

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Cristian Andrey Pinto Lima¹
Claudio Pires Viana²
Liliane Barros de Almeida³

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir e compreender o modo como os direitos humanos e a valorização da diversidade podem se integrar às práticas educativas fundamentadas em uma concepção de educação voltada à formação crítica e emancipadora dos sujeitos. Entendemos que a relevância do problema investigado reside no potencial transformador da educação, no sentido de se contrapor a uma realidade objetiva excludente e de contribuir para a construção de outras possibilidades de constituição do real que valorizem a pluralidade e promovam a igualdade e a justiça social. A pesquisa realizada é qualitativa e bibliográfica, propondo uma reflexão filosófica do objeto investigado e tendo por referência a hermenêutica fenomenológica ancorada nas investigações da Professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo (1999; 2006; 2020). O referencial teórico fundamenta-se principalmente nas seguintes autoras e autores: Benevides (2024), Candau (2012; 2013; 2018), Coêlho (2012), Freire (1987; 1992; 2001), Reis (2013; 2021), Sacavino (2009; 2022). Entendemos que os estudos voltados a pensar a relação direitos humanos e educação nos leva inevitavelmente à compreensão de que tal tema não pode prescindir de uma visão totalizante que considere as concepções de ser humano, sociedade e formação. Demonstram o reconhecimento irreprochável de que os direitos humanos são constituídos historicamente e, portanto, não podem ser concebidos como uma realidade dada, absoluta e dissociada das dimensões ética e política, uma vez que tais questões estão essencialmente envolvidas com as contradições engendradas pela realidade objetiva.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Diversidade. Educação Emancipadora. Práticas Educativas.

CONSIDERATIONS REGARDING EDUCATION IN/FOR HUMAN RIGHTS, DIVERSITIES AND EDUCATIONAL PRACTICES

Abstract: This work aims to discuss and understand how human rights and the appreciation of diversity can be integrated into educational practices based on a conception of education focused on the critical and emancipatory formation of subjects. We understand that the relevance of the problem investigated lies in the transformative potential of education, in the sense of opposing an exclusionary objective reality and contributing to the construction of other possibilities of constituting reality that value plurality and promote equality and social justice. The research carried out is qualitative and bibliographical, proposing a philosophical reflection of the object investigated and having as reference the phenomenological hermeneutics anchored in the investigations of Professor Maria Aparecida Viggiani Bicudo (1999; 2006; 2020). The theoretical framework is based mainly on the following authors: Benevides (2024), Candau (2012; 2013; 2018), Coêlho (2012), Freire (1987; 1992; 2001), Reis (2013; 2021), Sacavino (2009; 2022). We understand that studies aimed at thinking about the

¹ Mestre em Educação pelo PPGE/UEG/UnU Inhumas. E-mail de contato: cristianandreylima@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás- UFG, atualmente docente na Universidade Estadual de Goiás - UEG. E-mail de contato: claudio.viana@ueg.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás- UFG, atualmente docente na Universidade Estadual de Goiás - UEG. E-mail de contato: liliane.cardoso@ueg.br

relationship between human rights and education inevitably lead us to the understanding that such a theme cannot do without a totalizing vision that considers the concepts of human being, society and education. They demonstrate the irreproachable recognition that human rights are historically constituted and, therefore, cannot be conceived as a given, absolute reality dissociated from the ethical and political dimensions, since such issues are essentially involved with the contradictions engendered by objective reality.

Keywords: Education. Human Rights. Diversity. Emancipatory Education. Educational Practices.

CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EN/PARA LOS DERECHOS HUMANOS, LA DIVERSIDAD Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo discutir y comprender cómo los derechos humanos y la valoración de la diversidad pueden integrarse en las prácticas educativas a partir de una concepción de la educación centrada en la formación crítica y emancipadora de sujetos. Entendemos que la relevancia del problema investigado radica en el potencial transformador de la educación, en el sentido de oponerse a una realidad objetiva excluyente y contribuir a la construcción de otras posibilidades de constitución de la realidad que valoren la pluralidad y promuevan la igualdad y la justicia social. La investigación realizada es cualitativa y bibliográfica, proponiendo una reflexión filosófica del objeto investigado y tomando como referencia la hermenéutica fenomenológica anclada en las investigaciones de la profesora Maria Aparecida Viggiani Bicudo (1999; 2006; 2020). El marco teórico se basa principalmente en los siguientes autores: Benevides (2024), Candau (2012; 2013; 2018), Coêlho (2012), Freire (1987; 1992; 2001), Reis (2013; 2021), Sacavino (2009; 2022). Entendemos que los estudios orientados a pensar la relación entre derechos humanos y educación nos llevan inevitablemente a la comprensión de que tal tema no puede prescindir de una visión integral que contemple los conceptos de ser humano, sociedad y educación. Demuestran el reconocimiento irreproachable de que los derechos humanos se constituyen históricamente y, por tanto, no pueden concebirse como una realidad dada, absoluta, disociada de las dimensiones éticas y políticas, puesto que tales cuestiones están esencialmente involucradas con las contradicciones engendradas por la realidad objetiva.

Palavras-clave: Educação. Direitos Humanos. Diversidade. Educação Emancipadora. Práticas Educativas.

Introdução

A escola, como espaço de formação humana, tem seu sentido principal na realização de valores como igualdade, respeito e justiça social. Nesse panorama, discutir os direitos humanos, a diversidade e as práticas educativas tornam-se imprescindíveis para pensar a educação como possibilidade de emancipação social. Partindo desse pressuposto, este estudo está fundamentado nas contribuições de autores como Paulo Freire, Maria Victória Benevides, Boaventura de Sousa Santos, Susana Beatriz Sacavino, Vera Maria Ferrão Candau, Marlene Barbosa de Freitas Reis e Liliane Barros de Almeida, e busca refletir a respeito da indissociabilidade entre educação, direitos humanos e diversidades destacando suas

possibilidades de transformação social e crítica.

