Brasil se reencontrava com a democracia e o debate político, truncado em 1964, era retomado com força: direitos fundamentais do cidadão, sistema de governo, direitos trabalhistas e previdenciários, monopólio estatal do petróleo, reforma agrária, direitos sociais, incluindo a criação do SUS (Sistema Único de Saúde), modelo de previdência social, financiamento da educação, entre muitos outros. Frente aos avanços aprovados na comissão de sistematização, um bloco conservador, mais à direita (PDS, PFL, PL, PDC e parte do PMDB) consolidou-se num bloco autointitulado “Centrão”. Note como, ao longo da história do Brasil, parece que nunca tivemos políticos de direita (apenas mais recentemente parece que seus defensores resolveram assumir suas posições excludentes). Eles sempre se apresentavam, pelo menos até recentemente, como de centro. Este bloco de centro-direita unificado conseguiu reverter grande parte dos avanços que se desenhavam. Mesmo assim, devido à pressão popular, muitos direitos foram garantidos e a Constituição de 1988 foi chamada de Cidadã, sendo desde então alvo dos grupos mais reacionários e poderosos, que sempre tentam reduzir estes direitos (CRESPO; CICONE; MORAES, 2017, pp. 134-135).

Dentre os direitos assegurados, é imprescindível destacar a extensão e valoração do direito ao voto, este que passou a ser direto, secreto, com valor igual para todas as pessoas e foi concedido à população analfabeta e aos jovens de 16 e 17 anos, como pode ser analisado a seguir:

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

- I - plebiscito;
- II - referendo;
- III - iniciativa popular.

§1º O alistamento eleitoral e o voto são:

- I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;
- II - facultativos para:
  - a) os analfabetos;
  - b) os maiores de setenta anos;

c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos (BRASIL, 1988).

No entanto, é pertinente destacar que, conforme Miranda, a democracia não deve ser compreendida somente como a efetivação do processo de formação da ordem social e do Estado, pois, apesar de ser essencial, é insuficiente para garantir os direitos econômicos, sociais e culturais. Sendo assim, ela deve ser

embasada no espírito da liberdade, da igualdade, da diversidade e na universalidade, na indivisibilidade e na interdependência dos direitos. A democracia deve ser entendida não como democracia formal, mas alicerçada na soberania popular e no respeito integral aos Direitos Humanos. Nesse entendimento, o processo de construção da cidadania requer a formação de cidadãos conscientes de direitos e deveres. E protagonistas para levarem à prática esses novos impactos que eles regulamentam. Nesse processo, a educação em Direitos Humanos é tanto um direito humano em si mesmo – a pessoa ter o direito de ter – como meio indispensável para realizar outros direitos, trabalhando coletivamente (MIRANDA, 2006, p. 58).

Nesse interim, Carneiro enfatiza que também houve a inauguração de um novo sistema educacional em âmbito nacional, no qual a educação foi tratada como um direito que deve ser ofertado para que a pessoa desenvolva suas potencialidades e exerça sua cidadania, como está disposto no artigo 205, de modo que

a Constituição de 1988 significou a reconquista de cidadania sem medo. Nela, a Educação ganhou lugar de altíssima relevância. O País inteiro despertou para esta causa comum. As emendas populares calçaram a ideia da educação como direito de todos (direito social) e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade. Em síntese, transformadora da realidade (CARNEIRO, 2008, pp. 19-20).

Além disso, Carneiro (2008) ainda frisa que a educação se tornou um setor do Estado pautado nos princípios fundamentais e regulamentado pelas seguintes diretrizes que estabelecem, por exemplo, como o ensino deve ser ofertado no país:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

Sob tais vieses, é possível observar que o Estado passou a se comprometer com a superação real das desigualdades e com o processo educativo no país. Nesse sentido, torna-se possível refletir que

a educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades e elevação da auto-estima dos grupos sociais excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, crenças, atitudes, em favor dos Direitos Humanos, na defesa do meio ambiente e de outros seres vivos. A educação, nessa perspectiva, deve ser direcionada para fortalecer o respeito aos direitos e às liberdades fundamentais do ser humano, ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade à prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre as nações, aos povos indígenas, os grupos raciais, étnicos, religiosos e lingüísticos. É a possibilidade de todas as pessoas participarem de uma sociedade livre (MIRANDA, 2006, p. 58).

Dessa forma, o autor supracitado destaca que cidadania passa a ser construída com o compromisso de mudança social, a qual além de atender às necessidades da sociedade, fortalece os movimentos e organizações dela, estes que são construídos pela cidadania global, ou seja, pelo entendimento que todas as ações e comportamentos humanos têm consequências no mundo e na cultura dele. Por isso,

educar para os Direitos Humanos, no fundo, é fortalecer esses grupos, esses movimentos, essas associações. É quebrar a cultura do silêncio e da impunidade. É manter viva a memória dos horrores e da dominação, a colonização, as ditaduras, as torturas, os genocídios, os desaparecimentos. Não é remoer o passado; é usar o passado como meio de construir o presente e o futuro (MIRANDA, 2006, p. 61).

De conformidade com tais considerações, na perspectiva de ampliar a participação cidadã, surgiram novas iniciativas de política educacional após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Um exemplo que pode ser mencionado é a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa norma legal, de acordo com Saviani (2004), manteve a

conceituação multifacetada da educação, como pode ser constatado a seguir:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Com relação aos princípios e fins da educação, a Lei 9.394/1996 ratificou o texto da Constituição cidadã e atribuiu responsabilidade à família e ao Estado em promovê-la. Desse modo, é pertinente salientar que a finalidade da educação não possui natureza unificada, conforme preleciona Carneiro:

A finalidade da Educação é de triplice natureza:

a) **O pleno desenvolvimento do educando** – Significa que a educação, como processo intencional, deve contribuir para que o organismo psicológico do aprendiz se desenvolva numa trajetória harmoniosa e progressiva. [...]

b) **Preparo para o exercício da cidadania** – O conceito de cidadania centra-se na condição básica de ser cidadão, isto é, titular de direitos e de deveres a partir de uma condição universal - porque assegurada na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas - e de uma condição particular - porque vazada em cláusula pétrea da Constituição Federal: todos são iguais perante a lei. [...]

c) **Qualificação para o trabalho** – A relação educação-trabalho deve ser entendida como a necessidade de fazer do trabalho socialmente produtivo um elemento gerador de dinâmica escolar (CARNEIRO, 2008, pp. 33-34, grifos no original).

Nesses moldes, a Educação Básica está disposta no Capítulo II do Título V da lei em questão. Levando em consideração seu artigo 22 – que dispõe sobre os objetivos da educação –, torna-se possível identificar que ela tem como finalidade a formação comum do educando. Assim, Carneiro destaca que

a idéia de formação comum deve ser interpretada como um lastro integral e integrado de conhecimentos potencializadores da capacidade de cada um, de acordo com seu biótipo (seja homem, seja mulher), de se situar, ativamente, no ambiente social, no ambiente de trabalho, nas relações produtivas e na construção do destino individual e do destino coletivo. A formação comum se viabiliza por meio de uma base comum de conteúdos de aprendizagem. Esta base comum não apenas assegura a existência de um padrão de escola decorrente de um conjunto de valores educacionais, mas também, facilita a migração de alunos de uma escola para outra, de um sistema para outro, mecanismo inteiramente necessário em um país de dimensões continentais como o Brasil, em que o fluxo migratório interno é um dado social de grande relevância. Por outro lado, com esta formação comum se garante uma linha de homogeneidade mínima na qualidade dos serviços educacionais. Do contrário, as desigualdades interregionais

terminariam por impregnar os programas escolares de forma profundamente comprometedora (CARNEIRO, 2008, pp. 89-90).

De acordo com Teixeira (1996), a escola é uma instituição fortalecedora dos valores que fundamentam a sociedade. Sendo assim, o § 9º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – ao dispor que serão incluídos nos currículos escolares como temas transversais os conteúdos relativos aos Direitos Humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente – consolida a Educação em Direitos Humanos. Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se inferir que

o importante neste tipo de ensino-aprendizagem, não é o ensino, mas a maneira como o professor possibilita o aprendizado autônomo do aluno; como o professor ativa e desenvolve as competências do/a aluno/a a ponto deste/a se beneficiar das experiências de aprendizagem para a sua vida. O professor precisa mediar processos intrapessoais, precisa interagir com seus alunos para que eles possam aprender por meio dessa interação. Na educação em Direitos Humanos, esta interação é de extrema importância, na medida em que as pessoas carregam muitos preconceitos ou conceitos equivocados sobre direitos e deveres sociais. A mediação através da interação permite um aprendizado menos hierarquizado e mais rico (CALISSI, 2014, p. 125).

De tal forma, a mediação deixa de ser compreendida somente como um meio utilizado pelo professor para a administração e resolução de conflitos no espaço educacional, como pode ser analisado a seguir:

A mediação através da interação permite um aprendizado menos hierarquizado e mais rico. Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo aluno/a. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o/a aluno/a de forma a modificar, alterar, organizar os estímulos provenientes de um objeto estudado. O/a educador/a deve quebrar o equilíbrio, o comodismo do/a estudante perante o objeto. [...] Na educação para os Direitos Humanos, o professor, como mediador entre o aluno e seus direitos e deveres, deve objetivar a mediação e aprofundamento deste tipo de conhecimento a partir de documentos oficiais, de textos que façam a ponte entre a teoria e a prática e a vivência destes alunos. Ou seja, o/a professor/a atua como mediador/a entre o/a aluno/a, os conhecimentos que este/a possui, e o mundo (CALISSI, 2014, pp. 125-126).

Além disso, vale destacar que a mais recente alteração da Lei 9.394/1996 ao fixar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura “afro-brasileira e indígena” em todos os níveis educacionais do país, decorrente da Lei 11.645/2008, reconheceu a influência do povo negro e dos povos originários na formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, Rocha reflete que

esses novos conteúdos serão importantes para a construção/afirmação de identidades (gênero, classe, étnico-racial, geracional, sexual, social, regional, etc.) e de direitos de cidadania de uma maioria da população, que, historicamente, não tem usufruído riquezas materiais do país e tem sido excluída dos materiais didáticos. Precisamos, assim, difundir novos discursos e representações para desnaturalizar as imagens construídas sobre os grupos sociais mencionados no presente texto, enfim, sistematizar e disseminar histórias que levem os/as alunos/as a interpretarem de forma crítica o mundo em que vivem. Ademais, é importante colaborar para a construção de uma sociedade mais inclusiva e que os estudantes, tenham a oportunidade de conhecer a experiência humana na sua diversidade e na sua complexidade (ROCHA, 2014, pp. 166-167).

Ainda segundo Rocha (2014), é possível construir valores a partir de propostas contidas nos livros didáticos e relacioná-las a documentos advindos da legislação. Portanto, é indispensável mencionar perante tal contexto que Constituição Federal e seus desdobramentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são elementos fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem, pois podem se desenvolver em qualquer questão.

### **2.3 Resoluções do Conselho Nacional de Educação e Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009**

Para Marinho (2012, p. 51), “a EDH é entendida, hoje, como um conjunto de processos de educação formal e não formal, orientados para a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana”. Por isso, a cidadania deve ter como base o respeito às diferenças e aos Direitos Humanos. Conforme preleciona Tosi, os Direitos Humanos possuem Dimensões, como a educacional, uma vez que

afirmar que os direitos humanos são direitos “naturais”, que as pessoas “nascem” livres e iguais, não significa dizer que a consciência dos direitos seja algo espontâneo. O homem é um ser que deve ser “educado” pela sociedade. A educação para a cidadania constitui, portanto, uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal quanto na educação informal ou popular e nos meios de comunicação. Essas reflexões pretendem mostrar o caráter complexo dos direitos humanos, que implicam um conjunto de dimensões, que devem estar interligadas. O Código dos Direitos Humanos pretende ser uma nova ética mundial, um conjunto de preceitos humanitários, sem mitos, embora inspirado nas grandes ideias das religiões tradicionais do Ocidente e do Oriente e fortalecido pelas contribuições do pensamento filosófico ocidental. (TOSI, 2023, p. 221).

Nesse contexto, é fundamental a participação e autonomia dos membros da comunidade escolar para a superação das desigualdades e consequente construção

de uma sociedade justa. Daí surge a notória importância e necessidade da Educação em e para os Direitos Humanos na educação básica, pois

a escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras. A vivência da Educação em Direitos Humanos, nesse nível de ensino, deve ter o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. Isso requer o exercício da cidadania ativa de todos/as os/as envolvidos/as com a educação básica. Sendo a cidadania ativa entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos (BRASIL, CNE, 2012, pp. 12-13).