De acordo com Freire (1992) a educação deve ser sempre abertura ao diálogo e à busca constante de reflexão, de forma que educadoras e educadores, educandas e educandos se tornem sujeitos de sua própria autonomia, empenhando-se contra a desumanização e possibilitando pensar e fazer uma sociedade mais justa. Freire (1967), articula a relação entre formação, liberdade e cidadania, indicando que a educação não se circunscreve a uma dimensão meramente técnica e objetiva, mas se constitui em ato político e humanizador que propicia condições para o pensar livre e autônomo rumo à compreensão e transformação da realidade.

A concepção humanizadora e emancipadora da educação freiriana nos instiga à reflexão acerca da dimensão política inerente ao ato de educar e o seu compromisso com a garantia dos direitos fundamentais do ser humano. Nesse sentido, Almeida (2017) defende a Educação em Direitos Humanos como um caminho para a emancipação e, a partir dessa perspectiva, buscamos aqui investigar como as práticas educacionais na escola podem ser repensadas para compreender a diversidade cultural, social e individual, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Corroborando essa concepção de educação e formação humana, Benevides (2007) destaca a importância de compreender os direitos humanos como valores fundamentais na formação cidadã, enquanto Santos (2009) aponta o desafio da interculturalidade na promoção desses direitos, especialmente no contexto de um mundo marcado por desigualdades estruturais.

Diante de tal posicionamento ético e político, Sacavino (2009) compreende a Educação em Direitos Humanos como um campo marcado por disputas e tensões, especialmente no que se refere à relação com a democracia. Para a autora, essa proposta formativa representa uma possibilidade relevante para a redução das desigualdades sociais e pode colaborar na construção de sociedades mais democráticas, capazes de acolher e respeitar a diversidade e as diferenças. Nessa mesma perspectiva, Sacavino (2009) e Candau (2012) convergem ao conceber esse processo formativo como orientado para a transformação social.

Baseados nesses princípios, é que propomos aqui um estudo no sentido de problematizar e refletir a respeito da Educação em/para os Direitos Humanos, compreendendo-a como práxis libertadora, comprometida com o fortalecimento de movimentos e grupos sociais menos favorecidos, sendo possibilidade de promoção da criticidade e da sua capacidade em se

reconhecerem como sujeitos de direitos. Logo, pode ser, também, meio para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, da promoção e da vivência dos valores de liberdade, de justiça, de igualdade, de solidariedade, de cooperação, de tolerância e de paz (Benevides, 2007). Assim, Candau (2012), acrescenta que a Educação em/para Direitos Humanos é o que permite sensibilizar e conscientizar as pessoas para a necessidade do respeito ao ser humano. Desse modo, essa sensibilização e conscientização vai ao encontro do que Reis (2021), compreende como atitudes de alteridade.

Ante o exposto, o principal objetivo deste trabalho é compreender, com base na literatura, como os direitos humanos e a valorização da diversidade podem ser integrados às práticas educativas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e emancipados. À vista disso, a relevância do problema investigado reside no potencial transformador da educação, capaz de enfrentar modelos excludentes e construir um espaço que valorize a pluralidade e promova a igualdade de direitos para todos.

Com vistas ao alcance desse intento, nos ancoramos metodologicamente nas investigações da Professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo (1999; 2006; 2020), cuja concepção de pesquisa qualitativa “[...] engloba a ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões. O significado atribuído a essa concepção de pesquisa também engloba noções a respeito de percepções de diferenças e semelhanças de aspectos comparáveis de experiências [...]” (Bicudo, 2006, p. 106), e bibliográfica, tendo por referência a hermenêutica fenomenológica. Esse método não impõe verdades teóricas ou ideologias estabelecidas, “[...], mas trabalha com o real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos - cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundanos das teorias, das ideologias e das expressões culturais e históricas” (Bicudo 1999, p. 13).

Desse modo, essa postura reforça a noção de que a educação não é um processo linear, com ideias prontas, acabadas e instituídas, mas sim uma construção contínua e significativa que acontece no presente, moldando o futuro de forma consciente e ética. Por conseguinte, a fenomenologia no campo da educação, nos possibilita pôr em questão a essência e o propósito dos fenômenos, transcendendo o óbvio ou aquilo que é dado para alcançar uma compreensão mais profunda e dinâmica da realidade.

No caso específico deste trabalho, o fenômeno em questão é a Educação em/para

Direitos humanos, a sua dimensão política, emancipadora, transformadora e o seu compromisso ético com a justiça social e o processo de humanização da sociedade.

Educação em/para Direitos Humanos: seus princípios, seus fundamentos

“Direitos humanos são essenciais porque são indispensáveis para a vida com dignidade. [...] A dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade; no processo educativo procuramos atingir a razão, mas também a emoção, isto é, corações e mentes – pois não somos apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, que é capaz de amar e de odiar, de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação estética” (Benevides, 2007, p. 4).

Ao refletirmos a respeito da indissociabilidade entre formação humana, diversidade e práticas educativas, compreendemos que os Direitos Humanos são fruto de uma construção histórica, sendo reconhecidos e consagrados em momentos específicos. Nesse contexto, é possível imaginar que novos direitos possam ser identificados e consolidados à medida que a sociedade avança, reforçando a importância da educação como meio de ampliar e garantir esses direitos.

Não temos aqui a pretensão de apresentar uma fórmula ou modelo educacional capaz de oferecer uma solução definitiva aos desafios enfrentados na educação e na sociedade. Acreditamos que propor algo assim seria incorrer em um otimismo simplista e ilusório, tão nocivo quanto adotar uma postura fatalista diante da realidade. Nosso propósito é caminhar entre esses dois extremos, evitando tanto o otimismo ingênuo quanto o pessimismo que paralisa e desmotiva.

Conforme Benevides (2007) a Educação em Direitos Humanos baseia-se em três princípios: é permanente, continuada e global; busca promover a mudança cultural; e é voltada para a educação em valores, visando transformar corações e mentes, além de apenas transmitir conhecimentos. Também deve envolver tanto educadoras e educadores quanto educandas e educandos, conforme enfatizado por Paulo Freire. Nesse mesmo sentido, Candau e Sacavino (2013) também enfatizam que a Educação em/para Direitos Humanos apresenta pré-requisitos, sendo que os contextos educacionais e sociais não podem ser ignorados, estando ela alicerçada

em um tripé: “conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em direitos humanos dos outros” (Candau; Sacavino, 2013, p. 61).

Com efeito, como citado por Celma Tavares (2007), é a partir da Educação em/para os Direitos Humanos que podemos vislumbrar a transformação social que se almeje promover dentro de um contexto democrático, uma vez que se tratar de práxis que “possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano” (Tavares, 2007, p. 488), configurando-se atualmente como uma possibilidade “fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos” (Tavares, 2007, p. 488). Tal como Tavares (2007), Helena Cristina Guimaraes Queiroz Simões, Fernando da Silva Cardoso e Aida Maria Monteiro Silva (2022) ensejam que a Educação em/para Direitos Humanos possa ser compreendida

enquanto mecanismo propulsor da educação política, capaz de afirmar aptidões cidadãs, produtoras de novos conhecimentos e competências, objetos diretos do processo de aprendizagem na e pela experiência social [...] visa a compreensão e, conseqüentemente, o rompimento com padrões opressores que se fundam a partir do não diálogo, na determinação do silêncio e da indiferença da sociedade em relação a questões sociais sensíveis. Educar em direitos humanos agencia condições favoráveis ao desenvolvimento e à abertura da consciência e postura participativo-cidadã (Simões; Cardoso; Silva, 2022, p. 124).

As reflexões de Simões; Cardoso; Silva (2022) nos conduzem, por meio do movimento do pensamento, a compreender a Educação em/para Direitos Humanos como um poderoso mecanismo de transformação social, apto a promover uma aprendizagem que vai além do tecnicismo, ao engajar os indivíduos em uma reflexão crítica a respeito dos padrões opressores sustentados pelo silêncio e pela indiferença social da classe hegemônica. Partindo desse pressuposto, essa abordagem propicia desenvolver uma consciência cidadã participativa, capaz de valorizar o diálogo como base para o rompimento de estruturas excludentes e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Nessa conjuntura, refletimos a respeito de uma proposta educacional fundamentada em princípios que rompam com os preceitos do modelo neoliberal e tecnicista, cuja prática se revela profundamente desumanizadora. Esse modelo está alicerçado na concepção que Paulo Freire

denominou de “educação bancária” (Freire, 1987), que visa tão somente à adaptação e ajustamento do sujeito à realidade, sem conscientizá-lo de seu protagonismo transformador na história.

Nesse modelo de educação tecnicista, o sujeito é tratado como um receptáculo de informações, sem espaço para desenvolver o pensamento crítico ou questionar a realidade. É uma lógica que reduz o ato de educar à repetição de conteúdos, esvaziando o sentido da aprendizagem e da formação humana. Em oposição a essa perspectiva instrumental, a pedagogia freiriana propõe uma visão profundamente humanizadora da educação, em que ensinar e aprender devem ser processos de construção coletiva, que despertam consciência, liberdade, identidade, cultura e a valorização dos saberes diversos. A educação, de acordo com a concepção libertadora de Paulo Freire se contrapõe a reprodução, manutenção e perpetuação do *status quo* opressor, se posicionando, portanto, política e eticamente como práxis transformadoras a partir do protagonismo de sujeitos intencionados de consciência crítica de mundo.

As concepções freirianas, reforçam as conclusões de Marta Nörnberg e de Josiane Jarline Jäger (2024), ao descreverem que a formação dos sujeitos é limitada sempre que se baseia exclusivamente no viés técnico e na produtividade acadêmica. Quando os princípios econômicos e técnicos predominam na educação, o controle sobre a ação e o pensamento humanos restringe o surgimento de novas possibilidades e acontecimentos que preservam nossa humanidade e nossa capacidade de iniciar algo novo como seres singulares e plurais, cerceando e limitando essas potencialidades.

Partindo desse pressuposto, esta proposta de educação nos permite vislumbrar novas formas de ser e existir, orientadas para um futuro em que o objetivo seja a construção de uma sociedade menos desigual, mais justa, fraterna e respeitosa em relação à diversidade. Freire denomina esse futuro como o “inédito viável” (1992), ou seja, uma realidade possível, capaz de se concretizar historicamente como uma utopia almejada. Nessa ótica, o “inédito viável” é compreendido por Freire como um horizonte a ser buscado e alcançado a partir da ação presente dos sujeitos que, a partir da relação de intencionalidade entre consciência e mundo, viabilizam e fazem a educação libertadora e humanizadora, que emancipa, conscientiza e promove a humanização. Nessa conjuntura, cabe dizer que essa proposta só é viável em uma sociedade essencialmente democrática, pois, em contextos antidemocráticos, perpetuam-se as desigualdades sociais e a consequente desumanização.

Pensando nisso, podemos considerar que em uma sociedade pautada pela lógica da exploração do outro e pela competitividade, não surpreende que os direitos humanos ainda não sejam plenamente reconhecidos por todas as pessoas. Se no passado, a força era frequentemente utilizada para garantir direitos fundamentais, hoje persistem situações de usurpação, violação ou a necessidade de exigir o respeito a esses direitos, muitas vezes demandando intervenções corretivas por meio de leis, políticas públicas ou ações judiciais.