Essa concepção presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, como já abordada anteriormente sob a ótica da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se compromete com a recuperação da memória e promoção da vida digna para todas as pessoas, tendo em vista que a Educação em Direitos Humanos visa também uma formação ética, visto que

os Direitos Humanos defendem as populações indígenas e negras, e o seus territórios, culturas e identidades. Os Direitos Humanos defendem a reforma agrária por meio de uma redistribuição da terra, defendem a demarcação das terras indígenas para proteger a cultura indígena e o patrimônio natural de todos, defendem a demarcação das terras e o respeito à cultura dos quilombolas, herança da luta e da resistência dos escravos negros. Os Direitos Humanos condenam o racismo em todas as suas formas e manifestações: só há uma raça, a humana, e diferentes etnias e culturas, que merecem respeito. Os Direitos Humanos defendem que todo o cidadão deve ter as mesmas condições básicas de vida, moradia, alimentação, educação e saúde para poder participar em pé de igualdade com os outros no mercado de trabalho e usufruir tudo o que a sociedade lhe oferece. Os Direitos Humanos defendem a igualdade (BEDIN; TOSI, 2018, p. 299).

Assim, educar é um processo dialético<sup>3</sup>, “é trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e valores com base nos princípios de respeito ao outro, de alteridade, de solidariedade, de justiça, em todos os níveis e modalidades de ensino” (Marinho, 2012, p. 53). Dessa forma, as práticas pedagógicas não devem ser vinculadas apenas ao desenvolvimento, porque

---

<sup>3</sup> Conforme Marinho (2012, p. 53), nesse processo “a participação em espaços políticos faz com que o indivíduo se eduque para a participação e não necessariamente o contrário”.

combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, CNE, 2012, p. 6).

Em decorrência dessa amplitude, “faz parte dessa educação a apreensão dos conteúdos que dão corpo a essa área, como a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos” (Brasil, CNE, 2012, p. 13). Ademais,

tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, CNE, 2012, p. 8).

Seguindo essa linha de raciocínio, a escola deve ser um ambiente voltado para consolidação de valores de dignidade humana, justiça e paz, posto que, assim, ela propiciará a construção de uma cultura democrática. Diante disso,

é preciso que a escola selecione os conteúdos não como um fim em si mesmos, mas como meios de se garantir uma aprendizagem significativa de conteúdos indispensáveis para cada indivíduo, para a vida em democracia e a convivência com os outros, para o mundo do trabalho e para que cada indivíduo possa continuar aprendendo quando já tiver concluído seu processo de escolarização. Pensar o currículo dessa maneira implica compreendê-lo como um processo de produção, de sistematização e de apropriação de conhecimentos relevantes e significativo, e não apenas como uma listagem de disciplinas e de conteúdos a serem ministrados em cada série ou ano letivo. Para tanto, faz-se necessário um processo constante de reflexão teórica sobre currículo, saberes pedagógicos, saberes disciplinares e os processos de conhecimento e desenvolvimento humanos (AMORIM, 2014, p. 298).

Nessa perspectiva, se faz necessário destacar o Decreto nº 6.861/2009 – que ainda está em vigor – como um marco significativo para a educação básica contemporânea, pois se configura como um avanço inicial do país para a oferta do ensino aos povos originários. Isso se dá em virtude de, por exemplo, ele estabelecer diretrizes curriculares específicas, como pode ser observado a seguir:

Art. 7º Cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena (...).

Art. 8º O plano de ação deverá conter:

I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;

II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;

III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e

IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Parágrafo único. O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução (BRASIL, 2009).

Contudo, apesar de tal relevância, vale enfatizar que tal norma trata sobre a educação escolar “indígena” e esse termo tem caráter discriminatório, o qual é caracterizado por "marcas ou sinais físicos e/ou comportamentais negativos, infamantes, desonrosos, condenatórios, atribuídos ao Outro do qual se quer distanciar” (Silveira, 2014, p. 229). A referida autora frisa ainda que

o sentido mais conhecido do termo é o de tratamento desfavorável, para com pessoas ou grupos, através de práticas sociais institucionalizadas e arbitrárias, tais como a atribuição de traços de inferioridade, estabelecendo relações de distanciamento. Isso acontece no âmbito de grupos dominantes, que pensam e ordenam a sociedade segundo a sua ótica, subordinando, por pensamentos e práticas, outros grupos, aos quais tolem a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e de recursos para a melhoria de suas condições de existência (SILVEIRA, 2014, p. 228).

Levando isso em consideração, nota-se a importância de tratar o supracitado tema por evidenciar tal grupo como sujeito titular de direitos, de modo que “a pessoa humana não foi mais considerada de maneira abstrata e genérica, mas na sua especificidade e nas suas diferentes maneiras de ser” (Tosi e Ferreira, 2014, p. 39),

conjuntura essa que é trazida pelo Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução nº 5, da seguinte forma:

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento (BRASIL, CNE, 2012, p. 4).

Diante dessa reflexão, torna-se pertinente abordar a oferta do ensino básico à população quilombola do Brasil, haja vista que o Estatuto de Igualdade Racial, em seu artigo 18, dispõe que “é assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado” (Brasil, 2010). Além disso,

Art. 19. O poder público incentivará a celebração das personalidades e das datas comemorativas relacionadas à trajetória do samba e de outras manifestações culturais de matriz africana, bem como sua comemoração nas instituições de ensino públicas e privadas.

Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais (BRASIL, 2010).

Assim, vale destacar que o referido dispositivo está em conformidade com o artigo 5º, *caput*, da Constituição Federal, o qual afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988) e dá embasamento legal

para o estabelecimento de diretrizes curriculares específicas, como pode ser observado a seguir:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I- organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (BRASIL, CNE, 2012, p. 3).

Nesse contexto, torna-se imprescindível destacar que as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica” não concentram o ensino apenas no âmbito da escola, mas também abrange a educação do campo e educação à distância, pois a educação quilombola

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, CNE, 2012, p. 3).

Souza e Macedo (2020, p. 191) refletem que ao analisar a identidade de uma pessoa ou um povo, é necessário levar em consideração alguns elementos essenciais, tais como gênero, cor e etnia/raça, logo, “no que tange à identidade afro-brasileira é necessário compreendê-la como uma categoria sócio-histórica, política e não biológica”. Essa concepção está presente na Resolução nº 8, visto que

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à

opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (BRASIL, CNE, 2012, pp. 3-4).

Ainda segundo Souza e Macedo (2020, p. 192), “as práticas educativas devem ultrapassar os muros das escolas para que o fazer pedagógico dialogue com as experiências e os saberes contextualizados dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem”. Portanto, fica evidente a oferta de uma educação intercultural promove reflexões críticas, interdisciplinares e com respeito às diversidades.

### 3 CAPÍTULO II - RELAÇÕES ENTRE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Conforme Freitas, Pinto e Ferronato (2016), a educação tanto é uma prática social que possui como objetivo o desenvolvimento das potencialidades do/a educando/a, como também é um instrumento de intervenção na realidade social na qual está inserida. Assim,

como outras práticas sociais constitutivas, a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos: 1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais. Por outro lado, o surgimento de tipos de educação e a sua evolução dependem da presença de fatores sociais determinantes e do desenvolvimento deles, de suas transformações. A maneira como os homens se organizam para produzir os bens com que reproduzem a vida, a forma de ordem social que constroem para conviver, o modo como tipos diferentes de sujeitos ocupam diferentes posições sociais, tudo isso determina o repertório de ideias e o conjunto de normas com que uma sociedade rege a sua vida. Determina também *como* e *para quê* este ou aquele tipo de educação é pensado, criado e posto a funcionar (BRANDÃO, 2007, p. 75).

Nesse sentido, segundo Calissi, a escola é um espaço de formação e transformação; e o/a professor/a, além de ser um/a profissional imprescindível à educação, é um/a sujeito/a de direitos que deve ser valorizado/a do mesmo modo enquanto pessoa cidadã. Dessa forma,

para educar, sempre foi necessário estudar, conhecer, aprender. Mas agora, este processo tornou-se mais complexo, o pelo menos, exige de nós educadores uma reflexão e reelaboração constantes sobre as metodologias de ensino. Por isto uma diretriz específica para o ensino de Direitos Humanos se refere à formação de nós educadores. Buscar alternativas para ensinar a ver, representa a busca de diversas respostas/soluções para as demandas escolares da atualidade. A busca da concretização de uma sociedade mais justa e democrática, onde os Direitos Humanos sejam de fato e não apenas de direito no papel, é um dos principais objetivos do aprimoramento de indicações metodológicas adequadas a cada realidade vivida (CALISSI, 2014, p. 112).

Daí surge a necessidade de tratar os Direitos Humanos no sistema educacional como base e conteúdo escolar, pois eles perpassam desde problemáticas sociais até relações de saberes. Com relação à finalidade da Educação em Direitos Humanos, vale ressaltar que

a educação em Direitos Humanos, como já foi discutida em outros textos, significa promover processos educacionais que contribuam para a construção da cidadania; a qual é constituída e compreendida a partir do conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e às diversidades. Para se trabalhar este tipo de conteúdo, é imprescindível a comunicação entre diferentes áreas de saberes, pois este tipo de educação

se desenvolve em diferentes dimensões, como a sociopolítica, jurídica e cultural. Além disto, trata-se de um conteúdo que não se aprende "de memória", mas através da vivência, da contextualização de direitos; este tipo de aprendizado exige a ação e, conseqüentemente, necessita relacionar os conteúdos convencionais com a realidade. A realidade dos alunos torna-se objeto de estudo, e os conteúdos formais são fundamentais para a sua compreensão e transformação. Neste sentido, pode-se considerar os Direitos Humanos nas escolas como tema transversal e interdisciplinar (CALISSI, 2014, pp. 117-118).

Logo, as estratégias metodológicas para promover educação também para os Direitos Humanos no ensino básico, seguindo o raciocínio de Silveira (2014), devem ser reguladas pela ética e por valores que visem à dignidade da pessoa humana, de modo que, por exemplo, seja garantida equanimidade no tratamento de cada pessoa e, conseqüentemente, torne-se possível a construção de uma vivência sem violência.

### **3.1 Negros/as, povos originários, validação e extensão de direitos**

De acordo com Melo (2014, p. 149), "distinguir grupos sociais deve ser uma forma de abordagem com o sentido de caracterizar as diferenças e promover as igualdades de direito". Nesse sentido, pode-se afirmar que identificar as pessoas negras e os povos originários, sob a ótica da valorização da pessoa humana, é importante para a realização de ações inclusivas na escola e demais espaços sociais. Por isso,

tratar diferenças e heterogeneidades na escola é um caminho positivo para superar as desigualdades sociais, neste sentido, livros didáticos de Língua Portuguesa e Estrangeira, de História, de Geografia, de Sociologia, de Filosofia, de Artes, de Ciências, de Biologia e de Ensino Religioso precisam tratar de forma mais específica em seus conteúdos textuais, em suas sugestões de atividades, em suas indicações de leituras e ilustrações a presença das diversidades, oferecendo um desenho da sociedade mais próxima do real vivido pelos atores que compõem a escola - professores e alunos (MELO, 2014, p. 148).

Essa promoção se faz necessária porque, conforme Melo (2014, p. 149), "a globalização de certa forma acirrou as diferenças, trazendo à tona as questões étnicas, culturais, religiosas, raciais, de gênero e de sexualidade". Dessa forma, em um diálogo com o pensamento de Dias, com o avanço da tecnologia, tais questões se tornaram um assunto do dia a dia da sociedade, portanto,

diante da complexidade social e da exigência de uma reflexão problematizadora sobre a própria realidade social em constante mudança, não é possível mais compreender os processos de educar em/para os direitos humanos sem que se estabeleça um estreito diálogo interdisciplinar com a constante construção/reconstrução de um saber específico, porém necessariamente multifacetado. Por isso, não podemos prescindir desse saber, construído e constituído de forma interdisciplinar, pois ele é um importante instrumento de crítica, capaz de impregnar/despertar mentes e corações, atribuindo, desta forma, sentido, a práxis humana. É nessa direção que situamos a Educação em Direitos Humanos (DIAS, 2014, p. 108).

Nessa perspectiva, Dias (2014, p. 109) reflete ainda que os Direitos Humanos precisam ser estabelecidos como uma cultura no Brasil, pois ainda existe uma estrutura social marcada por traços de um intenso autoritarismo, o qual é “fortemente marcado por características colonialistas, patriarcalistas, patrimonialistas, escravagistas e coronelísticas”. Sendo assim, torna-se

importantíssima noção de educar para o respeito às diversidades socioculturais. Somente com a construção de uma cultura de direitos humanos será possível combatermos e eliminarmos toda e qualquer forma de discriminação e preconceito, mediante práticas de respeito e de tolerância às pessoas e aos grupos sociais, independente da sua condição geracional, origem social, orientação sexual, de cor, raça, etnia, gênero, filiação religiosa, deficiência ou qualquer outra minoria social. É importante observar que a educação em/para os direitos humanos deve nutrir (e nutrir-se) os ideais de justiça e de solidariedade e afirmar a legitimidade do outro tanto quanto a sua própria. Cultivar valores que forneçam as bases para uma convivência ética e democrática entre grupos humanos, com especial atenção para a promoção da autonomia tanto moral quanto intelectual e afetiva, da cidadania, da liberdade, da igualdade e da justiça social (DIAS, 2014, p. 113).