Sob essa ótica, a política, conforme explica Eliana da Silva Felipe, Emmanuel Ribeiro Cunha e Ana Rosa Peixoto de Brito (2021), por ser o campo onde se manifestam os conflitos humanos, não pode ser pensada como uma ação feita para as pessoas, mas sim com as pessoas. Assim dizendo, “a política pública é arena de luta onde grupos e setores sociais buscam representar suas demandas e escolhas e cujos resultados dependem das relações de poder que se estabelecem nos processos de geração dessas políticas” (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 128).

Nesse contexto, é importante ressaltar que não podemos ignorar a natureza participativa e conflituosa da política, que é igualmente construída coletivamente por meio do diálogo e da disputa de interesses. As políticas públicas surgem como um campo de negociação onde diferentes grupos sociais lutam para que suas demandas sejam representadas. Outrossim, os resultados dessas políticas refletem as relações de poder que se desenrolam durante sua formulação, evidenciando o caráter dinâmico e relacional do processo político.

Em vista disso, a diversidade tem sido um tema central na literatura e nas políticas públicas desde os anos 1990. No Brasil, ganhou destaque com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), em 2011, resultado da fusão da Secad (2004) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP). Seu objetivo é transversalizar a diversidade nas políticas educacionais, reconhecendo o caráter heterogêneo das culturas.

Em relação a essa questão, Reis (2013, p. 77) concebe a diversidade “(...) como valor, característica natural do ser humano, variedade e convivência de pessoas, de ideias diferentes, no mesmo espaço das salas de aula do ensino regular onde a heterogeneidade deve se sobrepor a homogeneidade”. A partir disso, podemos considerar que a diversidade é uma construção histórica, cultural, social e política das diferenças, que vai além da simples caracterização baseada em aspectos biológicos ou naturais, pois consiste

numa visão ampliada de inclusão, ao reconhecer, valorizar e considerar as pessoas diferentes quanto à cultura, aos aspectos sociais, à etnia, ao gênero e à raça, ao meio ambiente, além daquelas pessoas possuidoras de alguma condição que venha dificultar a convivência nos padrões das condições de normalidade. Nesse sentido, entendemos por diversidade, a forma natural de existir, um tratamento em que “todos” os alunos se sintam respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, que sejam acolhidos em escolas que não sejam indiferentes às diferenças (Reis, 2013, p. 19).

A reflexão proposta pela autora nos provoca a pensar o espaço educacional como um ambiente plural, aberto à dialogicidade, às diferentes subjetividades e leituras de mundo, com seus limites, suas possibilidades e processos formativos próprios com diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Isto é, trata-se de uma educação que valoriza o reconhecimento do outro, promove o diálogo entre diversos grupos sociais e culturais e favorece a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas dialeticamente. Partindo dessa concepção, podemos vislumbrar atitudes de alteridade, ou seja, a ampliação de nossa consciência planetária, superação do pensamento e modo de viver do colonizador que classifica as pessoas pela cultura hegemônica do individualismo, da competição, do abuso do poder e do conhecimento, que por vezes limita a humanidade de perceber que no outro nós nos realizamos, completamos e nos constituímos “na e para” a diversidade humana e não humana (Reis, 2021).

Os estudos de Candau (2012, p. 239) demonstram que “quanto ao termo “diferença”, nos depoimentos dos educadores, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade”. A autora acrescenta que, para estes entrevistados, os “diferentes” são educandas e educandos com baixo rendimento, oriundos de comunidades vulneráveis, com comportamentos violentos ou incivilizados, ou características identitárias associadas à “anormalidade” ou baixo capital cultural. Essa realidade é vista como um desafio crescente para escolas, educadoras e educadores, que enfrentam dificuldades para lidar com ela.

Na contramão dessa discussão, “somente em poucos depoimentos a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas” (Candau, 2012, p. 239). As reflexões postas nos provocam a pensar que a igualdade e diferença, nas narrativas analisadas pela autora, configuram-se, em geral,

como universos semânticos plurais que frequentemente se contrapõem, seja de maneira explícita ou implícita. Nas palavras dela

Considero que hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. **De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização** (Candau, 2012, p. 239 – grifos nossos).

Essa discussão converge com o que buscamos mobilizar, ou seja, a desconstrução de padrões e a intensificação da luta contra todas as configurações de desigualdade presentes em nossa sociedade. Dessa maneira, é possível afirmar e reafirmar o direito humano de ser diferente, e não de ser oprimido, silenciado, negligenciado, vítima de preconceitos ou colocado à margem, como historicamente ocorreu – e ainda ocorre. É relevante pontuar que a igualdade almejada se baseia no reconhecimento dos direitos básicos de todos os seres humanos. Contudo, esclarecemos que esse “todos” “(...) não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade” (idem, p. 239). Por conseguinte, reconhecendo que as diferenças são construções históricas e sociais, permeadas por relações de poder, essa articulação é complexa, tanto do ponto de vista teórico quanto das práticas socioeducativas, posicionando-se no cerne do debate nos dias atuais a respeito dos direitos humanos. Assim,

as diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-reconstrução, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (Fernandes; Candau, 2022, pp. 47-48).

Nessa mesma direção, compreendemos que, ao nos convidar a refletir a respeito da convivência com o diferente, em vez de sua discriminação e negação, as autoras nos conduzem, por meio do movimento do pensamento, a repensar o sentido da diversidade como uma política pública, especialmente na área da educação. Nos instigam a avaliar nossas ações e escolhas,

direcionando-nos a pôr em questão o que fazemos, como fazemos e com quais objetivos contribuímos para o desenvolvimento da sociedade.

Diante desse cenário, é importante lembrar que a diversidade representa a beleza da condição humana expressa em nossas diferenças — sejam elas de idade, raça, etnia, gênero, habilidades, afetos, crenças, línguas ou origens. No entanto, essas diferenças muitas vezes são usadas para classificar, excluir e gerar desigualdades. A luta pelos direitos humanos nasce justamente para enfrentar essas injustiças, buscando a igualdade sem apagar as singularidades. Promover a igualdade não significa tratar todos de forma idêntica, mas garantir que cada pessoa, com sua história e identidade, tenha seus direitos respeitados e valorizados. Por isso, a defesa dos direitos humanos precisa caminhar junto com as lutas específicas dos grupos historicamente marginalizados, acolhendo e fortalecendo seus movimentos e vozes.

Portanto, segundo Santos (2009)

uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente [...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (Santos, 2009, pp. 15; 18).

Como, então, estabelecer a relação entre esses marcos conceituais a respeito das diversidades e a Educação em/para Direitos Humanos? É importante lembrar que os direitos humanos também resultam de um processo contínuo de luta pelo reconhecimento e pela garantia da dignidade humana para todas as pessoas, portanto, é construção histórica travada em um campo de disputas e tensões.

De acordo com Almeida (2017), o Direito tem sua origem na produção cultural humana, sendo historicamente determinado e refletindo as necessidades das sociedades que o produzem. Consiste, portanto, em um conjunto de normas destinadas a minimizar os conflitos dentro de uma sociedade, assegurando o exercício da justiça. Assim, essas regras e normas só são possíveis devido à existência humana. Em essência, o Direito, como uma construção humana, divide-se em Direito Natural e Direito Positivo. O Direito Positivo caracteriza-se pela sua aplicação específica no tempo e no espaço, por leis e convenções. Sob outra perspectiva, o Direito Natural está associado à universalidade e aos valores humanos, o que, ontologicamente, o aproxima do debate a respeito dos Direitos Humanos (Almeida, 2017). Diante disso,

os Direitos Humanos devem ser mais do que a positivação do direito em leis e decretos, pois constituem um conjunto de valores e concepções democráticos de respeito ao bem comum, à vida humana, à igualdade, à diferença, à construção coletiva e à liberdade. A partir do momento que se positivam, esses direitos deixam de ser orientações e concepções éticas para serem, de modo imediato, obrigações jurídicas reguladas pelos Estados (Almeida, 2017, p. 237).

A partir desses pressupostos, é possível afirmar que os Direitos Humanos vão além das leis: são princípios éticos e formas de pensar que orientam nossa maneira de sentir, pensar e agir em sociedade. Representam um compromisso com a dignidade, a igualdade, a liberdade e o respeito às diferenças — bases para uma vida coletiva mais justa e solidária. Quando se transformam em leis, ganham força para serem aplicados, o que é essencial. No entanto, é fundamental que continuem vivos no nosso cotidiano, inspirando mudanças profundas nas atitudes, nas relações e na cultura, para que possamos construir juntos uma convivência mais democrática e humana, baseada no reconhecimento mútuo e na valorização da diversidade.

Nessa instância, a dimensão política e formativa da educação que promove a reflexão, o diálogo e o debate desempenham sentidos fundamentais na busca pela concretização desses direitos, promovendo sua inclusão no cotidiano das pessoas e evidenciando sua abrangência na sociedade. Os princípios humanos que orientam a ação necessitam de aprendizado, pois a vocação humana em busca da humanização não é uma garantia natural, mas uma construção sócio-histórica e cultural. Daí a relevância da educação para a humanização como uma dimensão fundamental na luta pela efetivação dos direitos humanos, sendo ela o “[...] objetivo básico de sua busca permanente [...] constitui a sua verdadeira vocação” (Freire, 1969, p. 127). Portanto, somos ontologicamente vocacionados a existir em um estado de humanização, a viver uma existência humanizada, mas paradoxalmente a desumanização, sendo a distorção de vocação ontológica, é também uma possibilidade humana.

É por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a *humanização* e que temos, na *desumanização*, fato concreto na história, a distorção da *vocação*. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação. (Freire, 1992, p. 99).

O ser humano é o único ser cuja essência é a busca por ser mais. Um ser que jamais se plenifica, dada a sua incompletude. Nos fazemos humanos na busca por uma essência que jamais se completa. Isso exige uma atitude ética, política e existencial, pois não há destino certo para a formação humana, ela se constitui a partir da sua vocação ontológica de se fazer humano, mas a desumanização também é uma possibilidade posta pelas ações do homem. As formas mais atrozes de organização da vida, os modelos mais desumanos de sociedade não é uma invenção, um castigo dos céus ou uma dádiva do inferno, mas uma escolha intencional forjada por humanos em relação com o mundo no seu contexto histórico e cultural. É na ação essencialmente política de educar, a partir dessa relação com o mundo, que os seres humanos podem ou não se humanizar. “O homem⁴ é o ser que existe, mas que ainda está por ser feito. Esse é o sentido da liberdade e da ação educativa: formar o homem a partir de seu próprio projeto de ser homem” (Viana, 2019, p. 205-206).