Para Previtalli e Vieira, a diversidade étnico-racial é latente no território brasileiro em virtude, entre outros fatores, do tráfico negreiro ocorrido entre 1500 e 1850, período no qual cerca de 19 milhões de pessoas negras foram sequestradas da sua terra natal, traficadas e, aqui, escravizadas, as quais resistiam a tal atrocidade por meio de fugas, abortos, suicídios e rebeliões. Contexto este que pode ser analisado na perspectiva de que

nos primórdios da Terra de Santa Cruz já havia escravos africanos no Brasil. Entretanto, assim como a população de colonizadores portugueses era muito pequena, também eram poucos os africanos. [...]. A partir daí, o intercâmbio comercial entre europeus e africanos se desenvolveu principalmente com produtos oferecidos em troca dos escravos. [...]. Os navios negreiros não ficavam navegando na costa africana. Os africanos eram aprisionados numa mesma região e eram colocados em barracões à espera de serem embarcados. Por isso, eles tinham características culturais muito próximas. Essas características estão expressas em documentos (PREVITALLI; VIEIRA, 2017, pp. 64-65).

Além da escravidão negra, houve também dos povos originários, que resultou no genocídio de boa parte da população nativa em virtude de doenças trazidas pelos/as colonos/as e dos inúmeros episódios da Guerra Justa, determinada pelos portugueses para tornar esses povos submissos a eles, conforme prelecionam Previtalli e Vieira:

Havia muitos conflitos entre os traficantes de índios [...]. As legislações eram contraditórias e não se resolvia se era a favor do cativo ou da liberdade. Daí resulta que o índio podia ser legalmente escravizado [...]. Além disso, o índio podia se tornar escravo por “escravidão voluntária”, e as crianças podiam ser vendidas pelos pais para serem treinadas para o trabalho escravo. Disso tudo, concluímos que sempre se dava um jeito de escravizar o índio. Nesse contexto, as missões jesuítas também podem ser consideradas como forma de escravizar os índios. Embora não tivessem o cunho de escravos, e no plano jurídico tivessem o status de homens livres, trabalhavam sem remuneração para seu sustento e para tornar a comunidade próspera. O índio custava uma quinta parte do preço de um negro. Tornou-se assim o escravo do pobre. De um modo geral, ficavam com os índios as atividades mais cansativas que não eram próprias dos negros, que participavam da economia mais lucrativa que era a de exportação (PREVITALLI; VIEIRA, 2017, p. 84).

Com isso, nota-se que o Brasil possui em sua história uma enorme influência da cultura africana e dos povos originários. Isso é observado, atualmente, nas heranças culturais, as quais podem ser encontradas

no nosso dia a dia, na alimentação, no folclore, no hábito do banho, nas manifestações culturais como nas religiões afro-brasileiras em que a figura do indígena é muito prestigiada. Quem nunca comeu mandioca, farinha de mandioca, beiju, tapioca, pirão, tomate, milho etc. Enfim, são delícias da culinária indígena que estão presentes na mesa do brasileiro. O folclore brasileiro é povoado por diversas figuras indígenas como o curupira, caipora, boitatá, anhangá ou anhanguera, guaracy, iara, entre muitas outras que fazem parte do imaginário brasileiro. Presentes em mitos e histórias, esses personagens povoam os sonhos das crianças brasileiras. Além disso é herança dos índios o nosso hábito de tomar banho diariamente. Os índios se banham várias vezes por dia em rios, lagos e riachos e nós aprendemos com eles, não com os europeus. Também o conhecimento de ervas, pelos indígenas, é tão grande que os laboratórios internacionais vão à região amazônica para aprender com os índios as ervas que curam as doenças. No entanto, aquilo que é um conhecimento ancestral, passado de geração para geração e praticado pelos pajés é roubado, manipulado e vendido. Depois a gente compra essas fórmulas nas farmácias sem nem saber que era propriedade indígena (PREVITALLI; VIEIRA, 2017, p. 90).

Também se pode encontrar heranças dos povos originários em vocábulos cotidianos, cujos prefixos são “pira” ou “pirá” – que significa peixe –, como Pirapora que significa o lugar onde os peixes saltam, conforme Previtalli e Vieira. Nesse interim, é válido destacar ainda que

a designação “índio” para os habitantes do Brasil antes de Cabral é bastante geral, porque nivela todos esses habitantes sem mostrar que havia diferenças entre eles. Outros nomes também foram usados pelos europeus para identificá-los, como aborígenes, indígenas, negros da terra, gentio da terra e outros, dependendo de quem os estava identificando. Por exemplo, o termo “gentio” era muito utilizado pelos jesuítas e tem a ver com a religião e a catequese. “Negros da terra” ou “negros brasis” tinha a ver com o sistema escravocrata, que os diferenciava dos “negros brasis” que eram os africanos. No entanto, são todos termos genéricos, que com o tempo tendiam a apagar as diferenças culturais entre os grupos. Assim como os africanos, os indígenas também foram classificados por nações que era uma classificação etnolinguística (PREVITALLI; VIEIRA, 2017, p. 86).

Diante de tal perspectiva, é possível mencionar que tais povos colaboram desde a época da colonização até os dias atuais de maneira veemente na composição da cultura brasileira, uma vez que

como sabemos, ao pensarmos a formação do povo brasileiro, na qual aparecem o negro, o indígena e o europeu, não podemos esquecer da exploração do negro e do índio pelo sistema de trabalho compulsório, da qual essas duas populações foram vítimas. Assim, da mesma forma que os negros encontram dificuldades para serem incluídos dignamente na sociedade, também os indígenas vivem uma situação problemática desde o período da colonização do Brasil (PREVITALLI; VIEIRA, 2017, p. 105).

Sob tal conjuntura, notabiliza-se que esses povos devem receber a devida notoriedade e inserção de suas histórias e participações na educação pátria para que esta se torne efetivamente democrática, porque

se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. [...] Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, CNE, 2012, pp. 5-6).

Logo, destaca-se a relevância das políticas públicas serem baseadas nos Direitos Humanos, pois elas, como destacado, possuem também o objetivo de corrigir desigualdades raciais e, logo, sociais, presentes na sociedade.

### 3.2 A Lei nº 11.645/2008

A Lei nº 11.645/2008 regulamentou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura “afro-brasileira e indígena” em todos os níveis de ensino do país, como pode ser constatado a seguir:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Essa lei pode ser considerada uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do povo negro, dos povos originários e das suas contribuições para a construção de uma identidade nacional, visto que tanto orienta os/as docentes a incluírem em suas metodologias de ensino práticas que eliminem o preconceito étnico-racial, levando em consideração que

esse dispositivo legal nasce a partir de um contexto de resistência, em que se verificam conexões entre as lutas por democracia e a afirmação das minorias. Destaque para os discursos pelos direitos humanos que correspondem a uma fonte de legitimidade nesse processo e vem desencadeando mudanças nos Currículos e no Ensino e por isso também se apresentam como uma questão de relevância para este trabalho (PIRES, 2019, p. 160).

Nesses moldes, Pires destaca ainda a importância da preservação e divulgação dos aspectos culturais não só entre grupos específicos, mas entre toda a população, porque ambas são fundamentais para a educação, uma vez que

na obrigatoriedade do ensino das nossas culturas, há uma grande conquista: a garantia de legitimidade para que esses saberes portadores de marcas de conservação identitárias sejam apreendidos pelos nossos estudantes, sem que lhes seja negado tal prerrogativa. Todos os direitos ora apontados, refletem, efetivamente, o grau de participação e representação. Paralelamente à nossa magna carta, outros instrumentos foram se estabelecendo até a lei 11.645 em 2008. Alguns conseguiram avançar mais

que outros, considerando-se que na arena política, travam-se muitas disputas (PIRES, 2019, p. 166).

Ademais, é válido ressaltar que a referida regulamentação foi uma ampliação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), a qual, apesar de ter tratado apenas da obrigatoriedade da inclusão na educação brasileira da história e cultura afro-brasileira e africana, deve ser levada em consideração como um avanço da multiculturalidade escolar, pois

o conteúdo programático do ensino médio e fundamental passou a incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Conforme dispõe a lei, esses conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. A fim de aprofundar o tema e estabelecer orientações às instituições de ensino, o Ministério da Educação publicou em 2004 a Diretriz Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através da qual confirma a necessidade de políticas de reparação, bem como busca a desmistificação da democracia racial no país (LUCCA, 2021, p. 1).

Sendo assim, pode-se afirmar que tal norma jurídico-positiva se mostra como um mecanismo essencial para a Educação em Direitos Humanos do país pois valoriza a história, memória, identidade dos sujeitos e afirma o direito à diversidade étnico-racial, disposta no artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – que estabelece todo ser humano como sendo capaz de gozar direitos e liberdades sem distinção de qualquer espécie –, além de romper o silêncio nos currículos escolares e o eurocentrismo enraizado na população, este que promoveu veementemente o racismo no Brasil, por meio da implantação religiões, ideias de gênero, economia, raça e metodologia europerizadas, as quais geram diversas outras consequências, porque

a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

É pertinente mencionar ainda que a Lei nº 11.645/2008 é uma política pública educacional, ou seja, uma ação desenvolvida no âmbito estatal para auxiliar nos processos formativos realizados em sociedade, para o bem-estar desta, por meio da regulamentação e orientação dos sistemas de ensino. De tal modo, ela se mostra como sendo de caráter essencial para a população brasileira em virtude de, também, promover igualdade e representatividade do povo negro e originário tanto nas escolas quanto nas práticas pedagógicas que nelas forem desenvolvidas. Nesse sentido, torna-se possível refletir que

é importante observar que as Políticas Públicas Educacionais não apenas se relacionam às questões relacionadas ao acesso de todas as crianças e adolescentes às escolas públicas, mas também, a construção da sociedade que se origina nestas escolas a partir da educação. Neste entendimento, aponta-se que as Políticas Públicas Educacionais influenciam a vida de todas as pessoas. No Brasil, com ênfase para a última década a expressão Políticas Públicas ganhou um rol de notoriedade em todos os campos, fala-se de Políticas Públicas para a educação, saúde, cultura, esporte, justiça e assistência social. [...] Quando se fala em Políticas Públicas na educação a abordagem trata-se da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que resgate a construção da cidadania. [...] Neste sentido, tem-se que as Políticas Públicas Educacionais estão diretamente ligadas à qualidade da educação e, conseqüentemente, à construção de uma nova ordem social, em que a cidadania seja construída primeiramente nas famílias e, posteriormente, nas escolas e na sociedade (FERREIRA; SANTOS, 2017, pp. 145-146).

De conformidade com essas considerações, faz-se necessário elencar que a lei em questão teve como base a seguinte orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do Conselho Nacional de Educação:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade [...]. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas [...]. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 3).

Indubitavelmente, a partir de tal exposição, é possível destacar que essa implantação do ensino da história e cultura dos povos originários na educação objetivou tanto a mudança acerca da influência apenas eurocêntrica em relação à construção histórica e cultural do Brasil, notabilizando as pessoas afro-brasileiras e “indígenas”, como também reconhecendo suas respectivas importâncias para a

identidade do nacional. Refletindo sobre isso, pode-se inferir que

a Educação pautada nos Direitos Humanos considera a dignidade, a justiça, a igualdade e liberdade, através do respeito à diversidade e a solidariedade, enfatizando a autonomia e protagonismo dos indivíduos, como essenciais para uma sociedade mais harmônica, ao mesmo tempo em que reconhece o valor de cada ser humano em sua individualidade. Para a promoção desse modelo de Educação, há que se enfrentar o racismo, a discriminação e o preconceito (PIRES, 2008, p. 167).

Apesar de todo esse viés plural e inclusivo trazido pela Lei nº 11.645/2008, de acordo com Faggiani (2016), Brandt (2014) e Pessoa (2013), no cotidiano e vocabulário brasileiros ainda existem expressões e frases de cunho racista que permeiam os espaços sociais e os escolares, como “a coisa tá preta”, “quadro negro”, “mercado negro”, “os índios são preguiçosos” e “fazer um programa de índio”. Tais termos, evidentemente, colocam a população negra e “indígena” como alvos de classificações e hierarquizações impróprias ao terem a si atribuídos substantivos que remetem à negatividade e, até mesmo, ilegalidade, fato este que se apresenta como um grave problema, pois

padrões de valor cultural eurocêntrico privilegiam traços relacionados à “brancura” (*whiteness*), enquanto estigmatizam tudo que codificam como “negro”, “pardo” e “amarelo”, paradigmaticamente – mas não apenas – pessoas de cor. O efeito é interpretar minorias étnicas, imigrantes raciais, populações nativas e/ou métis como outros inferiores e degradados, que não podem ser membros plenos da sociedade. Difusamente institucionalizadas, as normas eurocênticas geram formas racialmente específicas de subordinação de status, incluindo estigmatização, violência, brutalidade policial, escravização, “limpeza étnica” e genocídio; discriminação no acesso à moradia, assistência em saúde e benefícios sociais; direitos reduzidos de imigração, naturalização e asilo; estereotipagem na mídia, desvalorização da cultura imigrante e/ou minoritária; exclusão ou marginalização nas esferas públicas e nas instituições políticas; perseguição e depreciação na vida cotidiana; e denegação dos plenos direitos e da proteção igualitária da cidadania (FRASER, 2008, p. 176).