Conforme Almeida (2017, p. 234), a educação é “um processo permeado pela historicidade que vai aos poucos definindo suas nuances. O que significa que cada época histórica constitui esse fenômeno de um modo próprio, conforme as condições e interesses existentes”. Segundo a autora, a educação tem sido direcionada, na atualidade, para atender aos interesses do sistema capitalista, privilegiando a formação para o mercado de trabalho, limitando-se à preparação técnica, e concentrando seus esforços na maximização da lucratividade. Reforçando as ideias de Almeida (2017), Rosa Maria Godoy Silveira (2007), descreve que

Em outras palavras, o capital e sua persona se apropriam, agora, daquilo que, de forma escamoteadora, denominam de capital humano: depois de terem expropriado as energias físicas das massas de trabalhadores, exaurido fontes de energia da natureza e criado energias mecânicas, colonizam os cérebros humanos, ou seja, as energias mentais, em esferas de criatividade antes preservadas do avassalamento mercantilizador. Sob um modelo toyotista⁵,

⁴ Elucidamos que o termo homem empregue neste texto faz referência ao sentido do substantivo grego *ánthropos*, *ἄνθρωπος*. Somos corroborados pelas reflexões da Professora Simone de Magalhães Vieira Barcelos (2017, p. 11), ao afirmar que “o termo homem é usado no sentido amplo, transcendendo as diversidades de gênero e significando os seres humanos em geral”.

⁵ Em conformidade com Silveira (2007, p. 254), “Toyotismo: Nome derivado da Fábrica Toyota, no Japão. Passou a designar um modo de organizar a produção capitalista, conjugando: aumento da produtividade, produção de diversos modelos de produtos, mecanização flexível, qualificação multifuncional de mão-de-obra, controle da qualidade total, sistema just in time (estoques planejados). Estes princípios foram sistematizados por Taichii Ohno”.

implementam-se medidas para aumentar a velocidade de giro do capital e diminuir os seus “desperdícios”. O foco do processo produtivo desloca-se, não mais contemplando, apenas, a esfera da produção de mercadorias nas fábricas, mas se ampliando para a esfera do consumo, agregando a marca de uma “qualidade total” aos produtos, de acordo com os perfis dos consumidores. Vai-se corporificando, então, o mercado segmentado, ou seja, diferenciado segundo as peculiaridades socioculturais (valores, gostos, aspirações etc.) da clientela. O núcleo da acumulação – e este é o terceiro diferencial em relação a outras temporalidades capitalistas – vai se transferindo para a esfera dos bens imateriais, transformando-os em mercadorias (Silveira, 2007, pp. 253-254).

Podemos inferir por meio das reflexões postas nos diálogos entre Silveira (2007), e Almeida (2017), que essa mercantilização da educação pode nos fazer perder de vista o que é essencial e o seu verdadeiro sentido: um ensino voltado para a formação integral do ser humano, que valorize o desenvolvimento crítico, ético e cidadão, e não apenas as demandas do mercado de trabalho. Em decorrência disso, é preciso “formar o homem autônomo que, mesmo conhecendo a realidade e dela fazendo parte, não se deixa levar pelas aparências. Esse homem procura compreender a sociedade, tornar-se equilibrado e comedido, sem se deixar influenciar pelo fácil ou pelas aparências” (Almeida, 2017, p. 234).

Isto é, a educação deve comprometer-se “com a formação humana compromissada com o bem coletivo” (Almeida, 2017, p. 237). Logo, ao assumir esse propósito, a educação pode se tornar uma possibilidade poderosa para realização dos direitos humanos e romper com as injustiças existentes. Assim, pode criar oportunidades para que cada indivíduo se reconecte consigo mesmo e com o outro, trilhando um caminho de autodescoberta e valorização da convivência humana, por essa razão, “é muito importante, além de um desafio atual, promover uma cultura da esperança, da vida, da dignidade e da felicidade que se constrói pela efetivação dos direitos e não pela capacidade de consumo que privilegia o mercado” (Sacavino, 2022, p. 5).

Em conformidade com Benevides (2007), o termo cultura não deve ser visto como costume, hábitos ou tradições, mas sim como o que é reativo à dignidade humana e que “orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença” (Benevides, 2007, p. 1). Ao tratar de nossa realidade local, essa mudança sugere a queda de valores e costumes decorrentes de fatores nefastos historicamente definidos.

Entretanto, como observa Silva (2009), globalização não é uma entidade única, mas um

conjunto de globalizações termo que, na verdade, deveria ser utilizado no plural e que, como um conjunto de relações sociais, envolve conflitos, vencedores e vencidos. O que chamamos de globalização é, na verdade, a globalização bem-sucedida de um localismo específico. Do ponto de vista do autor, seria mais apropriado usar o termo “localização” em vez de globalização para descrever a situação atual. A preferência por este último termo se dá principalmente porque o discurso científico dominante tende a favorecer a versão da história contada pelos vencedores.

O autor distingue quatro modos de produção da globalização, resultando em quatro formas distintas dessa fenomenologia. A primeira é o localismo globalizado, onde fenômenos locais, como as multinacionais ou o *fast food*, se tornam globais com sucesso. A segunda é o globalismo localizado, que se refere ao impacto de práticas transnacionais em contextos locais, como a destruição de recursos naturais ou a exploração da mão de obra. A terceira forma é o cosmopolitismo, caracterizado por movimentos e iniciativas que buscam combater a exclusão social, a discriminação e a destruição ambiental, frequentemente por meio de articulações transnacionais. Desse modo, no sistema-mundo, os países centrais se especializam em localismos globalizados, enquanto os periféricos enfrentam globalismos localizados. Destarte

não uso cosmopolitismo no sentido moderno convencional. Para mim, o cosmopolitismo é uma solidariedade transnacional entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos pela globalização hegemônica. O cosmopolitismo que defendo é o cosmopolitismo do subalterno em luta contra a sua subalternização (Santos, 2009, p. 13).

Nessa instância, pode-se dizer que a quarta forma de globalização trata da emergência de temas globais que, por sua natureza, são fundamentais para o planeta e para todos os seres humanos, sendo considerados o patrimônio comum da humanidade. Isso inclui questões como a sustentabilidade da vida humana, proteção ambiental (como a camada de ozônio, a preservação da Antártica, biodiversidade e fundos marinhos), e a exploração espacial. Embora tenha havido grande desenvolvimento nesse campo, também surgiram resistências significativas a essas preocupações.

Sob essas circunstâncias, segundo Santos (2009), cabe frisar que é vital fazer uma distinção entre globalização de cima para baixo e globalização de baixo para cima, entre globalização neoliberal e globalização solidária, ou ainda entre globalização hegemônica e

globalização contra-hegemônica. Os localismos globalizados e globalismos localizados representam a globalização de cima para baixo, neoliberal ou hegemônica. Já o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade refletem a globalização de baixo para cima, solidária ou contra-hegemônica.

Os pontos de vista levantados pelo autor são exemplos de como a complexidade dos Direitos Humanos está na possibilidade de serem concebidos e praticados tanto como localismo globalizado (globalização hegemônica) quanto como cosmopolitismo (globalização contra-hegemônica). Diante disso, tomando por base as ideias do autor, compreendemos que enquanto os Direitos Humanos forem vistos como universais, eles funcionarão como localismo globalizado. Posto isto, para se tornarem uma forma de cosmopolitismo e globalização contra-hegemônica, precisam ser reconceituados como multiculturais, respeitando as diversidades culturais. Portanto, se “concebidos como direitos universais, como tem sucedido, os Direitos Humanos tenderão sempre a ser instrumento do “choque de civilizações”, tal como o concebe Samuel Hunting (1993), ou seja, como arma do Ocidente contra o resto do mundo” (*idem*, p. 13).

Vale ressaltar nesse aspecto que muitas pessoas e organizações não governamentais têm lutado pelos Direitos Humanos, enfrentando riscos para defender grupos socialmente oprimidos e minorizados, vítimas de Estados autoritários, práticas econômicas excludentes ou políticas culturais discriminatórias. Dessa maneira, essas lutas, muitas vezes, têm uma dimensão anticapitalista e, para o autor, a tarefa central da política emancipatória é transformar os Direitos Humanos, de um localismo globalizado, em um projeto cosmopolita.

O autor propõe cinco ideias fundamentais para repensar os Direitos Humanos de forma mais aberta e plural. A primeira é deixar de lado o falso conflito entre universalismo e relativismo cultural, entendendo que todas as culturas têm valores importantes, mas nem tudo pode ser considerado universal ou apenas relativo. A segunda ideia reconhece que, embora todas as culturas tenham noções de dignidade, nem todas a expressam através da linguagem dos Direitos Humanos. A terceira lembra que nenhuma cultura é completa por si só - todas têm limites. A quarta destaca que cada cultura entende dignidade de formas diferentes, com diferentes formas de cuidado e reciprocidade. E a quinta propõe que toda cultura equilibra, de algum modo, igualdade e diferença, sendo importante lutar tanto pela equidade quanto pelo reconhecimento da diversidade. Juntas, essas ideias apontam para a construção de uma visão

de Direitos Humanos mais mestiça, feita de muitos sentidos locais, mas capaz de promover diálogo, respeito e entendimento entre os povos.

Portanto, é fulcral que as práticas educacionais tenham em sua gênese o reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, e reforçando o caráter monocultural das culturas escolares (Candau, 2018). Isso implica que para reconhecer que a diversidade cultural existente nas práticas educativas deve-se desenvolver um processo de desconstrução das práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente, para que possamos ser educadoras e educadores capazes de criar novas maneiras de ser e de agir, de nos posicionarmos e intervir no cotidiano de nossas escolas e salas de aula. Corroborada pelas concepções freirianas, Candau (2018) também afirma que se faz necessário valorizar as histórias de vida de educandos e educandas, de educadoras e educadores, bem como a construção de suas identidades culturais, promovendo o intercâmbio e o reconhecimento mútuo.

Nessa linha de pensamento, é fundamental “articular ações de sensibilização e de formação” (idem, p. 65), que possam alcançar um público amplo, com programas de formação mais profundos, capazes de transformar mentalidades e comportamentos. Ainda, “construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos” (idem, p. 65), compreendendo que a promoção dos Direitos Humanos na educação envolve políticas públicas, ambientes de aprendizagem inclusivos e a valorização das condições de trabalho e do desenvolvimento profissional das educadoras e dos educadores.

Diante do exposto, torna-se imprescindível “estimular a produção de materiais de apoio” (idem, p. 66), e disponibilizar recursos adequados para a formação de educadoras e educadores em Direitos Humanos, como textos, vídeos e jogos, que ainda são escassos. Além disso, é necessário viabilizar financiamentos para sua produção e disseminação (idem, p. 66). Em vista disso, conforme ponderam Candau e Sacavino (2013), a Educação em/para Direitos Humanos enfrenta diversos desafios para se consolidar nos sistemas de ensino e na formação docente. A complexidade dessa abordagem exige uma visão mais ampla, que vá além de ações pontuais e sensibilizantes. Nesse sentido, é precípua promover processos formativos que integrem dimensões cognitivas, afetivas e sociopolíticas, utilizando estratégias pedagógicas ativas e participativas. A educação em/para Direitos Humanos deve, portanto, ser entendida como uma

prática contínua e transformadora, que empodere os sujeitos de direitos, valorize a luta histórica por esses direitos e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Considerações finais

Conforme proposta apresentada neste trabalho, pensar a relação direitos humanos e educação nos leva inevitavelmente à compreensão de que tal tema não pode prescindir de uma visão totalizante em que se considera as concepções de ser humano, sociedade e formação. O que aqui se demonstrou é o reconhecimento irreprochável de que os direitos humanos são constituídos historicamente e, portanto, não podem ser concebidos como uma realidade dada, absoluta e dissociada das dimensões ética e política, uma vez que tais questões estão essencialmente envolvidas com as contradições engendradas pela realidade objetiva.