Logo, essa análise de identidade e reconhecimento também conduz à necessidade observar com atenção e urgência a questão do combate ao racismo estrutural do Brasil, ponto este que se apresenta de suma importância e serve de pressuposto para que se ressignifique a forma de falar da população e, assim, seja desempenhada gradativamente a justiça social no país, conforme Pires (2008), bem como pode ser observado a seguir:

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, CNE, 2012, pp. 3-4).

Diante disso, é fundamental colocar em prática o pensamento decolonial, ou seja, desconstruir padrões, implantados pela colonialidade<sup>4</sup>, por meio da cultura de paz, para que seja combatida a sociedade desigual e seus percalços que se estendem a diversos problemas sociais, como a violação constante dos direitos humanos. Vale destacar ainda que

se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática (BRASIL, CNE, 2012, p. 5).

Essa ação consiste em um conjunto de iniciativas, que incluem desde a negação de saberes tradicionais até o questionamento de saberes que preferenciem o currículo eurocêntrico, as quais abrangem além da esfera social, no que tange a

---

<sup>4</sup> Colonialidade consiste, conforme Tonial, Maheirie e Garcia Jr (2017), em uma matriz de poder baseada em hierarquias que, operando pela naturalização, mantém e garante a exploração de umas pessoas sobre outras, subalternizando, assim, a cultura do grupo que é explorado e dominado.

educação, todas as outras camadas da sociedade, inclusive a política e econômica. Assim,

aspecto fundamental do pensamento decolonial está relacionado ao locus enuntiationis ocupado pelo sujeito que produz a teoria, que elabora o discurso, que reivindica posições críticas da colonialidade e do colonialismo. Este lugar, como já vimos, está marcado pela exterioridade de sujeitos, grupos e populações periféricos, não porque estes estejam fora da modernidade/colonialidade, mas precisamente porque foram subalternizados por ela, ocultados, negados, oprimidos, condenados. Estando em uma posição exterior, tais sujeitos/grupos/populações podem revelar a colonialidade escondida pela retórica salvacionista da modernidade e mobilizar a articulação de forças/ideias decoloniais (MOTA NETO, 2015, p. 148).

A Lei nº 11.645/2008 deve ser sempre salientada como um marco de forte importância, uma vez que a diversidade cultural brasileira é fator relevante para a aquisição do conhecimento científico e formação da cidadania do educando em Direitos Humanos e, conseqüentemente, para a mudança social, em razão de

toda educação assim construída, na valorização das trocas do saber cotidiano e da realidade do aluno, das relações com o outro, torna a aprendizagem e a construção do conhecimento, cheias de significados. Práticas pedagógicas assim desenvolvidas conseguem atingir relevantes resultados na vida social, intelectual, política e cultural do aluno. A postura do profissional da educação a frente desta aprendizagem é fator fundamental, pois uma das grandes preocupações da educação escolar diz respeito à aprendizagem dos alunos, visto que é necessário que eles apropriem de novos conhecimentos, resultando no seu desenvolvimento cognitivo. Nem sempre este processo é tão simples, pois pode acontecer de o aluno aprender mecanicamente, sem ter noção do real significado das informações que estão sendo passadas. Por isso é importante possibilitar a aprendizagem significativa, sendo mais facilmente internalizada com menor probabilidade de ser esquecida (PAVAN, 2016, p. 641).

Na construção da cidadania, a escola precisa atuar de modo a valorizar sua cultura, ofertando a discentes o acesso ao aprendizado, pois o exercício dela depende da cultura e está diretamente relacionada à economia e política na sociedade. Por isso,

é na escola que professores e alunos interagem e constroem conhecimentos, como espaço de formação que leve à aprendizagem de conteúdos que venham a favorecer ao aluno no dia-a-dia, dando oportunidade de desenvolver capacidades, habilidades, para compreender os fenômenos sociais, culturais, econômicos e, além disso, poder intervir para promover o desenvolvimento e a socialização. A prática escolar constitui de forma sistemática, planejada e contínua, a escola precisa de ter uma prática a fim de contribuir para que o aluno se aproprie dos conteúdos de maneira crítica e construtiva e é no cotidiano escolar que o professor adquire saberes essenciais para desenvolver uma prática pedagógica eficiente. [...] O ser humano convive com outras pessoas com os mesmos

direitos e deveres, porém com características diferentes e é nesse contexto que a cidadania instala-se como ferramenta primordial para a vida em sociedade, na busca pela harmonia entre os demais. Direitos e deveres de um cidadão devem fazer parte do contexto social, devem ser ensinados desde a infância, devem ser compreendidos como respeito mútuo, como regras, limites, pressupostos básicos para o convívio (PAVAN, 2016, pp. 642-643).

Seguindo essa linha de raciocínio, para o exercício de uma cidadania se faz necessário educar para que as pessoas construam o pensamento crítico e sejam sujeitas ativas perante informações. Nesse sentido, “a educação media a construção para a cidadania, pois oferece instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, na união dos interesses pessoais e sociais” (Pavan, 2016, p. 643). Assim,

sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (BRASIL, CNE, 2012, p. 4).

Diante de todos esses vieses, é pertinente destacar, conforme Vitorino (2020), o pensamento do ativista político e comunicador jamaicano Marcus Mosiah Garvey, que consistia em considerar uma nação como desconhecidora de sua história e cultura se assemelha a uma árvore sem raízes. Com relação à cultura da população negra e dos povos originários, vale ressaltar que

essa memória, sem dúvida, deve abandonar estereótipos e apontar aspectos positivos da historicidade dos sujeitos sociais. Assim, no que se refere à população indígena será interessante destacar suas estratégias de resistência ao processo de colonização do território brasileiro e suas lutas do presente em defesa, sobretudo, da terra e de sua cultura; sobre a população negra, além de evidenciar as suas ações contra a escravidão, devemos avançar mostrando que ser escravizado não era uma categoria fixa, e mulheres e homens negros ascenderam à condição de alforriado, assim como existia gente negra livre, que desenvolveu importantes papéis sociais no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais (ROCHA, 2014, p. 166).

Dessa forma, fica evidente que é de suma importância aos brasileiros e às brasileiras conhecerem sua cultura, sem omissões ou ofuscamentos, bem como estarem a par das relevantes contribuições dos negros, das negras, dos povos

originários para a história do país, pois isso serve para que as pessoas vivam de maneira fraterna, exercendo solidariedade e respeito entre si.

### **3.3 A abordagem freireana e sua importância para a educação**

Diante do exposto, é oportuno tecer considerações acerca de Paulo Reglus Neves Freire. Ele foi um educador, escritor e filósofo pernambucano considerado legítimo Patrono da Educação Brasileira em virtude das suas inúmeras contribuições para a educação nacional e internacional.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Sua infância como garoto católico de classe média foi duramente abalada pela recessão econômica de 1929. Para reduzir custos, sua família, composta pelo pai Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar de Pernambuco, pela mãe Edeltrudes Neves Freire, dona de casa habilidosa em bordado e em piano, e pelos três irmãos mais velhos, teve de se mudar para o município de Jaboatão dos Guararapes, distante 18 km da capital pernambucana, onde experimentou a pobreza e a fome. Na adolescência, Freire conseguiu uma bolsa de estudos no prestigiado Colégio Oswaldo Cruz e lá pôde aprimorar os estudos. [...] A paixão pelo ensino foi despertada nos anos 1940. Ele dava aulas de língua portuguesa para alunos do seu antigo colégio enquanto estudava Direito na Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco. Apesar de ter concluído o curso, Paulo Freire nunca atuou como advogado. Sua primeira e última experiência em um escritório de advocacia o abalou: diante da tarefa de cobrar um dentista bastante endividado, Paulo Freire percebeu que não conseguiria ser advogado e recuou no caso. Ao saber disso, Elza de Oliveira, primeira esposa e professora do ensino primário, o teria alertado de que sua vocação era a de professor. A partir de 1947, Paulo Freire passou a integrar a Diretoria de Educação e Cultura do recém-criado Serviço Social da Indústria de Pernambuco (Sesi-PE). Lá, teve contato com a prática que marcaria sua trajetória. Ele trabalhou por 10 anos como educador popular na instituição. De acordo com o historiador Sérgio Haddad, autor da biografia O educador: um perfil de Paulo Freire, lançada em 2019, foi nesse período junto ao Sesi que Freire desenvolveu e aplicou pela primeira vez seu método de alfabetização de adultos com trabalhadores, que ficaria conhecido como Método Paulo Freire – nome, aliás, que não lhe agradava (RODRIGUES, 2021, p. 3).

Na época da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), Paulo Freire foi um dos milhares professores que tiveram seu pensamento sufocado e que foram forçados ao exílio: ele passou 15 anos exilado no Chile, de 1964 até o ano de 1979. Durante esse tempo, escreveu uma de suas mais famosas obras, “Pedagogia do Oprimido”, que, conforme Freire (1987), foi elaborada nos anos iniciais da década de 1960, mas foi proibida pelo regime ditatorial vigente de ser divulgada no Brasil e só foi publicada em meados da década de 1970, tendo em seu conteúdo um exposto posicionamento em favor dos indivíduos demonizados pela sociedade e a

valorização dos Direitos Humanos, obra na qual

fica evidente que Paulo Freire propõe uma ação docente que seja questionadora, que permita aos educandos e ao educador reflexões sobre sua realidade concreta, a partir do respeito e da discussão dos diversos saberes que homens e mulheres são possuidores (PLATZER, 2017, p. 91).

Diante disso, é necessário destacar a emancipação, uma vez que esta se apresenta como fim-chave do processo de aprendizagem e da Educação pautada/direcionada nos/aos Direitos Humanos para o referido pensador. Ela pode ser considerada como o ato por meio do qual alguém se torna independente ou até mesmo livre de determinadas amarras sociais, as quais simbolizam dominação. Assim, o homem e a mulher, como sujeitos do conhecimento, passam a ter consciência de si e do mundo, bem como do contexto que os circunda. Nesse sentido,

o caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação. Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la (FREIRE, 1987, p. 30).

Essa concepção pode ser compreendida sob outro prisma, com a Alegoria da Caverna de Platão, pois nela foi enfatizado que o senso comum não retratava fielmente a realidade e sim uma deturpação dela, já que, dentro da caverna, só era possível enxergar projeções, de modo que

imaginemos uma caverna subterrânea onde, desde a infância, geração após geração, seres humanos estão aprisionados. Suas pernas e seus pescoços estão algemados de tal modo que são forçados a permanecer sempre no mesmo lugar e a olhar apenas para frente, não podendo girar a cabeça nem para trás nem para os lados. A entrada da caverna permite que alguma luz exterior ali penetre, de modo que se possa, na semi-obscuridade, enxergar o que se passa no interior. A luz que ali entra provém de uma imensa e alta fogueira externa. [...] Que aconteceria, indaga Platão, se alguém libertasse os prisioneiros? Que faria um prisioneiro libertado? Em

primeiro lugar, olharia toda a caverna, veria os outros seres humanos, a mureta, as estatuetas e a fogueira. Embora dolorido pelos anos de imobilidade, começaria a caminhar, dirigindo-se à entrada da caverna e, deparando com o caminho ascendente, nele adentraria. Num primeiro momento, ficaria completamente cego, pois a fogueira na verdade é a luz do sol e ele ficaria inteiramente ofuscado por ela. Depois, acostumando-se com a claridade, veria os homens que transportam as estatuetas e, prosseguindo no caminho, enxergaria as próprias coisas, descobrindo que, durante toda sua vida, não vira senão sombras de imagens (as sombras das estatuetas projetadas no fundo da caverna) e que somente agora está contemplando a própria realidade. Libertado e conhecedor do mundo, o prisioneiro regressaria à caverna, ficaria desorientado pela escuridão, contaria aos outros o que viu e tentaria libertá-los. Que lhe aconteceria nesse retorno? Os demais prisioneiros zombariam dele, não acreditariam em suas palavras e, se não conseguissem silenciá-lo com suas caçoadas, tentariam fazê-lo espancando-o e, se mesmo assim, ele teimasse em afirmar o que viu e os convidasse a sair da caverna, certamente acabariam por matá-lo. Mas, quem sabe, alguns poderiam ouvi-lo e, contra a vontade dos demais, também decidissem sair da caverna rumo à realidade (CHAUÍ, 2000, pp. 46-47).

Dessa maneira, eram alimentadas determinadas ignorâncias que podiam ser relacionadas ao aprisionamento de uma pessoa a uma única visão de mundo. Contudo, por meio da busca pela sabedoria, se tornava possível alcançar a liberdade, usufruir de tudo que há no mundo inteligível e criar uma opinião própria sobre ele, com base tanto na criticidade, quanto na racionalidade. Nesse sentido, Silva reflete:

O mito da caverna ensina duas coisas igualmente importantes. É preciso fugir do mundo sensível, das sombras e dos fantasmas e encontrar fora da caverna o verdadeiro mundo dos objetos e o sol que os ilumina no seu verdadeiro e autêntico ser. Aquele que aprende a se voltar das sombras para a fonte da luz buscará esta fonte com a finalidade última do trajeto do pensamento. E a dialética, enquanto método, garante que esta busca não seja uma errância, mas algo que se dá numa direção bem determinada que é a de generalidade e imutabilidade, que caracterizam as essências, que caracteriza a idéia do Bem, fonte de valor e de realidade. Ensina- nos também que, uma vez contemplada esta fonte de verdade, o filósofo retorna à Caverna, onde sofrerá toda sorte de incompreensões por parte daqueles que têm as sombras como única realidade. Platão diz mesmo que a morte pode ser o prêmio desta conversão da alma que constitui a passagem da obscuridade à luz, se o filósofo retornar à sua antiga morada. E nem mesmo se entende muito bem, na verdade o porquê da volta daquele que atingiu a contemplação da luz. É voluntária ou forçada? Se pensarmos na desproporção entre a obscuridade e a luz, entre a realidade e as sombras, não veremos, no plano do Saber, nenhuma razão para aquele que se libertou da Caverna retorne a ela (SILVA, 1993, pp. 13-14).

Levando em conta essa perspectiva filosófica, torna-se possível salientar que todas as pessoas, em virtude de sua própria essência, desejam conhecer, sejam as letras, os números ou seus direitos, logo,

um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 2000, pp. 36-37).

É de tal forma que o ensino surge para Freire (2014) como um caminho que leva o ser humano a se transformar em um sujeito que reflete crítica e solidariamente, particularidade essencial para que ele perceba e questione os interesses que estão nas entrelinhas do saber e/ou fazer científico. Sendo assim,

é este caráter de dependência emocional e total dos oprimidos que os pode levar a manifestações que Fromm chama de necrófilas. De destruição da vida. Da sua ou da do outro, oprimido também. Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (FREIRE, 1987, p. 29).

Analogamente, vale mencionar que, segundo Mota Neto (2015), o educador em questão foi o responsável pela experimentação de um método de alfabetização que visava principalmente proporcionar uma extensão da cidadania embasada nos Direitos Humanos pela primeira vez em território nacional, inicialmente aplicado na educação de pessoas em situação de pobreza da sociedade na região nordeste do país: a Educação Popular. Sob essa perspectiva, tal modalidade de ensino considerava os saberes prévios dos indivíduos para que fossem construídos novos aprendizados, de modo que o/a aluno/a se sentisse sujeito do seu próprio desenvolvimento humano e intelectual ao notar a valorização de sua trajetória. Dessa forma, ensinar requer compreensão da realidade:

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendido, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador. Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 28).

Pode ser pontuado ainda que a importância atribuída à leitura de mundo do/a educando/a é um ato de resistência contra o ensino tradicional, o qual tem o/a professor/a como agente ativo/a do processo de aprendizagem, detentor/a de todo conhecimento; e o/a educando/a como sujeito passivo, responsável por decorar e reproduzir o saber adquirido, abordagem essa que pode ser analisada a seguir:

Ao refletir sobre o processo de alfabetização, Paulo Freire pontua a necessidade de compreensão da leitura de mundo que todos os educandos possuem e afirma que nosso papel não é falar ao povo acerca da nossa visão de mundo ou, ainda, tentar impô-la a ele, mas sim dialogar com ele sobre a sua e a nossa (PLATZER, 2017, p. 95).

Com isso, é importante complementar que a alfabetização corresponde a um feito de superação da opressão em sala de aula. Nesses moldes, tal aperfeiçoamento representa, de maneira análoga, um constante movimento contrário ao ensino bancário, no qual o docente depositava todo o conteúdo científico no discente que, por sua vez, assumia a posição passiva de mero destinatário. Então,

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p. 39).

Ainda segundo Freire e Nogueira (1989), a Educação Popular era libertadora, uma prática também política que possuía o poder de separar as pessoas da ignorância social e as fazer ir à busca de seus direitos básicos, tais como os da saúde, moradia e trabalho. Portanto, é indispensável mencionar perante tal contexto que a avaliação, como um elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem, deve priorizar os aspectos qualitativos dos estudantes, para que seja alcançada uma escolarização sublime.

#### 4 CAPÍTULO III - O CAMPO

Considerando a perspectiva teórica abordada até aqui, ou seja, a de que a Educação em e para os Direitos Humanos é fundamental ao exercício da cidadania, destaca-se que o objeto de estudo do presente trabalho é constituído pela história e oferta do ensino básico para os grupos historicamente vulneráveis no Brasil contemporâneo, consideradas como elementos estruturantes para a construção de noções de justiça social e promoção de práticas democráticas.

Nesse contexto, torna-se pertinente refletir, em consonância com o pensamento de Mello Neto e Agnoletti (2014, p. 240), que “a Educação em Direitos Humanos parece ser um dispositivo importante para a construção de uma outra forma de convivência humana, pautada no respeito à diversidade”. Sendo assim, foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Felinto Elísio, localizada em Belém/PB, a qual teve a seguinte amostra:

Tabela 1 - Panorama de aplicação dos questionários

<b>Série – Ensino Médio (manhã)</b>	<b>Quantidade estudantes matriculados/as</b>	<b>Quantidade de participantes</b>
1º série	47	38
2º série	51	40
3º série	41	29

Fonte: A autora, 2024.

Tal pesquisa foi realizada junto aos/às discentes, por meio de questionários estruturados com 8 perguntas (apêndice), visando compreender o entendimento deles/as acerca de temas importantes à construção de uma sociedade justa – direitos humanos e educação, por exemplo –, bem como analisar o panorama atual do ensino, cuja finalidade é a formação de pessoas conscientes de seus direitos e deveres, inclusive para o pleno exercício da cidadania.

Além disso, a análise do resultado da pesquisa foi feita a partir da leitura das respostas escritas, que demonstrou o nível de entendimento de discentes dos três anos de ensino médio, junto aos quais a pesquisa foi desenvolvida. Com os 107 questionários aplicados, contamos com a participação, por meios das respostas apresentadas, de 76,97% de discentes das três séries do Ensino Médio. O resultado obtido foi considerável para se entender um pouco como estão os processos de ensino e de aprendizagem na escola e o posicionamento de estudantes diante de perguntas que estão essencialmente ligadas ao seu cotidiano.

É relevante lembrar, também, que, conforme Silva (2019, p. 55), “precisamos que a sociedade não atendida quanto ao mínimo de seus direitos básicos e menosprezada pelo Estado se proponha a lutar coletivamente”. Logo, essa pesquisa não busca apresentar as melhores respostas ou até mesmo as certas ou erradas, mas a compreensão da totalidade sobre o assunto e como anda esta discussão no ensino médio. Assim, evidencia-se as perguntas realizadas na pesquisa:

### **Pergunta 1: O que você entende por direitos humanos?**

- 1º série (nenhuma resposta em branco): As respostas destacaram como a opinião de falar, a igualdade entre homens e mulheres, além de tudo que as pessoas devem fazer, como trabalhar e estudar. Por outro lado, destacaram como normas e direitos que todas as pessoas têm e que protegem/garantem a dignidade de todos os seres humanos.
- 2º série (1 resposta em branco): As respostas destacaram como uma forma importante de garantir o básico, lutar pelo certo, defender as pessoas, respeitá-las e promover a igualdade de direitos. Uma parcela significativa enfatizou que são direitos dos cidadãos e meios de defender a população.
- 3º série (1 resposta em branco): As respostas destacaram como uma forma de valorização, respeito ao próximo, bem como ter carinho pelas pessoas. Ademais, foram destacados como o direito de escolha e de acesso à justiça, além de leis e mecanismos para defender cidadãos e bandidos.

Demonstrativo <sup>5</sup> das respostas:

Tabela 2 - Respostas coletadas na pergunta 1

<b>Série</b>	<b>Discente</b>	<b>Comentário</b>
1ª	1	“Entendo que direitos humanos são aqueles direitos que uma pessoa pode ter enquanto ele ou ela está em uma certa razão do seu direito”
1ª	2	“Os direitos humanos protegem integridade das pessoas”
1ª	3	“Assim como a educação são direitos fundamentais para

<sup>5</sup> As respostas foram selecionadas aleatoriamente apenas para fins de demonstração em cada uma das perguntas formuladas quando da pesquisa de campo e replicadas nesta monografia.

		todos! Imagina não poder ir à escola, votar, trabalhar só por ser de baixa renda”
1ª	4	“Garantem a dignidade dos seres humanos”
1ª	5	“Direitos humanos é como o livre arbítrio, todos temos que ter direitos”
2ª	6	“Bom, eu entendo que é uma forma de aplicar os deveres do ser humano, e também, protege-las de acusações ou etc.”
2ª	7	“É uma forma de defender seus direitos e deveres”
2ª	8	“Eu acho que todos tem direitos”
2ª	9	“São normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos”
2ª	10	“É o básico de todo ser humano”
3ª	11	“Liberdade para se mostrar e se expressar, direitos a alimentação, a educação, etc.”
3ª	12	“São leis que são feitas para ajudar ou beneficiar. Direitos humanos é tudo que se pode fazer sem problema”
3ª	13	“Todo cidadão deve ter seus direitos pois é importante para que se mantenha ordem sobre a sociedade e os cidadãos”
3ª	14	“Respeitar o próximo, não cometer nenhum bullying”
3ª	15	“Todos os direitos humanos tem seu valor”

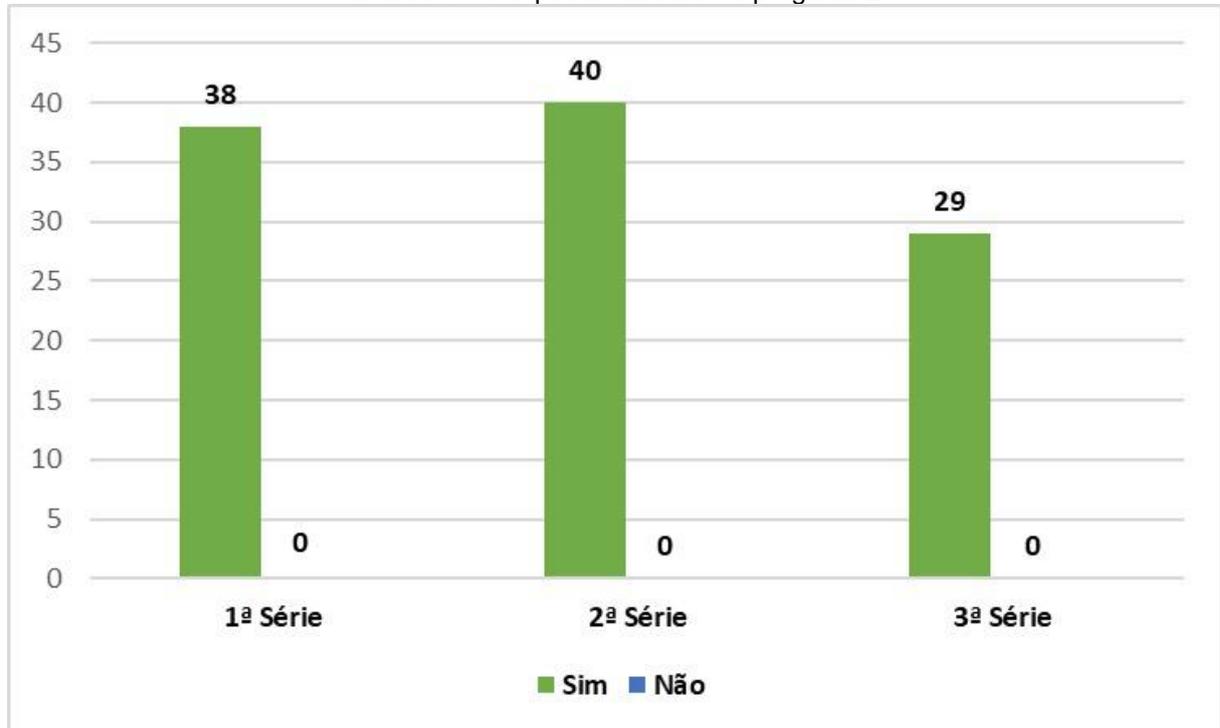
Fonte: A autora, 2024.

Observa-se que a primeira série foi a que mais argumentou e a única que expressou entender um pouco sobre o assunto, seja mencionando a dignidade da pessoa humana ou falando sobre os tipos de direitos humanos, como o de igualdade e liberdade de expressão. Diante disso, surgem algumas perguntas, como: por que a primeira série apresenta um melhor entendimento sobre o assunto, se comparada às demais? Acreditamos que isso ocorra porque os/as atuais docentes estão trabalhando o tema com mais frequência, nas aulas, provas e atividades flexíveis, mediando e incentivando a criatividade, o respeito às diferenças e considerando os direitos humanos como partes constitutivas do processo de formação e consolidação da cidadania. No mais, as respostas da segunda e terceira série eram sucintas e

sem argumentação, salvo raras exceções.

**Pergunta 2: Direitos humanos são importantes? Justifique sua resposta.**

Gráfico 1 – Respostas obtidas na pergunta 2



Fonte: A autora, 2024.

Demonstrativo das respostas:

Tabela 3 - Respostas coletadas na pergunta 2

Série	Discente	Comentário
1ª	1	“Sim, porque nós sem direitos somos como animais”
1ª	2	“Sim, se eles não existissem as coisas sairiam muito do controle, os nossos direitos serve para fazer justiça”
1ª	3	“Sim, porque ajuda muito no dia a dia”
1ª	4	“Sim, se o que quiserem fazer foi de acordo com a lei, devem poder fazer tudo de bom”
1ª	5	“Sim, porque todos são iguais e temos direitos iguais”
2ª	6	“Sim, pois sem eles não teríamos direito a nada”
2ª	7	“Sim, para não ter desigualdade entre mulheres e negros”
2ª	8	“Sim, pois ter direito é fundamental na sociedade”

2ª	9	“Sim, para não haver desigualdade diante de ninguém”
2ª	10	“Sim, pois tem a opinião de se defende”
3ª	11	“Sim, sem direitos humanos não há humanidade, mas há ordem, pois sem eles a sociedade não é permitida progredir”
3ª	12	“Sim, todas as pessoas tem que ter seus direitos”
3ª	13	“Sim, porque todos temos direitos e deveres, tanto dentro das leis quanto fora delas”
3ª	14	“Sim, podemos ajudar o próximo”
3ª	15	“Sim, pois é uma coisa muito importante na sociedade”

Fonte: A autora, 2024

### Pergunta 3: O que você entende por educação?

- 1º série (nenhuma resposta em branco): As respostas destacaram como ajudar a encontrar um emprego melhor, tratar as pessoas respeito e ajudar o próximo. Ademais, mencionaram como o ato de ensinar, ser um direito e dever de todas as pessoas, ter bom comportamento e pedir desculpa, por favor e obrigada.
- 2º série (1 resposta em branco): As respostas destacaram como algo que só se aprende na escola, a forma de conquistar algo na vida, aprender a ler e escrever. Uma parcela significativa enfatizou que é ter bom comportamento e respeitar as pessoas, principalmente as idosas e os pais.
- 3º série (nenhuma resposta em branco): As respostas destacaram como necessária para todos os cidadãos ajudarem as pessoas. Por outro lado, destacaram como a construção do caráter do ser humano, saber ler, escrever e efetuar contas, além de ser o aprendizado que se leva para a vida.

Demonstrativo das respostas:

Tabela 4 - Respostas coletadas na pergunta 3

Série	Discente	Comentário
1ª	1	“Educação é o primeiro dever de todos nós, sem educação você não vai a lugar nenhum”

1ª	2	“Eu entendo que educação é muito preciso no dia a dia porque ela ajuda muito em resolver nossas coisas e também ajuda o próximo”
1ª	3	“Educação é aquilo que nós humanos temos que dizer, por favor, desculpa, são palavras que muda o mundo”
1ª	4	“Educação é o fundamento básico que aprendemos cotem nossos pais. Ter educação é respeitar o próximo e ser educado”
1ª	5	“Sei lá, para mim educação é tratar os outros bem e com respeito, não responder os mais velhos e os pais”
2ª	6	“Educação é um meio de conhecimento para o ser humano ter sucesso, ajuda no desenvolvimento para ter alguma profissão”
2ª	7	“Educação é uma coisa que você aprende na escola”
2ª	8	“É a forma que alguém se comporta nos ambientes em que vive com as outras pessoas”
2ª	9	“A educação capacita a compreender o mundo ao seu redor”
2ª	10	“Educação é um direito de todos para a alfabetização e a convivência com outras pessoas”
3ª	11	“Ela nos ensina a sermos pessoas melhores e mais comportadas, a saber conviver no dia-a-dia com a sociedade e no trabalho”
3ª	12	“Ter o aprendizado sobre várias coisas, não só escolar, como um tudo, aprender com quem pode repassar aquele ensinamento”
3ª	13	“Educação é a forma como as pessoas se comportam com as outras na sociedade”
3ª	14	“Ter educação é falar direito com as pessoas, principalmente pessoas de idade”
3ª	15	“Devemos respeitar, ajudar e manifestar paciência com os demais”

Fonte: A autora, 2024

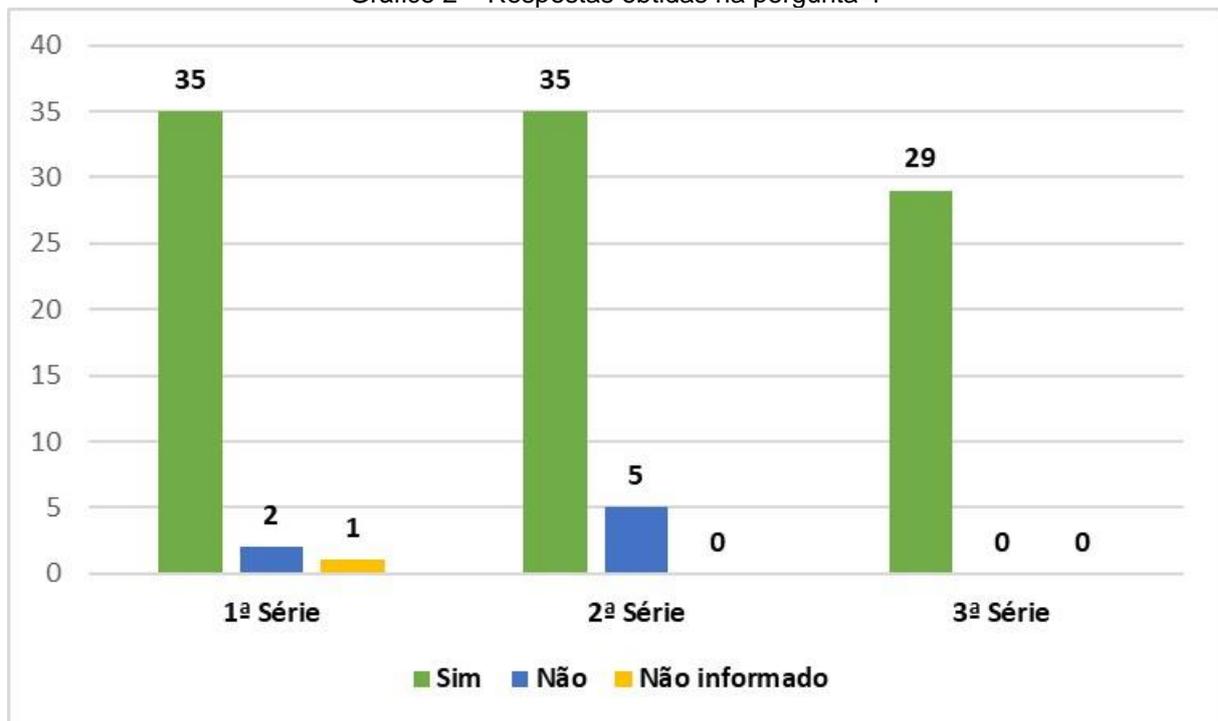
Observa-se que a primeira e a terceira série têm uma visão lúdica sobre a educação, sempre ligando ela apenas à ideia de ajudar as pessoas e utilizar

palavras que expressam gentileza. A segunda série, por sua vez, trata a educação como sinônimo de comportamento e considera que são aprendizados adquiridos somente na escola, segundo os/as discentes, como ler, escrever e efetuar contas.

Mas por que respostas tão alheias ao significado real do tema? Aqui, mais uma vez, cremos que a ênfase escolar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, apesar de ser extremamente importante, está acontecendo em detrimento de aspectos fundamentais ao processo de aprendizagem, como o esclarecimento de significados e finalidades sociais, históricas e culturais da educação. No mais, as respostas da primeira e terceira série eram sucintas e sem argumentação, salvo raras exceções.

#### **Pergunta 4: Educação é um direito humano? Justifique sua resposta.**

Gráfico 2 – Respostas obtidas na pergunta 4



Fonte: A autora, 2024.

Demonstrativo das respostas:

Tabela 5 - Respostas coletadas na pergunta 4

Série	Discente	Comentário
1ª	1	“Sim, porque é um direito obrigatório para todas as pessoas”
1ª	2	“Sim, porque sem a educação nós não somos nada na sociedade que vivemos”

1ª	3	“Sim, porque temos que ter educação e ao mesmo tempo o direito, isso é muito importante na vida de todos seres humanos que vivem em sociedade”
1ª	4	“Sim, educação é um direito humano e sempre foi, pois ela em até um certo momento nos ajuda em várias coisas”
1ª	5	“Sim, todos os humanos tem o direito de estudar, não só porque são ricos ou pobres que não podem estudar, todos devem fazer isso para chegar a algum lugar”
2ª	6	“Não, todo mundo tem direito de escolher ter educação ou não”
2ª	7	“Sim, acredito que seja um dos principais direitos, pelo fato de que temos de aprender a conviver e trabalhar em sociedade por meio da educação”
2ª	8	“Sim, todos temos direito de ter educação independente de classe social”
2ª	9	“Sim, todos tem o direito de ter uma educação melhor”
2ª	10	“Sim, educação de qualidade é essencial que todos tenham a oportunidade de alcançar o seu potencial e conseguir um emprego”
3ª	11	“Sim, todos merecem estudar saber ler, escrever fazer conta e etc.”
3ª	12	“Sim, pois a educação é muito importante”
3ª	13	“Sim, isso é comprovado por lei, por isso nós estudamos pobres e ricos”
3ª	14	“Sim, porque todos tem o direito de aprender a ler e escrever”
3ª	15	“Sim, sem educação ninguém vai a lugar nenhum nem consegue realizar seus sonhos”

Fonte: A autora, 2024.

### Pergunta 5: O que você entende por racismo?

- 1º série (nenhuma resposta em branco): As respostas destacaram como o sofrimento de pessoas negras, chama-las de “macaca”, humilhar alguém por causa de sua cor e que é um problema que não deveria existir. Além disso, foi afirmado que é crime, um tipo de brincadeira, falta de respeito, preconceito com pessoas de outra cor e que é errado chamar alguém de negro.
- 2º série (nenhuma resposta em branco): As respostas destacaram como injustiça, crime, diferença de cores, algo triste que acontece com pessoas negras, maus tratos, rejeição, problema da sociedade que acontece todo dia

e não pode ser aceito. Uma parcela significativa enfatizou que é preconceito com a cor da pele, discriminação por raça, ofender, desrespeitar, xingar, bater e maltratar a população negra.

- 3º série (nenhuma resposta em branco): As respostas destacaram como sendo algo desnecessário, feio, desrespeitoso e comum. Uma parcela significativa enfatizou ser crime, preconceito pela cor da pele e discriminação por raça, além de violência racial, apelidos maldosos e crítica às pessoas que têm características diferentes, como a cor e textura do cabelo crespo, o formato do nariz e o tamanho dos lábios.

Demonstrativo das respostas:

Tabela 6 - Respostas coletadas na pergunta 5

<b>Série</b>	<b>Discente</b>	<b>Comentário</b>
1ª	1	“Racismo é quando uma pessoa de uma cor tira brincadeiras ou algo do tipo com pessoas de outras cores”
1ª	2	“É uma falta de respeito com as pessoas. Isso pela lei é errado e um crime ofender o outro por causa da cor como os negros”
1ª	3	“É que tem gente que não gosta de pessoas negras”
1ª	4	“Racismo para mim é aquilo que as pessoas fazem para humilhar outra pessoa por causa de sua cor, seu jeito de ser e seu estilo de vida”
1ª	5	“É péssimo quem tem preconceito com pessoas negras, muitas pessoas acabam tirando a própria vida por conta do racismo”
2ª	6	“Eu entendo que na superioridade de uma raça sobre as outras, resultando em discriminação, preconceito e tratamento”
2ª	7	“Racismo é um tipo de preconceito muito comum na sociedade que vivemos, onde as pessoas se acham no direito de julgar os outros pela cor”
2ª	8	“É uma forma de xingamento, preconceito com pessoas negras”
2ª	9	“Racismo algo muito triste que acontece com os negros, faltam com o respeito com eles e ferem a dignidade deles só porque são negros e por causa da cor”
2ª	10	“É uma diferença entre cores que muitos não aceitam os negros na sociedade como um branco é aceito”

3ª	11	“O preconceito causado ao ser humano por conta de sua raça, vindo de seres humanos o qual não permitem o diferente na sociedade e pensam em sua própria raça como superior”
3ª	12	“Racismo é um preconceito por raça e cor com pessoas negras e de origem africana”
3ª	13	“O racismo é um crime que muita gente comete, e para a pessoa que sofre o racismo é uma coisa ruim e pode causar danos em sua vida”
3ª	14	“É uma falta de respeito com a população negra”
3ª	15	“Discriminar, ofender e marginalizar uma pessoa pelo tom de pele. É um preconceito ao redor dos negros”

Fonte: A autora, 2024.

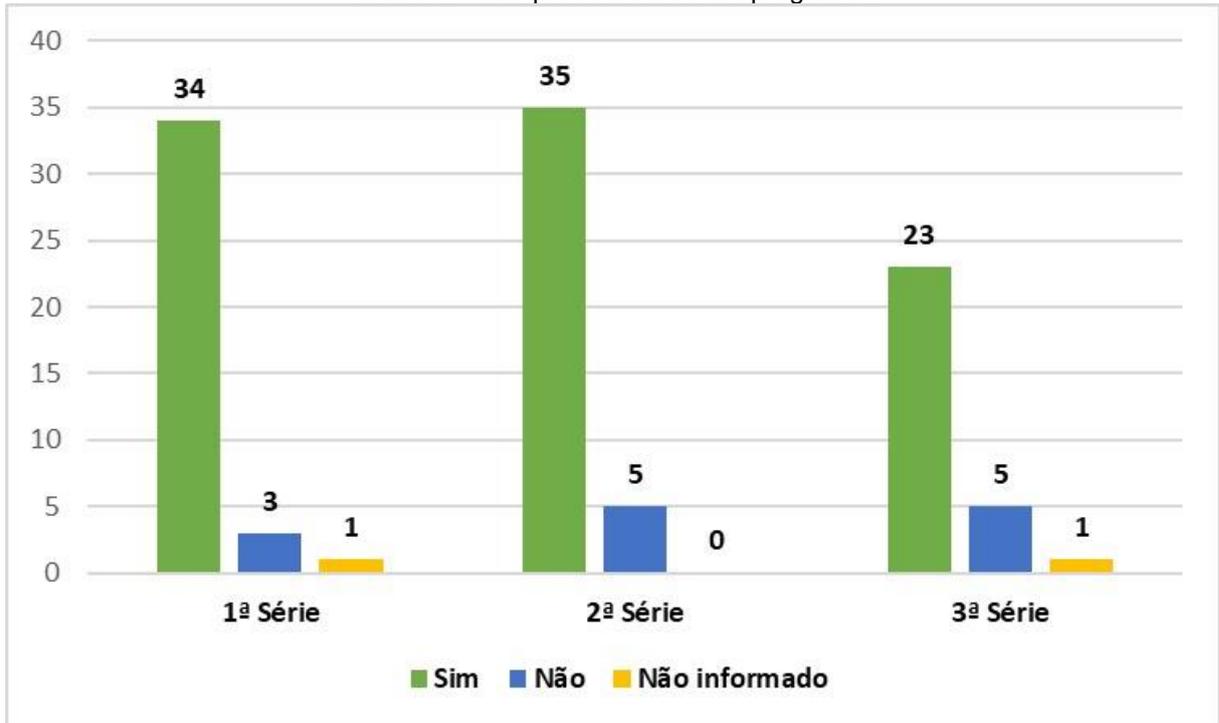
Observa-se que todas as séries têm uma ideia sobre o tema, com posicionamentos que vão desde características do racismo, como preconceito e discriminação, até opiniões próprias sobre o assunto, ao comentarem que é algo “desnecessário”, “feio” e “comum”. Ocorre que a maioria das respostas relacionavam o tema à população negra, salvo raras exceções que deixavam o público alvo do racismo abrangente, ao responder, por exemplo, pessoas com diferença de cor, o que pode ser observado nas respostas acima coletadas.

Em momento algum e em nenhuma resposta foram mencionados os “povos originários”, ou até mesmo os “índios”, como parte da população que sofre com o racismo. Diante da análise dessa situação, surgiram algumas indagações, como: por que o racismo é ligado apenas às pessoas negras? Acreditamos que, com o advento da lei 11.645/2008, o foco do antirracismo priorizou apenas a população negra, porque ela foi incluída, devidamente, nos currículos escolares, no que concerne o ensino sua história e cultura.

Porém, outros povos foram invisibilizados nessa luta contra o racismo, um exemplo disso são os povos originários, nomenclatura essa que sequer os/as discentes conhecem, apesar de também possuírem diretrizes e regulamentações próprias, as quais foram amplamente abordadas no presente trabalho. No mais, as respostas da primeira e segunda série eram sucintas e sem argumentação, salvo raras exceções.

**Pergunta 6: Racismo viola os direitos humanos? Justifique sua resposta.**

Gráfico 3 – Respostas obtidas na pergunta 6



Fonte: A autora, 2024.

Demonstrativo das respostas:

Tabela 7 - Respostas coletadas na pergunta 6

Série	Discente	Comentário
1ª	1	“Sim, porque a maioria das pessoas não sabe respeitar o outro”
1ª	2	“Não, porque racismo não é uma violação é um crime com as pessoas negras”
1ª	3	“Sim, porque racismo é algo que fere os sentimentos das pessoas e deveria ter lei mais rígida com quem pratica o racismo”
1ª	4	“Sim, porque tem gente que acha que só porque alguém é negra não tem os mesmos direitos, não podem entrar em algum estabelecimento e etc. só que eles também são seres humanos”
1ª	5	“Não, porque racismo não viola os direitos humanos viola as pessoas negras”
2ª	6	“Sim, pessoas que são menosprezadas pela cor não tem liberdade na sociedade”
2ª	7	“Não, os direitos humanos que deram aos negros a oportunidade de serem livres”
2ª	8	“Sim, as vezes por conta do racismo pessoas não tem os

		mesmos direitos que outra pessoa branca”
2ª	9	“Sim, pois acaba causando traumas e deixando as vítimas com medo, tristes, sozinhas e sem amigos e, assim, não tendo alguns direitos”
2ª	10	“Sim, por que racismo ofende o direito da pessoa que sofre, ela é ofendida pelo jeito que ela é”
3ª	11	“Sim, viola porque ofendem as pessoas negras e as pessoas brancas não”
3ª	12	“Sim, porque racismo é crime”
3ª	13	“Não, nós todos tem uma disciplina para seguir. Por isso não precisa xingar as pessoas”
3ª	14	“Sim, pois todos somos diferente, mais ao mesmo tempo iguais, cor, raça, etc. não define ninguém”
3ª	15	“Sim, por conta que uma pessoa não desmerece a outra só por conta que ela tem um tom de pele diferente ou é gorda”

Fonte: A autora, 2024.

### **Pergunta 7: O que você entende por vulnerabilidade?**

- 1º série (nenhuma resposta em branco): As respostas destacaram como mulheres, alguém ser ofendido/a e não poder fazer nada, bem como pessoas com deficiência, frágeis e indefesas. Além disso, foi destacada como pessoas que não se sentem seguras, que são ofendidas/atacadas e nada podem fazer. A maioria dos/as participantes escreveu como resposta “não sei”.
- 2º série (nenhuma resposta em branco): As respostas destacaram como um direito do ser humano, quando alguém pode ser atacado, está em perigo, é triste e indefeso, incapaz de se defender. Uma parcela significativa enfatizou que é uma fraqueza física e mental, outra respondeu que não entendeu nada e as demais entenderam que eram pessoas sem recursos financeiros.
- 3º série (1 resposta em branco): As respostas destacaram como uma forma de exposição a coisas desagradáveis e julgamentos, desproteção, situação de sofrimento, tristeza em não aceitar a si mesmo e seres humanos que são tratados com indiferença. Ademais, foi destacada como pessoas que são alvos fáceis, sensíveis, frágeis e que não se defendem sozinhas, além de consideradas pessoas com baixa renda.

Demonstrativo das respostas:

Tabela 8 - Respostas coletadas na pergunta 7

<b>Série</b>	<b>Discente</b>	<b>Comentário</b>
1 <sup>a</sup>	1	“É você ser submisso a coisas que uma pessoa de pele branca não sofre”
1 <sup>a</sup>	2	“O lado fraco de um assunto ou questão; o ponto por onde alguém pode ser atacado, ferido ou lesionado”
1 <sup>a</sup>	3	“Eu entendo que significa ser indefeso”
1 <sup>a</sup>	4	“Ser ofendido e não poder falar nada sem ser julgado”
1 <sup>a</sup>	5	“Está presente em vários lugares de várias formas”
2 <sup>a</sup>	6	“São aqueles mais frágeis que precisam de alguém para defender seus direitos”
2 <sup>a</sup>	7	“É alguém incapaz de se defender”
2 <sup>a</sup>	8	“Estado de vulnerabilidade é quando uma pessoa está em alguma situação de fragilidade ou em situações precárias”
2 <sup>a</sup>	9	“Entendo que é uma situação normal hoje, infelizmente causa vários problemas para a sociedade”
2 <sup>a</sup>	10	“É quando uma pessoa está triste e indefesa”
3 <sup>a</sup>	11	“É não ter condições, morar onde tem pouco acesso, não ter tantos direitos, ter vulnerabilidade financeira”
3 <sup>a</sup>	12	“Bullying, coisas erradas, não julgar as pessoas”
3 <sup>a</sup>	13	“São pessoas que não conseguem fazer algumas coisas sozinhas e algumas até tem doenças ou deficiências”
3 <sup>a</sup>	14	“Ser vulnerável a algo ou situação, pode ser economicamente, ou não, tem vários cenários”
3 <sup>a</sup>	15	“São pessoas que precisa de ajuda, como os desempregados, pessoas que não tem renda fixa”

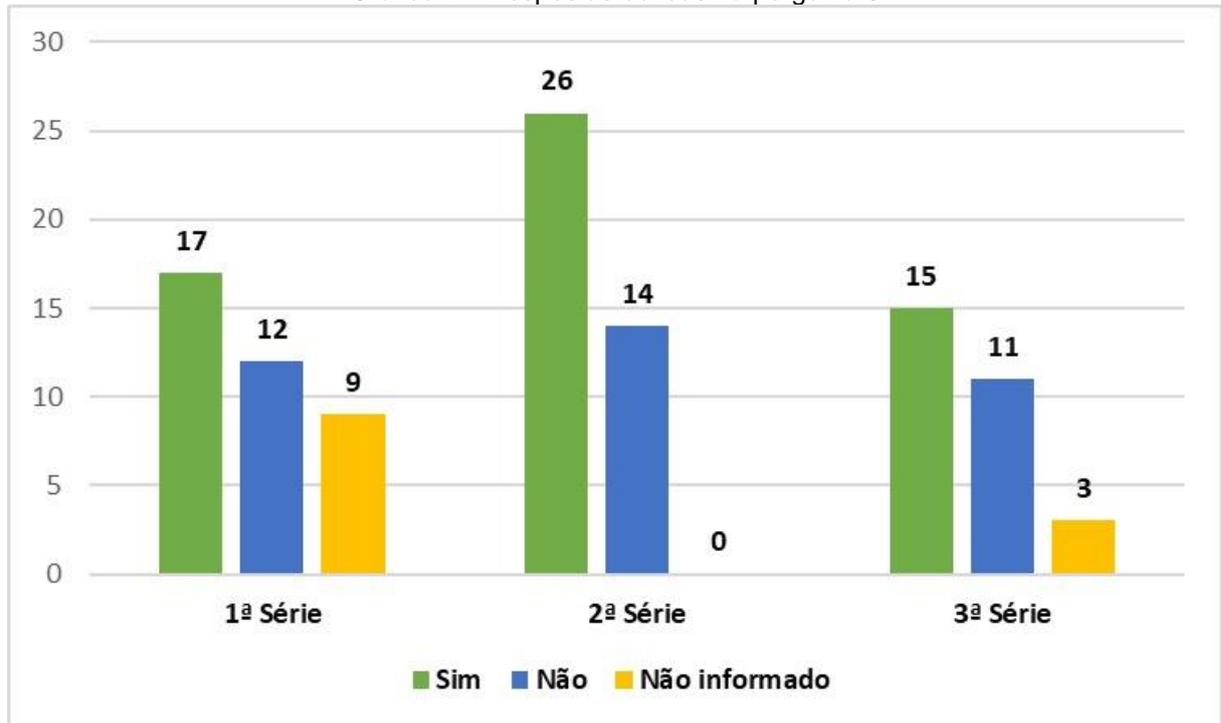
Fonte: A autora, 2024.

Observa-se que a primeira série foi a que mais destacou as pessoas com deficiência como o que entendem sobre o tema. A segunda série não apresentou diferença positiva, pois mencionou que é fraqueza mental/física, além de dificuldades financeiras. Já a terceira série, a qual deveria estar encaminhada para a formação cidadã, trata a vulnerabilidade como sinônimo de desproteção, não aceitar a si mesmo e pessoas que não se defendem sozinha. Mas por que respostas tão distantes do significado real do tema? Entendemos que o ensino está centrado no treinamento do/a estudante para avaliações, notadamente para o ENEM, o que se apresenta como um problema para a Educação Básica, pois não há preparação ao

exercício da cidadania. No mais, as respostas foram sucintas e sem argumentação, salvo raras exceções.

**Pergunta 8: O povo negro e os povos originários podem ser considerados grupos vulneráveis? Justifique sua resposta.**

Gráfico 4 – Respostas obtidas na pergunta 8



Fonte: A autora, 2024.

Demonstrativo das respostas:

Tabela 9 - Respostas coletadas na pergunta 8

Série	Discente	Comentário
1ª	1	“Não, vulnerabilidade não tem raça, cor, ela pode acontecer com qualquer pessoa”
1ª	2	“Sim, porque somos sensíveis”
1ª	3	“Não, eu não acho que o povo negro são vulneráveis, muito pelo contrário”
1ª	4	“Sim, todos nós podemos ser vulneráveis”
1ª	5	“Não, pessoas negras não são vulneráveis”
2ª	6	“Não, porque eles são mais fortes que os brancos”

2ª	7	“Não, pois não vão ser vulneráveis só pela cor da pele”
2ª	8	“Não, acredito que alguns caras são bem-sucedidos”
2ª	9	“Não, pois os negros tem grande influência na sociedade”
2ª	10	“Sim, pelo fato de serem alvos fáceis do racismo”
3ª	11	“Não, todos são iguais mas os negros sofrem preconceito”
3ª	12	“Sim, os negros pela maioria das pessoas são vistos como vulneráveis pois não são igual aos brancos”
3ª	13	“Sim, ninguém é melhor que ninguém”
3ª	14	“Não, todos são iguais não importa a raça ou cor”
3ª	15	“Sim, a maioria é discriminado e não tem oportunidade”

Fonte: A autora, 2024.

Entendemos que a Educação em e para os Direitos Humanos são ferramentas essenciais à promoção de uma sociedade mais justa e equânime. Tendo em vista essa perspectiva, a presente pesquisa de campo buscou compreender as percepções nessa área por meio de uma abordagem qualitativa, com a realização de questionários estruturados junto aos/às discentes.

Nela, foi possível perceber que a classe estudantil tem uma compreensão limitada sobre conceitos como racismo, vulnerabilidade e direitos humanos, bem como acerca da importância da educação para as pessoas e a sociedade como um todo. Os/as alunos/as demonstraram estranheza ao se depararem com o termo “povos originários”, o qual era desconhecido pela maioria dos/as participantes.

Destaca-se, ainda, que os resultados encontrados nessa pesquisa de campo não podem ser generalizados para todo o sistema de ensino, pois seria necessária a realização de estudos extras em outras regiões e, também, noutros contextos. Acreditamos que a Educação em e para os Direitos Humanos deve ser integrada de modo transversal e interdisciplinar, abrangendo todas as áreas do conhecimento.

Destarte, refletimos que é necessário o investimento na formação continuada de professores, para que haja a capacitação na temática e consequente promoção de uma educação transformadora. Isso porque práticas pedagógicas mais dinâmicas, como projetos e debates são capazes de despertar o interesse dos/as discentes e a participação ativa deles/as.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as abordagens realizadas no presente trabalho, é imprescindível destacar que o estudo desenvolvido se propôs a apresentar a oferta da educação básica para os grupos historicamente vulneráveis por meio de suas principais características, tanto no âmbito jurídico quanto no social. Tal conjuntura é válida de ser tratada para que seja combatida a visão segregacionista e ultrapassada de que a educação deve ser destinada para uma pequena parcela da sociedade. Um exemplo nobre e inclusivo que pode ser mencionado nesse contexto é a inserção da história e cultura afro-brasileira e dos povos originários nos currículos educacionais, a qual foi amplamente tratada através da análise da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a educação faz parte de um conjunto de bens necessários à humanidade para que ela possa gozar devidamente de todo arcabouço de direitos que lhe são ofertados, bem como de cumprir todos os deveres estipulados pelo ordenamento jurídico vigente. Além disso, tal processo serve para que todo indivíduo possa desenvolver plenamente todas as suas potencialidades, usar delas para viver em sociedade, participar das práticas sociais e econômicas, olhar de maneira crítica para o mundo e se posicionar diante dele de modo a contribuir com a construção de uma realidade que não só respeita as diferenças, mas também as considera diante de suas particularidades e peculiaridades.

Com a aplicação da pesquisa de campo, ficou evidente que os processos de ensino e de aprendizagem devem abranger não só o conhecimento teórico dos direitos humanos, mas também sua aplicação prática, pois essa abordagem pode preparar os/as discentes para a formação crítica voltada à transformação social. Essa preparação se mostra de suma importância por fomentar a compreensão de conceitos como liberdade e solidariedade, por exemplo, e transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo que valorize os direitos das outras pessoas. Para tanto, algumas estratégias pedagógicas podem ser adotadas, como debates e projetos de intervenção comunitária, visto que são capazes de estimular a reflexão ao buscar soluções justas e inclusivas.

Assim, há consistência em mencionar também que não existem espaços para relativismos ou omissões quando o assunto é um direito de todos e todas. Dessa forma, deve haver um intenso combate às discriminações e preconceitos, bem como

o realce de posicionamentos contrários ao conservadorismo e tradicionalismo que assolam o país, excluem grupos de espaços coletivos, minimizam a relevância de estratégias inclusivas e só geram efeitos negativos na sociedade, como a intolerância manifestada nos ataques de ódio que frequentemente são notícias dos meios de comunicação em massa. Ademais, nesse processo podem ajudar vários agentes sociais como a escola, a família e as organizações não governamentais (ONGs).

Por fim, salienta-se que é de suma importância também a efetivação de políticas públicas com esse caráter inclusivo para que a sociedade contemporânea e as gerações futuras cresçam com base no respeito, seja ele em relação a quaisquer características dos indivíduos, por meio, principalmente, do seu reconhecimento enquanto agente social. Conclui-se, então, que enfatizar a relevância das leis no viés educacional se faz necessária para a compreensão tanto da temática, quanto da sua extensão em questão de justiça e valorização dos direitos humanos, bem como da dignidade da pessoa humana que é inerente a todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Ana Luísa Nogueira de. O Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática da escola. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Org.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 289-306.
- BEDIN, Gilmar Antonio; TOSI, Giuseppe. DIREITOS HUMANOS: UMA CONQUISTA CIVILIZATÓRIA. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 297–301, 2018. DOI: 10.21527/2317-5389.2018.12.297-301. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/8408>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- BRANDT, Lilian. **As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas**. Disponível em: <https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/noticias/as-10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>. Acesso em: 05 abr. 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, [1988]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 fev. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, DF, [1969]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0477.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0477.htm). Acesso em: 24 fev. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF, [1969]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm). Acesso em: 24 fev. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, [2009]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, [1971]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em 02 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, [1982]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm).

tm. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013**. Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural [...]. Brasília, DF, [2013]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12858.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12858.htm). Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. Brasília, DF, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 07 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 [...]. Brasília, DF, [2008]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF, [2003]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs..](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs..) Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial [...]. Brasília, DF, [2010]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 07 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais..](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais..) Acesso em: 14 mai. 2023.

BRASIL. Parecer MEC/CNE/CP n. 8/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília: MEC/CNE, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CALISSI, Luciana. A Escola como espaço de formação/transformação: estratégias metodológicas para educação em/para os Direitos Humanos. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Org.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 109-139.

DIAS, Adelaide Alves. A perspectiva interdisciplinar dos Direitos Humanos e seus desdobramentos para a Educação em/para os Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: trajetórias, desafios e perspectivas.** João Pessoa: Editora UFPB, 2014, p. 105-122.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CRESPO, Luís Fernando; CICONE, Reinaldo Barros; MORAES, Leandro Eliel Pereira de. **Fundamentos da educação.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

FAGGIANI, Isabela. **9 expressões que você usa e não sabe que são racistas.** Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2016/10/27/9-expressoos-que-voce-usa-e-nao-sabe-que-sao-racistas/>. Acesso em 05 abr. 2022.

FERREIRA, Cleia Simone; SANTOS, Everton Neves dos. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: APONTAMENTOS SOBRE O DIREITO SOCIAL DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 11, p. 143-155, 2017.

FRASER, Nancy. Redistribuição, Reconhecimento e Participação: por uma concepção integrada da justiça. In: IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; SARMENTO, Daniel (Org.). **Igualdade, diferença e direitos humanos.** Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2008, p. 167-189.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. (Org.). Ana Maria Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria prática em educação popular. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

FREITAS, Márcia de Fátima Rabello Lovisi de; PINTO, Rosângela de Oliveira; FERRONATO, Raquel Franco. **Psicologia da educação e da aprendizagem**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

GOMES, Izabelle. **Série Diplomacia & Relações Internacionais**: Atos Institucionais. Disponível em: <https://blog.clippingcacd.com.br/cacd/atos-institucionais/>. Acesso em: 19 mai. 2023.

GONÇALVES, Mauricio Carvalhaes. **A IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA NA DITADURA MILITAR**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-ideologia-educacao-como-mercadoria-na-ditadura-militar.htm>. Acesso em: 21 jan. 2023.

JERSI CEOLIM, Amauri; HERMANN, Wellington. Ole Skovsmose e sua educação matemática crítica. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 8-21, 2015.

LUCCA, Gabriela de. **Lei 10639/03**: O que ela diz e qual a sua importância para a construção de uma sociedade antirracista?. Disponível em: <https://institutoaurora.org/lei-10639-03-o-que-ela-diz-e-qual-a-sua-importancia-para-a-construcao-de-uma-sociedade-antirracista/#:~:text=Em%202003%2C%20a%20Lei%2010639,do%20ensino%20fundamental%20e%20m%20C3%A9dio>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para cidadania no ensino fundamental**. Coleção educação em direitos humanos, v. 1. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. Mídias e material didático no espaço escolar – a abordagem dos Direitos Humanos e diversidade no livro didático. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Org.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 141-151.

MELO NETO, José Baptista de; AGNOLETI, Michelle Barbosa. Educação para a diversidade sexual: a escola enfrentando a lesbo-homo-bi-transfobia. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Org.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 235-264.

MIRANDA, Nilmário. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 07 abr. 2022.

PAVAN, Fabiana Cruz. Diversidade Cultural e Aprendizagem Significativa na Construção da Cidadania. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, ano 1, v. 9, p. 632-647, 2016.

PESSOA, Marcus. **Significado da expressão “Fazer um programa de índio”**. Disponível em: <https://noamazonaseassim.com/significado-da-expressao-fazer-um-programa-de-indio/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

PIRES, Maria de Fatima Barbosa. PERSPECTIVAS DA LEI 11.645-08 – ORIGENS, AVANÇOS E PROBLEMAS. **Revista TransVersos**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 157-177, 2019.

PLATZER, Maria Betanea. **Educação de jovens e adultos**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

PREVITALLI, Ivete Miranda; VIEIRA, Hamilton E. Santos. **Educação e diversidade**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

ROCHA, Solange Pereira. Imagens (des) encobertas sobre população negra, povos indígenas e mulheres nos livros didáticos. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. (Org.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 153-169.

RODRIGUES, Robson. **Amado por muitos, odiado por tantos. Quem foi Paulo Freire?**. Disponível em: <https://revistadarcy.unb.br/destaques/169-amado-por-muitos-odiado-por-tantos-quem-foi-paulo-freire>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Função Social do Filósofo. In: ARANTES, Paulo Eduardo et all (Org.). **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: EDUC, 1993, p. 9-22.

SILVA, Francinalda Maria da. **Contribuições geográficas e filosóficas na formação de cidadãos**: pensando o ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítico-política. 2019. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos e Currículo. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. (Org.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 77-91.

SOUZA, Rosemária Joazeiro Pinto de; MACEDO, Dinalva Maria de Jesus Santana. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS ESCOLAS DE MANIAÇU-CETITÉ/BA: INTERFACES COM AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E QUILOMBOLAS. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 11, n. 33, p. 186-201, 2020. DOI: 10.26514/inter.v11i33.4936. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4936>. Acesso em: 07 mai. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Apres. de Clarice Nunes, 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JR, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 16, n. 1, p. 18-26, 2017.

TOSI, Giuseppe. **Democracia e direitos humanos**: história, teoria e crítica. Coleção Direitos Humanos, v. 3. Cachoeirinha: Editora Fi, 2023.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação em Direitos Humanos nos sistemas internacional e nacional. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. (Org.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 153-169.

VITORINO, Juliete. **Garvey e os idosos**. Disponível em: <https://sehcnif.online/garvey-e-os-idosos/5f37>. Acesso em: 25 mar. 2022.

**ANEXO 1**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES – DEPARTAMENTO DE DIREITO  
PESQUISADORA: **WANESSA DA SILVA PAZ**

**EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS:** um estudo sociojurídico sobre a história e oferta do ensino básico para os grupos historicamente vulneráveis no Brasil contemporâneo  
10º PERÍODO – TURNO MATUTINO – SEMESTRE 2024.1

**QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS TURMAS**

1) O que você entende por direitos humanos?

---

---

2) Direitos humanos são importantes? Justifique sua resposta.

( ) Sim                      ( ) Não

3) O que você entende por educação?

---

---

4) Educação é um direito humano? Justifique sua resposta.

( ) Sim                      ( ) Não

5) O que você entende por racismo?

---

---

6) Racismo viola os direitos humanos? Justifique sua resposta.

( ) Sim                      ( ) Não

7) O que você entende por vulnerabilidade?

---

---

8) O povo negro e os povos originários podem ser considerados grupos vulneráveis? Justifique sua resposta.

( ) Sim                      ( ) Não

## ANEXO 2

Figura 1 – Aplicação do questionário na 1º série



Fonte: A autora, 2024.

Figura 2 – Aplicação do questionário na 2º série



Fonte: A autora, 2024.

Figura 3 – Aplicação do questionário na 3º série



Fonte: A autora, 2024.