A questão dos direitos humanos transcendem a mera formalidade posta pelo direito positivo, legalista, e se insere numa dimensão teleológica que exige um posicionamento crítico, existencial e político, que possa assim denunciar as mazelas produzidas pela sociedade competitiva, individualista, meritocrática e desumanizada que se impõe historicamente na atualidade. Daí a necessidade de consolidação de uma educação que seja libertadora, emancipadora, a fim de promover processos formativos para além do mero formalismo positivista para, assim, contribuir para o processo de humanização. É urgente a necessidade de recrudesce as lutas frente a violação de direitos, tão presentes na contemporaneidade.

A Educação em/para Direitos Humanos representa uma possibilidade real e necessária para consolidarmos um movimento histórico comprometido, de fato, com a valorização da diversidade cultural presente em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, com processos que favoreçam a construção de subjetividades mais humanas e sensíveis à realidade do outro. Mais do que um ideal, sua finalidade está na busca pela emancipação e no fortalecimento de movimentos e grupos historicamente silenciados, assegurando-lhes a formação crítica necessária para que reconheçam e afirmem sua condição de sujeitos de direitos, inseridos em uma história e cultura próprias. Nesse horizonte, o ato de educar se torna uma *práxis* libertadora, que rompe com a lógica de opressão e afirma a dignidade humana como valor inegociável.

Educar, assim, é também um gesto de transgressão aos valores ideológicos, políticos e existenciais impostos por uma sociedade que, muitas vezes, nega o direito essencial de simplesmente ser, e de sonhar e anunciar outras formas possíveis de viver e conviver.

Dessa forma, compreendemos que a ação libertadora, concebida a partir dessa perspectiva de educação, se concretiza na dinâmica entre os sujeitos e a realidade objetiva, o que exige, de forma incontornável, o engajamento consciente de educadores e instituições educativas. Afinal, a emancipação humana e a efetivação dos direitos fundamentais não se dão de maneira abstrata, mas acontecem em um tempo e espaço ontológico, histórico, político e culturalmente situado. Como nos ensina Paulo Freire, a libertação é, antes de tudo, uma práxis histórica, que se constrói na relação crítica entre consciência e mundo, exigindo de nós a permanente problematização da realidade e o compromisso ético-político com a transformação social. Assim, reafirmamos a importância de uma educação humanizadora, dialógica e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Por fim, sabemos que a Educação em/para os Direitos Humanos, por si só, não tem condições de garantir a transformação social, mas sem ela sequer podemos vislumbrar qualquer possibilidade de alcance de uma sociedade mais justa e fraterna.

Referências

ALMEIDA, Liliane Barros de. Educação e direitos humanos: pensando sua relação como possibilidade de emancipação. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 27, n. 2, p. 234–243, 2017. DOI: 10.18224/frag.v27i2.5501. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/5501>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. **Filosofia, exercícios espirituais e formação do homem na antiguidade**. 2017. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação em direitos humanos: do que se trata? **Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**, 2007. Disponível em: http://gajop.org.br/justicacidade/wp-content/uploads/9_benevides.pdf. Acesso em: 28 dez. 2024.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (Org.).

Fenomenologia: Uma visão abrangente da Educação. São Paulo: Ed. Olhos D'Água, 1999. p. 11-51.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Qualitativa segundo a abordagem fenomenológica.** In: BORBA, Marcelo de Carvalh.; ARAUJO, Jussara de Loiola. (Orgs.). Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v. 2, p. 99-112. (Coleção Tendências em Educação Matemática, 9).

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Fenomenológica em Educação: possibilidades e desafios. **Paradigma**, Maracay, p. 30–56, 2020. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p30-56.id928. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/928>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 dez. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (organizadores). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas.** - Salvador: EDUFBA, 2018; p. 275-288.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 36, n. 01, p. 59-66, abr. 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822013000100009&lng=pt&nrm=iso . Acessos em 21 jan. 2025.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Qual o sentido da Escola?** In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). Escritos sobre os sentidos da escola. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 3, p. 59-86.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8920>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 21 jan. 2025.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. direitos humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 01, p. 40–56, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i01.13436>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13436>. Acesso em: 21 jan. 2025.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização.** Paz e Terra, Ano IV, nº 9, outubro, 1969, p. 123-132.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

NÖRNBERG, Marta; JÄGER, Josiane Jarline. Formação humana como ação intelectual, ética e política. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 57, p. 1–23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.3939>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3939>. Acesso em: 21 jan. 2025.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível**. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula (orgs.). **Dicionário: rumo à civilização da religação e ao bem viver**. 1. ed Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021. p. 23-25.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em/para os direitos humanos na América Latina: tensões, sonhos, perspectivas. In: SACAVINO, Susana Beatriz. **Democracia e Educação em Direitos humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro, 2009, pp. 244-267.

SACAVINO, Susana Beatriz. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no fortalecimento da democracia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 85–107, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5016/ridh.v10i2.169>. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/169> Acesso em: 21 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura Sousa. direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n.2, p.10-18, jun. 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/YG5gn>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em e para direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 245-273.

SIMÕES, Helena Cristina Guimaraes Queiroz Simões; CARDOSO, Fernando da Silva; SILVA, Aida Maria Monteiro. Educação em direitos humanos, formação de sujeitos de direito e dignidade humana: fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 01, p. 116–134, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i01.13660>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13660>. Acesso em: 21 jan. 2025.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 487-503.

VIANA, Cláudio Pires. **Intencionalidade da consciência e ação educativa em Sartre**: por uma pedagogia da liberdade. 2019. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

Submetido em: 28/02/2025

Aceito em: 04/09/2025

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS