



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UNU INHUMAS
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NARA GOMES CRUVINEL

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL:
historicidade e contradições**

Inhumas

2025

NARA GOMES CRUVINEL

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL:
historicidade e contradições**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UnU - Inhumas.

Linha de pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Keides Batista Vicente

Inhumas

2025

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Nara Gomes Cruvinel

E-mail: naragcruvinel@gmail.com

Dados do trabalho

Título: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: historicidade e contradições

(X) Dissertação

Concorda com a liberação documento?

[X] SIM [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 02 de setembro de 2025

Documento assinado digitalmente
 **NARA GOMES CRUVINEL**
Data: 02/09/2025 05:27:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente
 **KEIDES BATISTA VICENTE**
Data: 02/09/2025 09:19:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C957p CRUVINEL, Nara Gomes
 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A
 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL:
 historicidade e contradições / Nara Gomes CRUVINEL;
 orientador Keides Batista VICENTE. -- Inhumas, 2025.
 181 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
 Universidade Estadual de Goiás, 2025.

 1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Educação em
 Direitos Humanos. I. VICENTE, Keides Batista, orient.
 II. Título.



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 12/2025/DEFESA

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU A DISCENTE **NARA GOMES CRUVINEL**, ORIENTADA PELA PROF.^a DR.^a KEIDES BATISTA VICENTE.

Aos vinte e cinco dias do mês de junho de dois mil e vinte e cinco, **(25/06/2025)**, a partir das nove horas, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada **“PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: historicidade e contradições”**. Os trabalhos foram instalados pela presidente, Prof.^a Dr.^a Keides Batista Vicente (Orientadora/PPGE-UEG Inhumas), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto – Membro Interno – UEG e Prof. Dr. Ricardo Oliveira Rotondano - PROMEP/UEG (Membro Externo). A presidente da sessão deu a palavra a discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pela presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Em Inhumas, aos vinte e cinco dias do mês de junho de dois mil e vinte e cinco. 53ª Defesa.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Keides Batista Vicente - PPGE/UEG (Presidente/orientadora)

Prof.^a Dr.^a Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto – PPGE/UEG (Membro Interno)

Prof. Dr. Ricardo Oliveira Rotondano - PROMEP/UEG (Membro Externo)

Prof.^a Dr.^a Carla Conti de Freitas - PPGE/UEG (Suplente Interno)

Prof.^a Dr.^a Ana Raquel Costa Dias - FE/UNB (Suplente Externo)



Documento assinado eletronicamente por **KEIDES BATISTA VICENTE, Docente de Ensino Superior**, em 02/07/2025, às 15:18, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO, Coordenador (a)**, em 02/07/2025, às 17:49, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RICARDO OLIVEIRA ROTONDANO, Coordenador (a)**, em 15/07/2025, às 15:23, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **75691385** e o código CRC **7CECD94F**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202500020010972



SEI 75691385

Dedico esta dissertação a todas as pessoas que
cotidianamente sofrem com a exclusão,
o preconceito e a violação de direitos.
Espero que este trabalho possa, de alguma forma,
contribuir para a educação em e para os direitos humanos,
fortalecendo as vozes daqueles que lutam
por dignidade e justiça social.

AGRADECIMENTOS

A vida é tão rara e cheia de encontros...

Sendo assim, agradeço de forma especial à educadora e pesquisadora Iria Brzezinski, com a qual tive a honra de fazer iniciação científica na minha formação em Pedagogia. Além de contribuir para a construção do meu pensamento crítico, foi responsável pela minha inserção na pesquisa educacional. Por causa do seu incentivo e encorajamento hoje estou aqui escrevendo esta dissertação. É com imensa admiração que apresento, no decorrer do texto, estudos realizados pela professora, que incansavelmente dedicou sua vida à educação.

Meu sincero agradecimento também à professora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, que fez toda a diferença em minha caminhada. Nossos encontros foram enriquecedores. Admiro sua simplicidade, seu olhar atento com o outro, sua paixão pela educação como direito de todos. Obrigada pelas contribuições na educação pública e nas legislações educacionais direcionadas aos diferentes sujeitos historicamente excluídos, sua luta por justiça social é admirável.

Agradeço toda a equipe do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, UnU Inhumas, onde tive a oportunidade de realizar o mestrado e viver momentos significativos e inesquecíveis, à sombra dos flamboyants.



Toda essa experiência vai muito além de uma formação acadêmica, aqui me senti acolhida. Diante de uma jornada desafiadora, estudar nesta instituição foi visualizar luz no fim do túnel. Ouvir palavras de encorajamento fez renascer a esperança em mim, esperança do verbo esperar, como ensinado por Paulo Freire.

Expresso minha gratidão à professora Sylvana Noleto, sempre prestativa e pronta a contribuir com seu conhecimento para o aprimoramento da minha produção acadêmica. Um abraço especial para a professora Renata Ramos, coordenadora do PPGE, que sempre me incentivou nos estudos, uma fonte de constante inspiração.

Meu agradecimento especial à minha querida, admirável, sensível e dedicada orientadora, Keides Batista Vicente, que compreendeu meus limites e me incentivou. O nosso encontro transcende as esferas terrestres.

De forma igualmente especial agradeço ao professor Ricardo Rotondano, cuja pessoa, cordialidade e trabalho admiro profundamente.

À minha querida família, minha eterna gratidão pelo amor incondicional e apoio constante. Léo, Mateus e Maria Clara, com o incentivo de vocês, a jornada ficou mais leve.

“A educação é um ato de amor e, por isso,
um ato de coragem. Não pode temer o
debate. A análise da realidade.
Não pode fugir à discussão criadora,
sob pena de ser uma farsa”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais, objetivou compreender criticamente a historicidade nas contradições da efetivação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). O estudo foi desenvolvido a fim de responder a problemática de como o PNEDH, implementado a partir de compromissos históricos e sociais, tem sido contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O estudo se constitui em uma análise qualitativa, de natureza exploratória, com caráter bibliográfico e documental. A fundamentação teórica é composta por autores de referência na temática educacional e em Educação em Direitos Humanos (EDH), como Silva (2015), Saviani (2007, 2011, 2015, 2019), Brzezinski (2010), Benevides (2007), Freire (2021), Viola (2021), Sacavino (2007) e outros importantes autores. A dissertação aborda o contexto histórico-social do Brasil, marcado por exploração, ditaduras – como a de Vargas e a civil-militar, desigualdades sociais e diversas formas de violação aos direitos humanos. O PNEDH está fundamentado nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP 08/2012), é resultante de pressões internacionais e demandas nacionais pela democracia e garantia de direitos. O trabalho está organizado em três capítulos: no primeiro mapeia-se as produções científicas de Educação em Direitos Humanos nas Pós-graduação em Educação. O segundo apresenta a historicidade e um olhar para os documentos oficiais, com a trajetória histórica, política e social da Educação em Direitos Humanos no Brasil, destacando-se a importância da Constituição Federal de 1988, dos tratados e acordos internacionais, além de investigar os impactos do neoliberalismo na efetivação da educação e nos direitos humanos. O capítulo três desvela a constituição do PNEDH, a relevância da SECADI/MEC nas políticas educacionais de direitos humanos, identifica dispositivos legais que expressam princípios, valores, fundamentos ou características que promovam a EDH na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inseridos após a implementação do PNEDH/96, considerando acordos, convenções, legislações, que a partir da implementação do PNEDH, interferiram no texto da LDB na tentativa de aproximar a educação brasileira a uma Educação em Direitos Humanos.

Palavras-chave: direitos humanos; educação; educação em direitos humanos.

ABSTRACT

This research, linked to the research line Work, State, and Educational Policies, aims to critically understand the historicity and contradictions in the implementation of the National Plan for Human Rights Education (PNEDH) within the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB/1996). The study was developed to address the issue of how the PNEDH, implemented on the basis of historical and social commitments, has been enacted in the Law of Guidelines and Bases of National Education. This is a qualitative, exploratory study, with a bibliographic and documentary approach. The theoretical framework draws on leading authors in the educational field and in Human Rights Education (HRE), such as Silva (2015), Saviani (2007, 2011, 2015, 2019), Brzezinski (2010), Benevides (2007), Freire (2021), Viola (2021), Sacavino (2007), among others. The dissertation addresses the socio-historical context of Brazil, marked by exploitation, dictatorships—both the Vargas dictatorship and the civil-military regime—social inequalities, and various forms of human rights violations. The PNEDH is grounded in the National Guidelines for Human Rights Education (CNE/CP Opinion No. 08/2012) and results from both international pressures and national demands for democracy and the guarantee of rights. The work is organized into three chapters: the first chapter maps scientific productions on Human Rights Education in graduate programs in Education. The second chapter presents the historicity and an analysis of official documents, tracing the historical, political, and social trajectory of Human Rights Education in Brazil, highlighting the importance of the Federal Constitution (1988), international treaties and agreements, as well as investigating the impacts of neoliberalism on the implementation of education and human rights. The third chapter unveils the constitution of the PNEDH, the relevance of SECADI/MEC in educational policies for human rights, and identifies legal provisions that express principles, values, foundations, or characteristics that promote HRE within the Law of Guidelines and Bases of National Education, inserted after the implementation of the PNEDH/96, considering agreements, conventions, and legislation that, since the implementation of the PNEDH, have influenced the text of the LDB in an attempt to bring Brazilian education closer to a Human Rights Education.

Keywords: human rights; education; human rights education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro com as teses e dissertações disponibilizadas na BDTD entre 2012 e 2024	39
Figura 2 - Distribuição de pesquisas científicas selecionadas por região do Brasil...	65
Figura 3 - Distribuição de pesquisas científicas selecionadas por região e instituição	66
Figura 4 - Cilindro de Ciro	71
Figura 5 - Principais acordos internacionais que fundamentam o PNEDH	83
Figura 6 - Twitter de Jair Messias Bolsonaro anunciando o desmonte da SECADI ..	96
Figura 7 - Princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos	97
Figura 8 - Ações programáticas do PNEDH/2006	99
Figura 9 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título I, Da Educação	115
Figura 10 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional.....	116
Figura 11 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar	122
Figura 12 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título IV, Da Organização da Educação Nacional	126
Figura 13 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Capítulo I, Da Composição dos Níveis Escolares.....	128
Figura 14 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Capítulo II, Da Educação Básica, Seção I, Das Disposições Gerais	129
Figura 15 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Seção II, Da Educação Infantil	135
Figura 16 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Seção III, do Ensino Fundamental.....	135
Figura 17 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Seção IV, Do Ensino Médio.....	136
Figura 18 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Seção IV-A, Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	138
Figura 19 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Seção V, Da Educação de Jovens e Adultos	139
Figura 20 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Capítulo III, Da Educação Profissional e Tecnológica	142
Figura 21 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Capítulo IV, Da Educação Superior	143
Figura 22 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Capítulo V, Da Educação Especial	145

Figura 23 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Capítulo V-A, da Educação Bilíngue de Surdos	146
Figura 24 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título VI, Dos Profissionais da Educação	147
Figura 25 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título VII, Dos Recursos Financeiros	149
Figura 26 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título VIII, Das Disposições Gerais	150
Figura 27 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título IX, Das Disposições Transitórias .	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEEDH	Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
ETFGO	Escola Técnica Federal de Goiás
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PMEDH	Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos
PT	Partido dos Trabalhadores
SINTEGO	Sindicato de Trabalhadores em Educação de Goiás
SCI	Secretaria de Cooperação Internacional
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
MAC	Movimento de Adolescentes e Crianças
MPF	Ministério Público Federal

SUMÁRIO

1 DA INFÂNCIA À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	16
2 INTRODUÇÃO	23
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
3.1 UMA APROXIMAÇÃO COM OS ELEMENTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	28
4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	35
5 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH): HISTORICIDADE E UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	69
5.1. TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICA E SOCIAL DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)	69
5.2 PRINCIPAIS ACORDOS INTERNACIONAIS QUE FUNDAMENTAM O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH)	80
5.3 ESTADO E NEOLIBERALISMO: CONTRADIÇÕES NA GARANTIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)	86
6 A CONSTITUIÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH): INFLUÊNCIAS E CONTRADIÇÕES NA LEI DE DIRETRIZES E BASES EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996 (LDB/1996).....	89
6.1 A CONSTITUIÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	89
6.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: INFLUÊNCIAS E CONTRADIÇÕES	102
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS.....	161

ANEXO A - HISTÓRICO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL	180
ANEXO B - HISTÓRICO ESCOLAR DO 2º GRAU (ENSINO MÉDIO).....	182

1 DA INFÂNCIA À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Ninguém tira o trono do estudar
 Ninguém é o dono do que a vida dá
 E nem me colocando numa jaula porque sala de aula
 Essa jaula vai virar
 [...] Que neste trono todo ser humano é rei
 Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu
 [...] Me negar conhecimento é me negar o que é meu
 Não venha agora fazer furo em meu futuro,
 Me trancar num quarto escuro e fingir que me
 esqueceu
 Vocês vão ter que acostumar porque...

Dani Black¹

Minha trajetória de vida educacional inicia com o fragmento da música “O trono do estudar”, para dizer que negar conhecimento é negar o direito humano. Tentaram fazer furo em meu futuro, tentaram me adestrar, mas vocês vão ter que se acostumar, porque, como disse Paulo Freire: a educação, quando emancipadora, transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo.

Sou Nara Gomes Cruvinel, nasci em 1971, considerado um dos anos mais violentos da ditadura civil-militar, um período chamado de “anos de chumbo”. Ingressei na escola pública municipal aos 7 anos² de idade, no município de Piracanjuba, que tinha como concepção a educação bancária³. Era uma escola desinteressante. Com frequência tínhamos que ficar no sol escaldante cantando o Hino Nacional, repetindo frases com palavras que eu não tinha ideia do significado e que não nos eram explicadas: “plácidas”, “brado”, “fúlgido”, “colosso”, “florão”, “lábaro”. Até hoje me pergunto: qual é o sentido de repetir diversas vezes o incompreensível? Um vocabulário distante da minha realidade, “quanta estupidez humana”.

Estudei nessa instituição por quatro anos (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries). Na 5ª série fui estudar no Colégio Estadual Ruy Brasil Cavalcante. Era administrado por freiras franciscanas, pautado, também, em uma educação bancária, caracterizada por rigidez e disciplina intensa. Com apenas 11 anos de idade tive a disciplina Educação para o

¹ Música gravada por Chico Buarque, Dado Villa-Lobos, Paulo Miklos e mais 15 nomes da MPB. A canção “O trono do estudar”, de autoria do compositor Dani Black, ganhou visibilidade a partir das manifestações de estudantes contra a “reorganização” proposta em 2015 pelo governador Geraldo Alckmin (PSDB), em São Paulo, que pretendia fechar ao menos 94 escolas da rede pública (Contra [...], 2015).

² Idade mínima para ingresso no ensino de 1º grau na época, conforme o art. 19 da Lei n.º 5.692/1971 (Brasil, 1971).

³ “Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 1982, p. 66).

Lar⁴, que tinha o objetivo de educar meninas a serem boas mães de família, donas de casa prendadas em seus afazeres domésticos, delimitando, assim, ainda quando criança, o espaço da mulher, afirmando o papel do gênero feminino. A educação a serviço do patriarcado, do machismo.

Nesse mesmo período cursei as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB)⁵, instituídas através do Decreto Lei n.º 869/1969 (Brasil, 1969), em caráter obrigatório⁶, dentro de um contexto autoritário e amparado pelos atos institucionais n.º 5/1968 e n.º 12/1969⁷. A educação a serviço de práticas autoritárias. As disciplinas estabeleciam uma base ideológica em torno de temas como liberdade, cidadania, progresso e heroísmo, ocultando os interesses da classe dominante de formar educandos submissos ao regime ditatorial, reforçando a desigualdade na estrutura social.

Apesar da pouca idade, comecei a perceber que a sociedade era dividida por classes, os “ricos”, que moravam no centro da cidade, e os “pobres”, moradores de bairros afastados. A escola não era para todos, apenas uma parte da população tinha acesso à educação. Apesar do uso obrigatório do uniforme, “igual para todos” – calça para os homens, saia para as mulheres e camisas de botão para ambos. As diferenças se “apresentavam” na cor da pele, nos adereços de cabelo, nas meias, nos sapatos e nos materiais escolares.

Tive muita dificuldade de socialização nesta escola, reconhecida por ser uma escola da “elite”, fui uma menina “encapetada” – era assim que me chamavam. E quanto mais coerção, mais eu “aprontava”. Não consegui seguir o padrão de rigidez exigido, “como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?” (Freire, 2021, p. 127).

No início da 8ª série (1985) fui expulsa do Colégio Estadual Ruy Brasil Cavalcante e me transferiram para uma escola da periferia, considerada “fraca”, destinada aos “pobres”. Ela recebia os alunos da zona rural, que se deslocavam para

⁴ A disciplina mencionada está listada no histórico escolar disponível no Anexo A.

⁵ A disciplina mencionada está listada no histórico escolar disponível no Anexo A.

⁶ Art. 3º “A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização. § 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de ‘Organização Social e Política Brasileira’” (Brasil, 1969).

⁷ Normas elaboradas no período de 1964 a 1969, durante o regime militar. Foram editadas pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica ou pelo Presidente da República, com o respaldo do Conselho de Segurança Nacional.

a cidade de Kombi⁸, transporte ofertado pela administração municipal. Lá me encontrei. Foi possível vivenciar uma grande riqueza cultural, o diretor, prof. Gildo, estimulava a participação dos alunos na elaboração e organização das atividades curriculares, tínhamos voz e isso fez toda a diferença na maneira de me relacionar. Lembro-me de ouvir comentários de que o diretor era “comunista”.

Muito tempo depois compreendi que estávamos no período da redemocratização no Brasil e já se discutia a gestão participativa democrática na educação. Provavelmente o prof. Gildo era um defensor dessa causa. O ano de 1985 foi considerado o do fim da ditadura militar, foram 21 anos marcados por diversas violações dos direitos humanos, censura, repressão política, violência, torturas, assassinatos e desaparecimentos. Qualquer pessoa que discordasse do regime autoritário era perseguida ou morta.

No ano de 1986 me mudei para Goiânia, ingressei no curso técnico em Mineração, na antiga Escola Técnica Federal de Goiás (ETFGO)⁹. Na matriz curricular ainda constava a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB)¹⁰ e não havia as disciplinas de Filosofia e Sociologia, ficando meu contato com as Ciências Humanas limitado à Geografia e História.

Em 1988 iniciei minha vida profissional, ano da promulgação da Constituição Cidadã¹¹, que instituiu o Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais. Trabalhei na Comunidade de Saúde Desenvolvimento e Educação, uma empresa filantrópica que produzia *designs* e produções gráficas para movimentos sociais, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Sindicato dos Trabalhadores em

⁸ Automóvel de uso misto, que podia transportar carga e passageiros.

⁹ Posteriormente a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFGO) foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO). Com a criação da rede de institutos federais, em 2008, o Cefet-GO foi convertido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), passando a ofertar, além dos tradicionais cursos técnicos, também cursos de graduação, nos modos presencial e à distância (EAD). Atualmente, além do Campus Goiânia, o IFG possui campus também em: Anápolis, Formosa, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Senador Canedo e Valparaíso. Disponível em: <https://ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao>. Acesso em: 21 ago. 2025.

¹⁰ A disciplina mencionada está listada no histórico escolar disponível no Anexo B.

¹¹ A chamada “Constituição Cidadã” resulta de um processo singular de muita mobilização popular e luta de diversos segmentos sociais que gerou bases fortes para grandes transformações em nossa organização social e em nossas práticas políticas. Em 5 de outubro de 2025 a CF 1988, símbolo do da democracia e maior conjunto de normas do país, completa 34 anos de vigência (Ribeiro, 2024; Brasil, 2025).

Educação de Goiás (SINTEGO), o Partido dos Trabalhadores (PT) e vários outros movimentos.

Foi um período marcado por intenso movimento de greves trabalhistas e grandes conquistas de direitos. Foi meu primeiro contato com os movimentos sociais, os quais desempenharam um papel essencial no avanço dos direitos humanos¹² durante o período de transição democrática no Brasil e em outros países da América Latina que passaram por regimes autoritários.

Somente nesse período tive conhecimento das atrocidades cometidas pelo regime da ditadura civil-militar. Conheci a Dagmar Pereira e seu marido, Gaúcho, que foram presos e torturados. Gaúcho ficou com limitações nos movimentos físicos, dificuldade na fala e sequelas mentais. Conheci a história de Marco Antônio Dias Batista, um jovem estudante goiano desaparecido na ditadura.

Em 1991 me entreguei ao capitalismo, mudei de empresa em busca de melhor salário; não dei sequência aos estudos – as universidades eram poucas e para poucos. Até 1999 passei por um período de escuridão na minha vida, vivi uma relação “amorosa” tóxica e violenta. Era muito difícil encontrar amparo. Certa vez, busquei socorro na delegacia localizada na mesma rua da minha casa, apresentei as marcas em meu corpo da agressão sofrida, o policial perguntou: “É a primeira vez que isso acontece?”. Respondi: “Não, aconteceu outras vezes e tem sido frequente”. O policial disse ao colega: “Não precisa fazer o boletim de ocorrência, ela gosta de apanhar”. Voltei para casa pior do que quando saí.

Ainda carrego em minha alma as marcas e a culpabilização pela violência doméstica sofrida. Tempos depois, por conta da recorrência da violência, dirigi-me à Delegacia da Mulher. Foi aberto um processo judicial e a pena ao agressor foi o pagamento no valor de uma cesta básica. Felizmente, de lá para cá foram muitas as conquistas pela garantia da segurança e do direito das mulheres, como a

¹² Os processos de transição democrática dos anos de 1980 representaram o surgimento de uma conjuntura marcada pelo fortalecimento das formas de organização da sociedade civil e da ascensão dos movimentos sociais. Nesse contexto, o tema da educação em Direitos Humanos surgiu, marcado pela luta por redemocratização e pela necessidade de se contrapor às doutrinas de segurança nacional adotadas pelos regimes ditatoriais. Aqueles processos de redemocratização foram responsáveis pela ampliação da participação cidadã e, conseqüentemente, pelo reconhecimento de novos direitos, acompanhados por uma intensa luta ideológica em que essas conquistas e a liberdade democrática exigiam novas referências fundadas nos princípios dos direitos humanos. Nesse sentido, a perspectiva de uma educação em direitos humanos desempenhou, naquele momento, um papel central nos processos de ruptura com o autoritarismo e de consolidação de uma nova ordem democrática (Dornelles, 2014).

implementação da Lei Maria da Penha¹³, mas temos muito o que avançar, pois, segundo o Monitor de Feminicídios no Brasil (Mariano, 2024, p. 15), no primeiro semestre de 2024 foram 905 casos de homicídios consumados e 1.102 casos de tentativas de feminicídio, uma média diária de 4,98 para casos consumados e 6,05 para tentados. Faço aqui uma pausa na minha trajetória para defender a necessidade de uma Educação em Direitos Humanos, uma formação para o desenvolvimento e conscientização sobre a importância desses direitos materializados, instruções acerca das leis e instituições que os assegurem.

Por volta de 2008 me aproximei do Espiritismo¹⁴ e os estudos que realizei na vivência com a doutrina me despertaram o interesse pela leitura, até então não tinha o hábito de ler. Iniciei atividades doutrinárias e assistencialistas na periferia de Goiânia. Em 2012 passei a realizar atividades com crianças e jovens. No desenvolvimento dessas atividades fui tomada por uma inquietude, questionava se o assistencialismo¹⁵ é necessário. Momentaneamente “mata” a fome, porém, isso precisa de complemento, senti a necessidade de desenvolvimento de uma consciência que transformasse a realidade daqueles sujeitos. Esse desejo profundo mudou minha trajetória.

Assim, no final de 2017 me inscrevi no curso de Educação Popular, promovido pelo Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC)¹⁶, com encontros mensais. Logo

¹³ Sancionada em 7 de agosto de 2006, a Lei n.º 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, objetiva proteger a mulher da violência doméstica e familiar. A lei recebeu esse nome devido à luta de Maria da Penha por reparação e justiça. Depois de muito sofrer com o marido, Maria criou coragem para denunciar o agressor. No entanto, deparou-se com um cenário que muitas mulheres enfrentam em casos de violência: incredulidade e falta de apoio legal por parte da justiça brasileira. Sendo assim, abria-se margem para que a defesa do agressor alegasse irregularidades no processo, mantendo-o em liberdade enquanto aguardava julgamento. Com o processo ainda correndo na Justiça, em 1994 Maria da Penha lançou o livro “Sobrevivi... posso contar”, em que narra as violências sofridas por ela e pelas três filhas. Com o apoio vindo após a divulgação do livro, Maria acionou o Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM). Esses órgãos encaminharam seu caso à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1998. Assim, em 2002 o caso foi solucionado, quando o Estado brasileiro foi condenado por omissão e negligência pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. O Brasil teve de assumir o compromisso de reformular suas leis e políticas em relação à violência doméstica (Paula, 2021).

¹⁴ “Espiritismo é uma doutrina filosófica elaborada na França, no século XIX, e que foi amplamente difundida por instituições, no Brasil, no século XX” (Souza, 2016, p. 71).

¹⁵ Para Freire (2021, p. 79), “o grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência, que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica”.

¹⁶ O Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC) é uma organização de defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente, uma ação complementar ao movimento social pela garantia dos direitos humanos, em suas dimensões política, econômica, cultural, social e ambiental. Disponível em: <https://mac.org.br/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

no primeiro encontro foi me apresentada a Pedagogia de Paulo Freire, desenvolvida em grupos de base, uma educação não formal, que, muitas vezes, era realizada em instituições religiosas. Fiquei maravilhada, aqueles ensinamentos iam ao encontro das minhas inquietações, senti que precisava me aprofundar naquele conhecimento.

Imediatamente me inscrevi no vestibular social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)¹⁷, no curso de Pedagogia. Pensei: me tornando pedagoga, poderei fazer além do assistencialismo. Cursar a universidade foi como sair do meu canto na beira rio e seguir rumo ao mar, a universidade foi o meu convés de navio, assim como na música interpretada por Mônica Salmaso: “Um dia eu senti um desejo profundo/ De me aventurar nesse mundo/ Pra ver onde o mundo vai dar/ Saí do meu canto na beira do rio/ E fui prum convés de navio/ Seguindo pros rumos do mar”¹⁸.

Em 2018, com 47 anos, iniciei o curso de Pedagogia. Tenho gravado na memória as primeiras aulas de Filosofia e Sociologia. Estudar Sócrates, Platão, Bourdieu, Karl Marx e tantos outros pensadores foi incrível, faltam-me palavras para expor meus sentimentos e curiosidade. Sentava-me sempre nas primeiras carteiras para não desviar a atenção, queria me deliciar com aqueles ricos momentos. Voltar aos estudos foi me encontrar. Descobri uma parte de mim que não sabia que existia.

Tive o “privilegio” de poder escolher voltar a estudar, quantas pessoas não têm o direito de escolher? Quantos sonhos são brutalmente arrancados pelo sistema capitalista, sustentado pelas desigualdades sociais? Voltar a estudar em uma universidade com educação crítica e emancipatória descortinou as consequências da educação bancária.

Certo dia foi apresentado, em sala de aula, o texto “Quando a escola é de vidro”, da autora Ruth Rocha. Lê-lo foi como fazer uma regressão à escola da minha infância, compreendi que “eu não cabia dentro do vidro”, por isso o período educacional em escolas com metodologia tradicional foi traumático para a minha infância-juventude.

Na universidade nasceu uma nova Nara, apaixonada pelo conhecimento, pelo estudo e com uma nova leitura de mundo. Descobri que a educação tem o desafio de romper com a visão de transmissão de conhecimentos prontos e acabados, com o

¹⁷ A PUC é uma instituição filantrópica que oferece, para alguns cursos, bolsa de 50% durante toda a sua duração. A bolsa é válida para a primeira graduação e destinada a estudantes de famílias com renda de até um salário mínimo e meio por membro.

¹⁸ Intitulada “Na volta que o mundo dá”, a música é uma composição de Paulo César Pinheiro e Vicente Barreto. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/monica-salmaso/197077/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

treinamento de técnicas exigidas nos processos de produção mercadológica, em que o ser humano é visto apenas como valor de troca, um objeto, um número. É necessária uma prática educativa ética, com respeito à vida humana, que desenvolva a autonomia, que provoque o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, que ensine construir a igualdade e a justiça.

Ainda viverei o tempo em que a educação seja uma educação em e para os direitos humanos, uma prática de direitos humanos, fundamental para conscientização e proteção da democracia, bem como desses direitos.

2 INTRODUÇÃO

Diante da trajetória apresentada, busco, nos estudos de Paulo Freire, mencionado na epígrafe, aproximar-me da Educação em Direitos Humanos (EDH). Assim, este estudo está fundamentado na perspectiva de que educar é um ato político e de que não se deve temer o debate, pois é necessário analisar criticamente a realidade e as contradições que permeiam a educação brasileira.

Apresenta-se, nesta dissertação, como parte de um compromisso ético em busca de uma educação transformadora, o resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação. Dissertação esta que se insere na linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais, oferecida pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Metropolitano, Unidade Universitária de Inhumas (UEG UNU Inhumas).

O tema “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: historicidade e contradições” demonstra relevância social, visto que, historicamente, o Brasil foi constituído a partir de processos de explorações, a princípio de povos originários, posteriormente de pessoas retiradas do continente africano, advindas de estados da federação e de países mais vulneráveis. O país enfrentou duas ditaduras – a de Vargas¹⁹ e outra civil-militar²⁰, iniciada em 1964 – que deixaram marcas na compreensão da sociedade sobre estados não democráticos. Como resultado de políticas com características exploratórias e excludentes, há milhões de brasileiros vivendo na pobreza, diariamente são noticiadas e visualizam-se ações de intolerância e discriminação por raça, gênero, condição socioeconômica, orientação sexual, identidade de gênero, religião e deficiência, entre outros.

Os fatores elencados violam a dignidade humana e justificam a necessidade do estudo à luz das medidas legais para promover os direitos humanos. Desse modo,

¹⁹ A ditadura de Getúlio Vargas, instaurada em 1937 com o Estado Novo, foi um regime autoritário, centralizador e repressivo, que usou o Exército como instrumento de controle político, suprimiu liberdades democráticas e perseguiu opositores, especialmente comunistas, mantendo-se no poder até ser deposto em 1945 (Brasil [...], 1985).

²⁰ A ditadura civil-militar iniciada em 1964 foi um regime autoritário que suprimiu direitos políticos, dissolveu partidos, fechou o Congresso, censurou a imprensa e perseguiu opositores. Implantou um modelo econômico concentrador de renda e pró-capital estrangeiro, sustentado por ampla repressão: prisões arbitrárias, torturas, assassinatos, desaparecimentos forçados, exílios, invasões de domicílio e perseguição a religiosos e movimentos sociais. Mantida pelo aparato militar e policial, foi um dos períodos mais violentos e antidemocráticos da história do Brasil (Brasil [...], 1985).

em cumprimento às orientações da agenda internacional e aos Programas Nacionais de Direitos Humanos 1, 2 e 3 (PNDH 1, 2 e 3), o governo federal criou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), importante mecanismo para a formação de sujeitos de direitos, fundamental para a promoção da dignidade humana, o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos.

Considerando-se esse cenário, apresenta-se a problemática da presente pesquisa: como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, implementado a partir de compromissos históricos e sociais, tem-se materializado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)? A LDB/1996 se refere à a Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), promulgada durante o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Posto isso, a presente pesquisa teve o objetivo geral de compreender criticamente a historicidade e as contradições na efetivação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos na LDB/1996, diante das construções sociais, políticas e ideológicas. Como objetivos específicos foram estabelecidos, em um primeiro momento, os seguintes: desvelar a historicidade e as contradições que fundamentaram a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; mapear a produção científica realizada na pós-graduação sobre o PNEDH, identificando lacunas e abordagens das produções; investigar os principais tratados e acordos internacionais de direitos humanos que influenciaram a formulação do PNEDH; pesquisar o movimento histórico e as ações desenvolvidas no Brasil para implementação da educação em direitos humanos; e, por fim, trabalhar a construção do Plano Nacional em Educação e Direitos Humanos, além das contradições e influência do PNEDH na LDB.

A pesquisa é uma análise qualitativa, de natureza exploratória, com caráter bibliográfico e documental. Compreende-se a análise documental caracterizada pela investigação e problematização de documentos jurídicos nacionais e internacionais; o caráter bibliográfico consiste na análise e problematização de fontes bibliográficas confiáveis.

Visando embasar a pesquisa, a fundamentação teórica conta com autores de referência na temática educacional e em educação em direitos humanos, como Aida Silva, Dermeval Saviani, Iria Brzezinski, Maria Benevides, Paulo Freire, Solon Viola, Susana Sacavino e outros importantes autores.

Dentro desse embasamento teórico, a pesquisa está organizada – para além desta introdução e das considerações finais – em três capítulos que dialogam com os objetivos propostos. No primeiro capítulo, intitulado “A educação em direitos humanos como produção científica na pós-graduação em educação”, apresenta-se um levantamento cuja finalidade foi mapear as pesquisas científicas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação em Educação no Brasil. A partir dele, efetuou-se, como objetivo específico, um balanço da historiografia do PNEDH, identificando as principais temáticas abordadas, bem como analisando as proposições das pesquisas produzidas na pós-graduação.

O levantamento da produção teórica revelou produções científicas que refletem as lutas sociais e tensões no reconhecimento dos direitos humanos, denunciam violações desses direitos e buscam por uma educação inclusiva e democrática. Também problematizam a estrutura educacional que, em muitos aspectos, reproduz as desigualdades de classe, raça e gênero que permeiam a sociedade. As produções abordam pluralidade e diversidade, revelam um campo de luta e resistência contra as ideologias hegemônicas, resistência a uma sociedade que perpetua o domínio das classes dominantes.

Em seguida, no segundo capítulo, apresentado com o título “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH): historicidade e um olhar para os documentos oficiais”, investiga-se a trajetória histórica, política e social que fundamenta a Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil. Destaca-se a importância da Constituição Federal de 1988 (CF 1988), dos tratados e acordos internacionais, além de investigar criticamente os impactos do neoliberalismo na efetivação dos direitos humanos.

Esse capítulo está dividido em três seções, a primeira contém a trajetória histórica, política e social dos direitos humanos e da EDH. A segunda traz os principais tratados internacionais que fundamentaram a elaboração do PNEDH como marco na construção de uma cultura de direitos no Brasil. Para finalizar o capítulo, desvela-se como o Estado e neoliberalismo violam a democracia, os valores éticos e sociais que fundamentam a EDH, transforma a educação em mercadoria e instrumento do mercado, retira direitos e intensifica as injustiças sociais.

O terceiro capítulo, o último a compor esta dissertação, com o título “A constituição do plano nacional de educação em direitos humanos: influências e contradições na lei de diretrizes e bases educação nacional”, é o mais extenso de toda

a pesquisa, e isso se justifica por concentrar a análise do núcleo central deste estudo. Trata da constituição do PNEDH, onde se apresenta a investigação acerca da relevância de secretarias e comitês em sua implantação, assim como as influências e contradições do PNEDH na LDB/1996.

Este último capítulo é composto por três seções: na primeira está o processo de constituição do PNEDH, as contradições e a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) nas políticas educacionais, bem como o desmonte das políticas de inclusão. A consolidação do plano se insere em um contexto de articulação e participação social. A partir das diretrizes estabelecidas, especialmente durante a atuação da SECADI, a EDH Humanos ganhou espaço nas políticas públicas, levando à ampliação de direitos, ao reconhecimento de grupos silenciados e excluídos socioeducacionais.

Na segunda seção são identificados dispositivos legais que expressam princípios, valores, fundamentos ou características que promovam a EDH na LDB/1996. A LDB/1996 estabelece normas e organiza o sistema educacional brasileiro. A partir dessa premissa, busca-se compreender se ela incorporou princípios e diretrizes do PNEDH/2006, considerando que este é um documento normativo e orientador, que indica caminhos e estratégias para a implantação de uma EDH nas escolas brasileiras.

Na terceira e última seção problematiza-se os processos históricos das ações a favor da EDH ocorridas na LDB/1996. São investigadas as diversas alterações na lei, o que está posto antes e depois do PNEDH. Essa seção é a mais extensa de toda a pesquisa, sua amplitude se faz necessária por investigar todos os artigos, os parágrafos e incisos que compõem cada parte da estrutura da LDB/1996 com o objetivo de identificar princípios, valores, fundamentos ou características em EDH.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referencial teórico da pesquisa foi selecionado ao longo da caminhada acadêmica. Alguns autores já eram conhecidos, outros foram introduzidos no projeto de pesquisa ao longo do mestrado, a partir das disciplinas da matriz curricular do PPGE, além de participações em debates, seminários, congressos e grupos de estudo. Todas as fontes científicas de conhecimento foram essenciais para iniciar a seleção, na busca por importantes autores envolvidos na temática.

A pesquisa desenvolvida é uma análise qualitativa, de natureza exploratória, com caráter bibliográfico e documental. Como análise documental, empreende-se uma investigação e problematização de documentos jurídicos nacionais e internacionais (PNEDH, PMEDH, diretrizes, legislações, tratados internacionais e outros). Quanto ao caráter bibliográfico, este consiste no estudo com discussão de fontes bibliográficas confiáveis (produções de autores como livros, artigos, teses, dissertações). De acordo com a classificação de Gil (2008),

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. [...] O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. (Gil, 2008, p. 50).

Diante das orientações apresentadas por Gil (2008), a fase preliminar da pesquisa foi realizada a partir dos primeiros contatos com os documentos jurídicos e as fontes bibliográficas, bem como a leitura de diversos autores que abordam a temática em estudo. Essa leitura preliminar é chamada pelo autor de leitura flutuante. A partir daí se deu a seleção dos documentos jurídicos e das fontes bibliográficas apresentadas na dissertação.

No segundo momento, fez-se um levantamento da produção teórica de pesquisas acadêmicas sobre o PNEDH. Esse levantamento teve o objetivo de mapear os estudos científicos realizados no âmbito da pós-graduação, realizar um balanço da historiografia do plano, identificar as principais temáticas abordadas, além de ampliar o referencial teórico para a pesquisa em andamento.

A investigação documental e bibliográfica foi problematizada com a intenção de desvelar a realidade. Para tanto, a coletânea de documentos utilizada no estudo inclui documentos jurídicos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Constituição Federal (1934 e 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1996); o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006); as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012); diversos tratados internacionais e outros dispositivos legais.

3.1 UMA APROXIMAÇÃO COM OS ELEMENTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

O estudo se justifica por entender que elementos do materialismo histórico-dialético são um farol na análise das políticas educacionais. Karl Marx (1818-1883), pensador de nacionalidade alemã, doutor em Filosofia, morou na França, onde “encontrou [...] realidade desenvolvida do ponto de vista capitalista, as organizações do proletariado em luta” (Lukács, 2009, p. 164). Viveu na Bélgica e em Londres, onde experimentou o exílio devido às suas críticas literárias revolucionárias. Desenvolveu trabalhos jornalísticos, escreveu artigos como colaborador para o jornal Anais Franco-Alemães e foi redator do jornal Gazeta Renana. Produziu uma extensa obra de análise política, social, cultural e econômica. Foi amigo e parceiro intelectual de Friedrich Engels (1820-1895) e juntos estabeleceram ligações com a luta social.

Para Marx (2013) o trabalho constitui o humano²¹ e é a categoria central nas relações sociais. O materialismo histórico-dialético é uma análise da sociedade, uma possibilidade teórica, analítica, de interpretação e compreensão da realidade com vistas a transformá-la. Segundo ele, toda história e organização da humanidade está fundamentada nas relações materiais e econômicas do capital e a sociedade está organizada em duas classes opostas: a burguesia e o proletariado.

No materialismo histórico-dialético a aparência é o ponto de partida do pesquisador, não basta olhar o objeto para compreendê-lo; a aparência oculta a

²¹ Marx utiliza, em seus escritos, o termo “homem” para explicar a condição do ser humano, sem a definição de sexo/gênero. Compreende-se que seus textos são datados em um momento em que o debate não alcança a diferença entre homem e mulher. Considerando-se o tempo presente e os avanços na discussão sobre direitos entre os sexos, o termo “humano” é mais apropriado.

essência, é necessário fazer a distinção entre a aparência e a realidade concreta. Na pesquisa em educação, o uso do materialismo histórico-dialético possibilita a análise da totalidade, do conjunto de relações, detalhes e particularidades, mediadas por diferentes interesses, contradições, disputas, rupturas, que constituem a realidade histórica dos processos sociais.

Oliveira (2023, p. 414-415) destaca que “é importante registrar que, a partir de Marx, faz-se necessário repensar a compreensão restrita de metodologia, entendida apenas como um conjunto e um modo de fazer ciência”. Karl Marx não organizou sistematicamente o materialismo histórico-dialético para publicação. Em sua obra foram escritos elementos, caminhos para compreensão do método, como nas publicações “O capital”, “A ideologia alemã”, “Manuscritos econômicos-filosóficos” e outros. Logo, o método de Karl Marx é a sua obra inteira; é, por assim dizer, o modo como ele pensou e apreendeu o real. Para o estudioso, o trabalho é a categoria central nas relações sociais, sendo a consciência resultado deste.

Antunes (2012) menciona que o trabalho constitui o humano como espécie humana, é a transformação da natureza para a satisfação de seus desejos, da sede, da fome.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 2001, p. 10).

Sendo assim, transformando a natureza, o humano transforma a si mesmo, o trabalho engendra a individualidade humana, o humano nunca se separa do trabalho. Segundo Antunes (2012), o ser humano é um ser natural, histórico e social, e o trabalho é elemento fundante dele, que, para se manter vivo, necessita produzir para se alimentar, habitar, vestir. Logo, a atividade produtiva é indispensável à existência e manutenção humana.

Agora, se ao final do processo de trabalho o objeto produzido não mais pertence ao ser humano que o produziu, que o objetivou, isto é, dele se *aliena*, pertence a um *outro* ser humano, isto decorre de características *específicas* da forma como se organiza e se realiza o trabalho num dado momento *histórico*, e não de uma suposta condição absoluta (Antunes, 2012, p. 29).

Antunes (2012) destaca que o modo de produção capitalista deforma a relação de trabalho do humano com a natureza. O trabalho deixa de ser para satisfazer as necessidades quando o humano produz mas não tem acesso ao que produziu. Caso tenha acesso, é apenas a um pequeno fragmento. Na produção capitalista o humano precisa comprar, necessita de salário para comprar sua própria produção. Toda história e organização da humanidade é baseada nas relações materiais, que são as relações econômicas do capital, ou seja, o trabalho, o comércio (produção e circulação de mercadorias), o dinheiro como produto final das relações (Paulo Netto, 2011). É a sociedade burguesa em contradição entre o caráter social da produção e a sua apropriação privada.

*A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação **imediate** entre o **trabalhador** (o trabalho) e a produção. Sem dúvida, o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro, e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (Marx; Engels, 2008, p. 44).*

Marx e Engels (2008, p. 4) enfatizam que “a sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado”. Essas classes antagônicas surgiram no século XIX, a sociedade burguesa foi germinada na estrutura do feudalismo; são os proprietários dos meios de produção social, dominam o monopólio da produção, são milionários da indústria, da mídia, aqueles que empregam os trabalhadores assalariados. A sociedade proletária é constituída por trabalhadores assalariados, que, por serem privados de meios de produção próprios, vendem sua força de trabalho para viver como trabalhador; são os que produzem, inclusive, o lucro para enriquecimento da burguesia.

O método de investigação materialismo histórico-dialético é uma análise da sociedade, uma possibilidade teórica, analítica, de interpretação e compreensão da realidade para transformá-la. Karl Marx analisa a sociedade a partir do reconhecimento da existência das classes sociais. Para ele a história é movida a partir da luta de classes, dos conflitos, das crises entre as forças produtivas e as relações de produção. A crise é parte constitutiva do capitalismo, quanto mais aumenta a

criação de riquezas, mais se polariza a sua distribuição. As classes sociais possuem interesses diferentes, é o embate entre elas que faz o mundo se movimentar.

Os humanos fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, são limitados pelas condições materiais e históricas, sendo que a relação entre indivíduo e sociedade é delimitada pela classe social. “A história de toda a sociedade até nossos dias consiste no desenvolvimento dos antagonismos de classes, antagonismos que se têm revestido de formas diferentes nas diferentes épocas” (Marx; Engels, 2008, p. 16).

Segundo Paulo Netto (2011), Karl Marx desenvolveu uma teoria social que tem como objeto a sociedade burguesa, o conhecimento de sua estrutura e sua dinâmica. Para Karl Marx, a teoria não é um retrato da realidade, mas extrai da realidade o movimento efetivo entre sujeito e objeto.

[...] para apreender a inteira riqueza dessas relações sociais consiste na plena compreensão da produção burguesa moderna. Sem esta compreensão; será impossível uma teoria social que permita oferecer um conhecimento verdadeiro da sociedade burguesa como totalidade (incluindo, pois, o conhecimento – para além da sua organização econômica – das suas instituições sociais e políticas e da cultura). Para elaborar a reprodução ideal (a teoria) do seu objeto real (que é a sociedade burguesa), Marx descobriu que o procedimento fundante é a análise do modo pelo qual nele se produz a riqueza material (Paulo Netto, 2011, p. 38-39).

Destarte, a teoria social de Karl Marx é o movimento real de sua gênese, do desenvolvimento e da condição de crise da sociedade burguesa, constituída no modo de produção capitalista (Paulo Netto, 2011). Não basta olhar para compreender, pois a aparência oculta a essência, é necessário fazer a distinção entre aparência e realidade, elevar do abstrato ao concreto. Não existe acaso, há o posicionamento da classe social. O materialismo está ligado à materialidade histórica da forma de organização social, à realidade material das classes sociais, já o materialismo histórico-dialético é ancoradouro da análise crítica da realidade. Só é possível compreender a sociedade caso se entenda como ela se cria e distribui a riqueza que produz materialmente, é a condição que suporta a vida social.

As contradições e os conflitos existentes entre a classe burguesa e proletária, ou seja, a classe dominante e dominada, alienada, explorada, são o que, assim, constrói a história da humanidade. Nessa realidade, existe a necessidade do “movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens

em sociedade” (Pires, 1997, p. 87), o que leva à compreensão da essência, existente no conjunto das relações sociais.

[...] movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (Pires, 1997, p. 87).

Nessa dialética, princípio dinâmico do materialismo, “o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (Marx, 2013, p. 129). Isso posto, o conhecimento é uma reprodução no mundo das ideias e a aparência é o ponto de partida do pesquisador, sendo que o objeto é inesgotável, está em constante movimento e transformação.

Dado o exposto, o materialismo histórico-dialético é um método que procura compreender, indagar, problematizar a história humana, que materialmente constrói a vida social. O conhecimento é uma reprodução no mundo das ideias, o materialismo relaciona-se à condição material da existência humana, a matéria em movimento é elemento constitutivo do universo. O histórico relaciona-se à compreensão da vida humana em seus condicionantes também históricos, a dialética, por sua vez, à análise do movimento das contradições produzidas na própria história humana. Segundo Paulo Netto (2011), ao reescrever Karl Marx e Friedrich Engels, o termo dialética, nessa perspectiva, parte da concepção de que o mundo não é um complexo de coisas acabadas, pelo contrário, é um processo permanente, em constante movimento de transformação e mudanças.

Na obra “Manifesto do partido comunista”, Marx e Engels (2008) afirmam que a sociedade burguesa – classe dominante – intervém na educação familiar e escolar, transformando as crianças em objetos de comércio, em instrumentos de trabalho.

E vossa educação não é também determinada pela sociedade, pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram essa intromissão da sociedade na educação, apenas mudam seu caráter e arrancam a educação à influência da classe dominante (Marx; Engels, 2008, p. 14).

Sendo a educação uma prática social resultante de determinações sociais, culturais, econômicas e políticas, que atuam na reprodução ideológica dominante, o campo da educação é um espaço de disputas, contradições e antagonismo permeado por interesses e rupturas. Pesquisar sobre educação requer considerar a coexistência de diferentes forças na elaboração (produção capitalista) das políticas públicas educacionais. O materialismo histórico-dialético é um caminho possível de investigação, interpretação e compreensão da realidade concreta, em uma perspectiva crítica, abarcada nos aspectos contraditórios. Segundo Masson (2012),

Uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A compreensão dela num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época (Masson, 2012, p. 8).

Para a apreensão da essência das políticas públicas educacionais deve-se considerar a correlação de diversas forças atuantes na elaboração e implementação das políticas educacionais – interesses econômicos, políticos, sociais e ideológicos, levando-se em conta a gênese, o desenvolvimento, as contradições e relações do objeto. Em síntese, é ascender da aparência em direção à essência oculta do objeto, analisar a correlação de forças de defesa do direito básico, direito humano, que é o direito à educação, um preceito constitucional²², em que se toma a perspectiva de sociedade, de sujeito de direito, de dignidade humana, subjacente ao direito à educação.

No materialismo histórico-dialético a totalidade concreta refere-se ao conjunto de relações, detalhes, particularidades, mediadas por diferentes aspectos que constituem a realidade histórica dos processos sociais, permeada por contradições. Na defesa do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional Oliveira (2023) declara que:

A educação tem áreas e temas que podem e precisam ser pensadas à luz do pensamento marxiano: formação docente, didática, políticas educacionais, desigualdade, dualidade do sistema educacional, reformas e contrarreformas, dimensão pública da escola, financiamento, etc. Em todos estes temas, prevalece o critério da concretude. [...] A escola é, neste sentido,

²² A CF 1988 diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

espaço fundamental dentro do modo capitalista de produção, não só por, nos moldes atuais, reproduzir a desigualdade necessária para o funcionamento do sistema, como também para formar sujeitos que sirvam às demandas deste sistema (Oliveira, 2023, p. 426).

A contribuição dessa concepção metodológica nas pesquisas educacionais é notável, pois possibilita estabelecer conexões entre os diversos aspectos que caracterizam a realidade (Masson, 2012). Mobilizar essas categorias da historicidade e contradições da totalidade para a análise do fenômeno faz, do materialismo histórico-dialético, um farol, uma potência na análise da pesquisa educacional. Parte-se aqui do entendimento de que Karl Marx não publicou a sistemática do seu método de análise, o caminho a percorrer está presente no conjunto de elementos da sua extensa obra.

Elucida Marx (2013) que a história e a organização humana estão baseadas nas relações materiais, relações econômicas. O ser humano se distingue dos animais pelo trabalho na produção dos seus meios de existência. O modo de produção capitalista transforma a relação de trabalho do humano com a natureza, a produção deixa de ser para satisfazer as necessidades naturais e recai na riqueza material, estabelecendo relações produtivas, econômicas, conflituosas de exploração, alienação, divisão de classes entre burguesia e proletariado. Karl Marx analisa a sociedade, suas contradições e crises para transformá-la.

Nesse contexto capitalista a sociedade é dividida em classes, a dominante e os dominados. A educação é um campo de disputas, interesses, contradições e rupturas. Para compreensão da essência do objeto o pesquisador deve buscar instrumentos para investigar, indagar, problematizar a história, que se constrói nas condições materiais da relação humana, permeada por condicionantes históricos em movimento, de contradições e conflitos existentes entre a classe burguesa e a proletária. Dada essa realidade concreta, o método estudado funciona como norte no percurso da pesquisa, na investigação da gênese, do movimento e das contradições nas manifestações sociais.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O presente capítulo tem o objetivo de mapear as pesquisas científicas realizadas no âmbito da pós-graduação em Educação no Brasil. A partir dos descritores “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos” e “Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos”, a investigação foi feita na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nacional, que é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e reúne a produção *stricto sensu* de instituições de todo o país a partir das informações disponibilizadas nos repositórios de cada uma (Brasil, 2021c). As teses e dissertações encontradas no estudo foram mapeadas e selecionadas conforme interesse de análise.

Dentre os autores que fundamentam a investigação destacam-se Saviani (2007) – na orientação da metodologia de balanço da produção científica como forma de “radiografia geral” do campo investigado; André (2017) – ao discutir o rigor metodológico das pesquisas acadêmicas e profissionais na área educacional; e Blattmann e Santos (2009) – destacando a importância da base de dados da BDTD na ampliação e divulgação do conhecimento científico.

A estrutura do capítulo está dividida da seguinte forma: justificativa e metodologia do levantamento, apresentação dos dados coletados e selecionados, distribuição geográfica dos trabalhos por região do Brasil, discussão temática identificando os tópicos recorrentes como a formação docente, diversidade, gênero, sexualidade, inclusão, desigualdade, políticas educacionais e fundamentos da EDH. Ademais, expõe-se um quadro-resumo com as informações das pesquisas representativas, destacando o título, as palavras-chave, os autores, as instituições e as modalidades. Finalizando o capítulo, apresenta-se uma síntese crítica das produções encontradas, justificando a relevância da pesquisa desenvolvida para esta dissertação.

Para Saviani (2007), o levantamento e análise do conjunto da produção é o

[...] balanço propriamente dito, isto é, uma radiografia geral propiciada pelo levantamento relativamente exaustivo dos estudos e pesquisas produzidos. Compõe-se, a partir daí, um quadro do conjunto que é disponibilizado para todos os estudiosos da área, que dele poderão fazer diferentes tipos de utilização (Saviani, 2007, p. 156).

Neste estudo buscou-se conhecer a produção de teses e dissertações, em nível nacional, disponibilizadas na BDTD coordenada pelo IBICT, sendo este órgão uma iniciativa governamental, vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). O IBICT tem o objetivo de promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico (Brasil, 2021c).

A escolha pela BDTD nacional para este estudo se justifica por esta ser uma base de dados gerenciada por órgãos oficiais e também pela trajetória do IBICT focada na difusão de conhecimento. Conforme site do IBICT,

Desde o seu início, em 1954, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) tem assumido um papel de vanguarda metainformacional. Na gênese de seu trabalho está a Informação como essência do conhecimento, e esse, por sua vez, como fonte de Inovação. Com essas marcas – Informação, Conhecimento e Inovação – o IBICT tem atuado de forma cada vez mais dinâmica e plural. A partir de demandas de diversos setores da sociedade, o Instituto tem apresentado um amplo espectro de soluções tecnológicas e tem integrado sistemas de informação de diferentes áreas (Brasil, 2021c).

Assim, a BDTD/IBICT estabelece parceria com instituições brasileiras de ensino e pesquisa, incluindo a Universidade Estadual de Goiás (UEG), fortalecendo o estímulo para que os(as) pesquisadores(as) registrem e disponibilizem seus trabalhos acadêmicos no formato digital e eletrônico. Assim, dando maior visibilidade e facilitando a disseminação da informação científica. Na visão de Blattmann e Santos (2009), a BDTD é uma iniciativa que amplia a divulgação do conhecimento científico,

A iniciativa desenvolvida pelo IBICT possibilita para consulta ou download, a produção nacional de teses e dissertações, oferece aos usuários produtos e serviços integrados capazes de proporcionar aumento significativo ao impacto e avanço de suas pesquisas. Divulgar iniciativas desta natureza permite realizar reflexões sobre o que já foi realizado e o caminho que ainda precisa ser percorrido (Blattmann; Santos, 2009, p. 15).

Dessa forma, a BDTD/IBICT integra produtos e serviços que facilitam a pesquisa acadêmica, possibilitando a ampla divulgação do conhecimento científico em nível nacional. Nesse contexto, o levantamento da produção acadêmica na área da pesquisa é importante para situar o debate sobre as teses e dissertações publicadas.

A pesquisa enfatizou a periodicidade de 12 anos, de 2012 a 2024, tendo como data inicial o ano em que foram estabelecidas, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)²³. Documento que estabelece, no art. 2º, § 2º, que os sistemas de ensino e suas instituições efetivem a EDH (Brasil, 2012c). Assim, foram obtidos os dados que constituem o escopo empírico da revisão bibliográfica.

Em um primeiro momento realizou-se a busca com o descritor²⁴ “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, resultando na identificação 62 trabalhos²⁵. Na verificação inicial constatou-se que um dos arquivos não foi encontrado, e outro, apesar estar relacionado na busca, ao verificar a catalogação, o ano de defesa da dissertação é 2010, saindo, dessa forma, da periodicidade proposta na revisão bibliográfica. Além disso, foram identificados sete trabalhos duplicados, resultando em 53 produções para a verificação seguinte.

Uma nova busca foi realizada com o descritor “Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos”, resultando na identificação 20 trabalhos²⁶. Durante a verificação preliminar desta segunda busca observou-se que 13 trabalhos já haviam sido identificados na pesquisa anterior com o descritor “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, restando assim, sete produções para a verificação seguinte. Portanto, um total de 60 produções foram selecionadas para a próxima etapa de avaliação, sendo que, das 60 produções, 55 são pesquisas acadêmicas e cinco são pesquisas de mestrado profissional.

O mestrado profissional é uma iniciativa recente no Brasil. O primeiro mestrado profissional em educação foi aprovado, pela CAPES, em 2009. Segundo André (2017, p. 824), “o ponto de aproximação entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa da prática é o rigor teórico-metodológico: ambas exigem planejamento, controle e sistematização do conhecimento”. Assim, as pesquisas realizadas nos dois campos, acadêmico e profissional são reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

²³ Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos é um documento orientador dos processos de formação dos profissionais nas diversas áreas do conhecimento (Brasil, 2021c).

²⁴ Descritores são termos padronizados escolhidos por especialistas, organizados de forma hierárquica, de acordo com a terminologia de cada área, de modo a facilitar a localização de dados em bases específicas (IF SUDESTE MG, [2021]).

²⁵ Busca por dados realizada entre os dias 01/04/2024 e 12/04/2024.

²⁶ Busca por dados feita entre os dias 13/04/2024 e 14/04/2024.

Nível Superior (CAPES) com titulação de mestre²⁷ e contribuem diretamente para a produção científica no país.

A partir destas considerações, foram encontradas pesquisas em diferentes programas de pós-graduação na área de Educação. Dentre as 60 produções localizadas na plataforma BDTD, 5 foram desenvolvidas no Doutorado em Educação, 16 no Mestrado em Educação, 1 no Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças, 1 no Mestrado em Educação e Novas Tecnologias, 1 no Mestrado em Educação em Ciências, 1 no Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação, 1 no Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade, 4 no Mestrado em Ensino e Processos Formativos, 1 no Doutorado em Educação: Currículo, 1 no Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas, 1 no Mestrado em Políticas Públicas, 1 no Doutorado em Ciências Sociais, 1 no Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, 1 no Mestrado em Ciências Jurídicas, 3 no Mestrado em Direito, 13 no Mestrado em Direitos Humanos, 1 no Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania, 1 no Mestrado em Teologia, 1 no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, 2 no Mestrado Profissional Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, 1 no Mestrado Profissional em Teologia, 1 no Mestrado Profissional em Ensino de História e 1 no Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias.

As áreas acadêmicas são diversas, sendo que, das 60, 37 abordam temáticas como segurança pública; educação jurídica; práticas escolares; formação cidadã; desigualdade social; exclusão; currículo; questões ambientais; cidadania e participação democrática; memória e justiça, por isso não foram consideradas na próxima etapa do estudo.

Diante desse cenário, no levantamento final de pesquisas produzidas sobre o PNEDH e as DNEDH, foram selecionados 23 trabalhos (Figura 1). O critério para elencar tais pesquisas se deu por serem na área principal de Educação, mestrado e doutorado em Educação. Para a escolha das 23 pesquisas apresentadas neste balanço foi realizada a leitura do título, das palavras-chave, o autor, a identificação da instituição, a modalidade do texto acadêmico e o resumo de cada obra.

²⁷ Capes, Portaria n.º 60, de 20 de março de 2019, art. 4º: “Os títulos de mestres e de doutores obtidos nos cursos profissionais avaliados positivamente pela CAPES, reconhecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, CNE/CES, e homologados pelo Ministro da Educação, terão validade nacional”. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=884>. Acesso em: 21 ago. 2025.

Figura 1 - Quadro com as teses e dissertações disponibilizadas na BDTD entre 2012 e 2024

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR	PROGRAMA E INSTITUIÇÃO	MODALIDADE	RESUMO
A teoria transforma a prática?: um estudo sobre a representação social de professores sobre direitos humanos na rede estadual de educação	Educação e Estado; educação; direitos humanos; direito à educação; formação de professores; representações sociais.	PEREIRA, A. C. R.	PPGE UFBA	Dissertação (2012)	As legislações educacionais têm preconizado como tarefa primordial da atividade pedagógica promover uma educação voltada para os ideais e valores da cidadania, pautada pelo paradigma dos direitos humanos. Nesta pesquisa, analisamos os princípios da educação em direitos humanos estabelecidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em cujo âmbito foram definidas ações programáticas tendo em vista a sua inserção nas políticas públicas do poder executivo. No Eixo Educação Básica, o PNEDH destaca a formação docente como um elemento indutor da cultura dos direitos humanos nos diferentes contextos educacionais. Com efeito, em 2008, o Ministério da Educação (MEC) executou uma atividade de formação contínua tendo em vista esta inserção. Nesta perspectiva, o presente estudo tem por objeto de análise a representação social de professores da rede pública estadual acerca desta atividade formativa, denominada Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL/MEC. Para sua consecução, objetivamos identificar a representação social que os professores da rede pública estadual têm do conceito de direitos humanos e da formação continuada em análise. Desenvolvida sob o enfoque da pesquisa qualitativa, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário misto e a entrevista semiestruturada, analisados a partir do referencial teórico-metodológico da Análise de Conteúdo. Não obstante as representações sociais dos professores tenham revelado que os conteúdos ministrados neste curso estão ancorados em saberes teóricos, concluiu-se que ao enfatizar a abordagem teórica dos direitos humanos, em detrimento de sua transposição para a prática docente, a repercussão pretendida com a sua execução não foi plenamente satisfeita. Considerando que qualquer alteração proposta a partir de uma atividade formativa terá seu conteúdo confrontado com a experiência que o professor acumula em sua prática, far-se-á

					necessário considerar os saberes construídos e veiculados pelos indivíduos no âmbito da interação pedagógica, adequando-o às necessidades educacionais e aos contextos sociais de suas atuações e práticas pedagógicas.
A Expressão do Direito no Espaço Escolar: Direito Educacional e Estatuto da Criança e do Adolescente na Perspectiva da Educação em Direitos	Estatuto da Criança e do Adolescente; educação em direitos; direito educacional.	MATTIOLI, D. D.	PPGE UEPG	Dissertação (2012)	Esta pesquisa concentra-se em compreender de que forma o Estatuto da Criança e do Adolescente se faz presente nas instituições públicas de ensino da Rede Estadual de Educação do Paraná, na cidade de Ponta Grossa, em razão do disposto pelo §5º do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases, que determina para o currículo do Ensino Fundamental o trabalho com conteúdo que trate dos direitos de crianças e adolescentes, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente. Objetivou-se verificar de que forma o Estatuto da Criança e do Adolescente é vivenciado no cotidiano escolar das instituições de ensino da rede pública do Estado do Paraná, na cidade de Ponta Grossa, no ano de 2012. Buscou-se, também, 1) discutir o direito à educação no Brasil sob a perspectiva da educação em direitos; 2) analisar o Estatuto da Criança e do Adolescente na sua relação com instrumentos internacionais de proteção à infância; 3) reconhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente como instrumento pedagógico para a formação em valores e em desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes. O primeiro capítulo contemplou o direito público e subjetivo à educação e o Direito Educacional como ramo jurídico sistematizado com vistas a instrumentalizar atores e instituições envolvidos na relação educacional. Foi ainda discutida a educação em direitos como política pública instituída pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a partir das contribuições de Benevides (2011), Bobbio (1992; 2000), Dallari (2004). O segundo capítulo ocupou-se da análise dos documentos internacionais de defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes e do Estatuto da Criança e do Adolescente com base nos estudos de Digiácomo (2010), Ishida (2011), Comparato (2008). No terceiro capítulo realizou-se um estudo sobre a educação na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases e no Estatuto da Criança e do Adolescente, além de tratar da análise de dados coletados. A metodologia empregada foi a da pesquisa explicativa de abordagem qualitativa, desenvolvida com base no

					método dialético a partir das categorias do direito à educação e da infância cidadã. Para a coleta de dados utilizou-se o questionário aplicado em 39 (trinta e nove) instituições de ensino estaduais de Ponta Grossa. Esta pesquisa permite afirmar que: a) ainda que em desacordo com a legislação educacional vigente, uma vez que trabalhado de forma dissociada do currículo através de palestras, debates, projetos e em reuniões pedagógicas, o ECA se faz presente no cotidiano escolar; b) a constatação da educação como direito público subjetivo e da educação em direitos como processo de formação para o exercício da cidadania ativa, alicerçada no princípio da dignidade humana; c) a aprovação do ECA na década de 90 corresponde à concretização dos compromissos assumidos pelo Estado Brasileiro frente à comunidade internacional na defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes; d) a resistência dos agentes educacionais em reconhecer o ECA como instrumento pedagógico devido à falta de conhecimento de seus princípios, somada à crença de que este retirou a autoridade de pais e professores, bem como, o uso pontual de seus institutos para solução do problemas imediatos do cotidiano escolar, em especial a indisciplina, em detrimento da proteção integral de crianças e adolescentes que constitui seu fundamento.
Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o ficar na escola o dia todo	Políticas educacionais; direitos humanos; aprisionamento; escola de tempo integral.	BARROS, E. C. F.	PPGE UFPB	Dissertação (2012)	A perspectiva desta pesquisa foi de analisar o impacto das propostas da escola em tempo integral e trazer para o campo de investigação a vivência de jovens matriculados em uma escola em dois turnos. O estudo focalizou o Programa Mais Educação (2007), do governo federal, idealizado sob a égide dos pressupostos da LDB/1996, que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar, compreendendo como pertencente ao contexto de emergência dessa proposta, o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 1990, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, em uma clara aliança entre os princípios educativos e sociais. Aos 24 alunos que participaram da pesquisa foi solicitada a construção de imagens que representassem sua relação com o ficar na escola o dia todo . O material produzido apresentava imagens e discursos contrapostos demonstrando um forte campo de confronto. Na maioria dos desenhos a escola foi identificada como um espaço aprisionante,

					exemplificado com grades e outras formas de representação de encarceramento, aspectos da natureza e figuras de crianças tristes. Em outros desenhos foram observadas imagens de insatisfação, ao mesmo tempo em que apareceram indicações de contentamento e esperança e propostas de melhoria. As imagens e os textos dos alunos foram analisados tomando como contraponto os documentos legais que justificam o programa e instruem a ampliação da jornada escolar. Concepções de políticas educativas, vulnerabilidade, risco social e de direitos foram problematizados à luz das análises, que indicam um sentido de normalização das diferenças e do controle social nas políticas de inclusão.
Jovens em Tempos de Direitos: Percepções e Ambiguidades	Direitos humanos. educação; dignidade; percepção; educação em direitos humanos.	NERY, M. A.	PGEDU Unesp Araraquara	Tese (2012)	Os Direitos Humanos no Brasil, para aqueles que militam na área, são vistos como uma combinação dos direitos sociais, culturais, econômicos, civis e políticos, todos universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. Para a população infanto-juvenil, esses direitos são assegurados por tratados internacionais, pela Constituição Federal (1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) e por uma vasta legislação, complementada recentemente pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (já na terceira versão - 2009 -) e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006). Da legislação internacional destaca-se, para fins deste estudo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), além da própria noção de dignidade humana, base de toda esta construção. O objetivo central deste trabalho foi conhecer a percepção dos jovens (nascidos após a promulgação da última Constituição - 1988 -) e compreender como têm se revelado, na prática, as questões dos Direitos Humanos, no cotidiano dos jovens. Esses jovens, na faixa etária entre 15 e 22 anos, permaneceram no ambiente escolar, em cursos regulares – ensino fundamental e médio – durante todo o período da vigência dos referidos documentos e da contínua convivência escolar, comunitária e familiar. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário com perguntas semiestruturadas, que permitiram captar e analisar as percepções desses jovens. A partir da análise e interpretação dos resultados da pesquisa, percebeu-se que uma

					parcela significativa desses jovens tem uma concepção teórica dos direitos humanos, apresentando melhores respostas quando as questões são mais conceituais. Entretanto, ao aprofundar a investigação, propondo situações cotidianas, as respostas demonstram falta de atitude e de um comportamento que traduza ou, de fato, efetive os direitos preconizados nas leis, revelando contradições e ambiguidades. Fica caracterizada a lacuna que há entre o que prevê a lei e o que ocorre nas práticas sociais, o descompasso entre o declarado e o praticado.
Educação em Direitos Humanos: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas	Direitos Humanos; educação em direitos humanos; educação escolar.	COSTA, A. G. N.	PPGED UFU	Dissertação (2013)	Este texto apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa sobre Educação em Direitos Humanos, desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental, de maneira a indicar possíveis respostas para as questões centrais que nortearam este trabalho: (a) Instituições de Ensino Fundamental desenvolvem Educação em Direitos Humanos? (b) Essas instituições aplicam as ações educacionais previstas no Plano e no Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos? e (c) Quais são as noções dos profissionais da Educação e dos discentes participantes da pesquisa, sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos? Participaram da pesquisa treze profissionais da Educação, sendo sete docentes, uma supervisora, uma vice-diretora, uma secretária escolar, uma cantineira, uma porteira e uma bibliotecária e mais 26 discentes. Os dados foram obtidos por intermédio dos questionários e das observações feitas na referida escola, assim como dos documentos analisados, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, especificamente a terceira versão desse Programa, também conhecida como PNDH-3 (2010). Para a análise dos dados coletados, ancorada nas referências bibliográficas, especialmente, Benevides (1994); Comparato (2003); Dallari (2004), Herkenhof (1994), Moraes (1998), Bobbio (2004) e Piovesan (2012), foram estabelecidos quatro eixos temáticos (1) Noções de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos; (2) Educação Escolar e Educação em Direitos Humanos; (3) Formação de professores em Direitos Humanos; (4) Ações em Direitos Humanos. Os achados da pesquisa permitem afirmar que a noção mais recorrente sobre

					direitos humanos, tanto para os profissionais da Educação quanto para os discentes, está no respeito à dignidade humana. No entanto, essa compreensão não foi construída incorporando todas as dimensões contidas na noção moderna de direitos humanos. Além disso, a aplicabilidade das práticas em direitos humanos estava presente no cotidiano escolar, de forma restrita e com pouca frequência, na mediação dos conflitos e nas ações de desrespeito em sala de aula. As observações neste espaço escolar mostraram o desrespeito por meio de falas racistas, de preconceitos e de práticas de bullying entre os discentes. A ausência da Educação em Direitos Humanos, na escola pública estudada, deve-se, essencialmente, a três motivos: falta de formação dos profissionais da Educação nessa temática; ausência de materiais pedagógicos sobre esse assunto e a crença desses profissionais de que tal Educação seja uma tarefa essencialmente para o professor do Ensino Religioso. Assim, as reflexões acerca das questões investigativas deste trabalho permitiram-nos constatar que a escola pública estudada não incluiu Educação em Direitos Humanos na Educação Escolar. Embora esses profissionais reconheçam a relevância da temática direitos humanos nos processos educativos, não há aplicabilidade da maioria das ações previstas no Plano (2006) e no Programa (2010). A análise dos dados mostrou, também, que mesmo não existindo a Educação em Direitos Humanos nessa escola, há interesse, por parte dos profissionais da Educação, em se aprofundar no tema para poder colocá-lo em prática na referida escola, pois acreditam que esse tipo de Educação pode provocar mudança nas atitudes de desrespeito aos direitos humanos dos discentes.
Direitos humanos na capacitação de educadores : o que são? para que servem?	Educação em direitos humanos; Vygotsky; significações.	SOUZA, L. C.	PPGE UFPR Curitiba	Dissertação (2013)	A presente pesquisa tem como objetivo identificar as significações de direitos humanos de 81 (oitenta e um) participantes de capacitação em educação em direitos humanos. Assume-se como verdadeira a premissa, apontada pela literatura, de que tais direitos, construtos históricos e incompletos da humanidade, são dependentes da educação para disseminação de uma cultura com eles compatível. Neste sentido, procura-se analisar os objetivos colocados pelo Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH

					e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH no que tange à capacitação de educadores, destacando sua perspectiva de disseminação e multiplicação destes direitos, através de uma formação que, para além dos conhecimentos formais, desenvolve valores e práticas. Para tanto, a psicologia historicocultural de Vygotsky (1989, 2008, 2009) é chamada com vistas à compreensão da resignificação dos direitos humanos desencadeada pela capacitação, considerando o caráter dialético da apropriação do conhecimento humano acumulado, de caráter geral, pelo indivíduo singular. O método de identificação de núcleos de significação (Aguiar e Ozella, 2009), baseado em Vygotsky, orientou a análise dos dados. Os dados foram obtidos a partir de uma abordagem ex post facto de curso de educação em direitos humanos, na modalidade educação a distância, realizado em 2011 pela Universidade Federal do Paraná. Quanto às significações identificadas, um resultado preliminar diz respeito às palavras relacionadas à educação em direitos humanos. Constatase que as palavras inseridas com maior frequência correspondem a valores e a princípios formais presentes nos marcos legais e no vocabulário jurídico destes direitos. Além disto, foram constituídos três núcleos de significação: Definindo Direitos Humanos, Direitos Humanos para si e para o próximo, e (Re)Significando Direitos Humanos após a capacitação. Na análise internúcleos, define-se dois perfis principais das significações: um perfil formalista, que concebe os direitos humanos de modo abstrato e formal, significando o processo de capacitação a partir dos conhecimentos apreendidos e ampliados; e um perfil assistencialista, que concebe os direitos humanos como atitudes em relação ao próximo, significando a capacitação a partir das ações a serem desenvolvidas, ainda que estas sejam descontextualizadas do estatuto histórico e social destes direitos. Tais perfis espelham a mediação realizada pela capacitação. São feitas considerações a respeito das discrepâncias e contradições entre os dados obtidos e os objetivos da educação em direitos humanos. Palavras chave: educação em direitos humanos; Vygotsky; significações.
O plano nacional de educação em	Educação em direitos	NUNES, M. O.	PPedu UEL	Dissertação (2013)	A Educação em Direitos Humanos foi analisada, nesta pesquisa, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos -

direitos humanos e a realidade da escola pública	humanos; desigualdade social; violência; políticas educacionais; PNEDH.				PNEDH, de 2006, proposto e desenvolvido por setores governamentais, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e por uma significativa parcela do pensamento produzido nas universidades. O materialismo histórico e dialético, referencial adotado na análise, possibilitou compreender por que essa proposta de Educação em Direitos Humanos é mais um instrumento para a realização de interesses de classe. Problematizou-se o anunciado no PNEDH nos aspectos relativos aos direitos humanos, educação e sociedade, com o objetivo de compreender as razões de expansão dessa tendência que vincula direitos humanos à educação escolar desmistificando as atuais políticas educacionais voltadas à desigualdade social e à violência escolar. Apresentou-se uma abordagem histórica da constituição do conceito de direitos humanos e o processo de sua vinculação à educação. Na análise, utilizaram-se dados quantitativos e qualitativos, explorando-se dialeticamente os dados oficiais relativos às desigualdades e violência levantados pelo INEP, além de questionários aplicados junto aos professores, contrapondo-os às diretrizes do PNEDH, implementadas pelo Estado para a garantia da Educação em Direitos Humanos. Os resultados revelam que a escola está longe de constituir-se como a idealizada pelo PNEDH, e que, apesar dos esforços perceptíveis, as políticas formuladas agem no sentido de reforçar as regras e mecanismos eficazes de dominação e subordinação ao capital.
Educação em direitos humanos no olhar do corpo discente de nível médio do IFPI - Campus Teresina Central	Direitos humanos; educação; ensino médio integrado.	SÁ, N. M.	PPGEDU Unisinos	Dissertação (2014)	Esse trabalho tem como objetivo compreender os significados que os educandos dos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada atribuem aos direitos humanos em relação à Educação em Direitos Humanos (EDH) oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI. A EDH pretende socialização de uma cultura que valorize a dignidade humana baseada no princípio de que todo indivíduo é detentor de direitos pela sua condição de ser humano. Este tema tornou-se relevante no cenário educacional mundial e nacional. O estudo foi constituído a partir de três eixos: a abordagem sobre os direitos humanos e seus referenciais históricos, filosóficos e conceituais relacionados ao contexto; a EDH, destacando os marcos

					históricos, legais e pedagógicos; e a educação tecnológica no modelo dos Institutos Federais. Como referenciais recorreu-se à documentação internacional pertinente a EDH, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Carta de Viena (1993); e, no plano nacional, à Constituição Federal do Brasil de 1988 e aos planos e programas nacionais como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 e 2007, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), à legislação pertinente a Educação Profissional de nível médio, como LDB/96 e, no plano institucional e a Organização Didática do IFPI. A problematização centrou-se em investigar se o IFPI instituição criada para atuar na formação profissional que visa atender as necessidades do mercado é, ao mesmo tempo, capaz de atuar na formação que conduza à cidadania. O referencial teórico foi composto por especialistas que tratam dos direitos humanos, da EDH e educação tecnológica. O estudo reflete a compreensão dos discentes sobre os direitos humanos a partir da reflexão sobre o referencial teórico proposto, o que resultou na elaboração de categorias devidamente analisadas.
Educação em Direitos Humanos: Reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estaduais de Pernambuco	Democracia; reconhecimento; direitos humanos; educação em direitos humanos e diversidade.	SILVA, I. N.	PPGE UFPE	Tese (2015)	O presente trabalho teve por objetivo investigar se as políticas, programas e ações de Educação em Direitos Humanos reverberaram nas escolas, contribuindo para o fomento e instalação de uma cultura de promoção, proteção, defesa e ampliação dos Direitos Humanos. Intentamos apreender se a prática discursiva em diversidade e gênero contribuiu para a promoção de mudanças nas relações intersubjetivas da escola criando, inclusive, espaços para instalação de uma cultura de Direitos Humanos. Tomamos como fundamentos teóricos, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003), a teoria crítica dos Direitos Humanos de Herrera Flores (2009) a Educação em Direitos Humanos a partir de Candau (2014, 2008, 2007, 2002, 2000) e como aproximações teórico-metodológicas a análise de discurso a partir de Fairclough (2001). A instituição do Estado Democrático de Direito se constituiu como o pano de fundo no qual se torna possível, de acordo com Herrera Flores, implementar lutas

					sociais por direitos e por efetivação de direitos. Com base nessas perspectivas teóricas, confrontadas com a realidade empírica desse estudo, concluímos que as políticas, programas e ações de Educação em Direitos Humanos no Estado de Pernambuco, ao longo do período de 2007-2010, avançaram, embora de forma limitada devido à presença de obstáculos que dificultaram a sua efetiva concretização. Escassas e/ou insuficientes formações e materiais pedagógicos; rotatividade entre os técnicos das Gerências Regionais de Educação (GRES) e escolas; a adoção do PMPG (Programa de Modernização da Gestão Pública), cuja filosofia se confrontava com a política de EDH por ter como fundamento os princípios neoliberais da produtividade; precárias condições estruturais de trabalho nas escolas, além dos salários aviltantes dos Trabalhadores em Educação foram apontados como aspectos que obstaculizaram a realização da política de Educação em Direitos Humanos com maior sucesso. Por outro lado, várias escolas que adotaram a política de EDH com afinco, profissionalismo e compromisso, em que pesem as dificuldades, apresentaram resultados significativos, inclusive com premiações em mostras de Experiências BemSucedidas tanto em nível estadual quanto em nível nacional. Por essas limitações narradas nas entrevistas com gestores e técnicos da SE/PE, GRES e escolas, entendemos que as políticas, programas e ações em EDH, se constituíram como política de governo e não como de Estado. Esses achados mostram que, embora a união venha, sistematicamente incentivando e investindo na produção de estudos e pesquisas em EDH no Brasil, com a produção de títulos, de vídeos, na elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003), nas Diretrizes Nacionais de EDH (2012), através do CNE (Conselho Nacional de Educação) e na promulgação de um conjunto de leis que promovem, protegem e defendem os Direitos Humanos, ainda se constituem como medidas insuficientes para a concretização da EDH como política de Estado capaz de favorecer a instalação de uma cultura em Direitos Humanos. Nos entes federados não poderia ser diferente. Como veremos, o Estado de Pernambuco era o único no Brasil, entre 2007 e 2010, que desenvolvia uma política de EDH de forma sistemática.
--	--	--	--	--	--

A educação em direitos humanos como direito na educação básica	Políticas públicas de educação; educação em direitos humanos; direitos humanos; educação básica.	SANTOS, D. F.	PPGE UFAL	Dissertação (2016)	Neste texto, cuja finalidade é apresentar o percurso da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, encontram-se presentes as considerações acerca da política pública de Educação em Direitos Humanos no Brasil. Tem-se como objetivo compreender os fundamentos da Educação em Direitos Humanos com foco no —eixo educação básica (1964-2013)ll. Os procedimentos foram: 1) seleção das principais categorias presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012), foi particularizado à relação com o eixo educação básica; 2) fundamentos da Educação em Direitos Humanos e sua interlocução com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013). Diante dos objetivos busquei responder à seguinte problemática: como se expressam os fundamentos do PNEDH (2006) e das DNEDH (2012)? Esse problema é sustentado porque a política pública de Educação em Direitos Humanos surgiu recentemente no Brasil (a partir da redemocratização em 1985). Deste modo, identifiquei as principais categorias presentes no PNEDH (2006) e nas DNEDH (2012) na sua relação com o eixo educação básica. Como os fundamentos da Educação em Direitos Humanos compõem as DCNEB (2013)? Metodologicamente a investigação consolidou-se a partir da pesquisa documental, trata-se de um estudo de cunho qualitativo que busca aprofundar a compreensão do fenômeno investigado. O estudo dos documentos é feito por meio da análise de conteúdo pautando-se, portanto, em um conjunto de técnicas de análise que dão suporte na tarefa de interpretação dos dados (BARDIN, 2011). Conclusivamente, afirmo que os fundamentos da Educação em Direitos Humanos no Brasil, no PNEDH (2006) e nas DNEDH (2012) apontam para um avanço na educação básica brasileira. As categorias cidadania, democracia, direitos humanos e cultura de direitos humanos são decisivas no sentido de dar contorno à política pública de educação em direitos humanos.
Janelas fechadas: o percurso da	PNE 2014; identidade de	MOREIRA, J.	PPGE UFPR Curitiba	Dissertação (2016)	As políticas públicas para educação no Brasil são formuladas com base no conhecimento previsto por meio de uma norma

pauta LGBT no PNE 2014	gênero; orientação sexual; inclusão; exclusão; políticas educacionais; LGBT.				heterossexista. Essa norma posiciona pessoas transgêneras, lésbicas, gays, e demais generos e/ou sexualidades não pertencentes ao modelo heterossexual a margem das políticas que regulam o espaço e o cotidiano escolar. Assim, as políticas públicas formuladas pelo atual processo são parciais e excludentes, afetando as qualidades das populações que se localizam fora dos limites de uma norma heterossexual. Para analisar esse processo, busco estabelecer um olhar inverso, da margem para o centro, buscando ressaltar as zonas de privilégio e exclusão no interior do exercício do poder. Com esse objetivo, faço uma análise dos textos redigidos durante a tramitação do Projeto de Lei n. 8035/2010, que institui o Plano Nacional de Educação - PNE 2014. Uso como baliza o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH 2006 e o texto final da Conferência Nacional de Educação de 2010 - CONAE. Busco, por meio destes documentos, identifica a configuração político-discursiva que colocou em rota de colisão as atuais demandas globais por educação e direitos humanos com as demandas locais de grupos conservadores e fundamentalistas religiosos. Grupos que provocaram um estado de pânico generalizado em torno dos temas "identidade de genero" e "orientação sexual", levando à sua exclusão do PNE 2014. Como resultado, as possibilidades para a formulação de políticas públicas originais ao combate às desigualdades e à promoção de As ações de integração e redução da evasão escolar da população LGBT foram extremamente prejudicadas.
O plano nacional de educação em direitos humanos: uma ideia de formação escolar cidadã	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; educação em direitos humanos; educação como direito humano.	SILVA, S. S.	PPGE Unisantos	Dissertação (2016)	A temática dos Direitos Humanos e sua estreita ligação com a educação escolar se converte em elemento indispensável na proposição das políticas públicas no Brasil. Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivo analisar como o Plano Nacional de Educação em Direitos humanos concebe a formação para a cidadania e, mais precisamente, uma educação voltada aos direitos humanos em ambiente escolar. A partir das perspectivas históricas que enxergam diferentes gerações dos direitos humanos no mundo e, também, relacionadas diretamente ao campo educacional, a pesquisa busca identificar e discutir como o PNEDH

					apresenta e concebe seus objetivos em relação ao processo de escolarização atrelado a uma educação em direitos humanos no âmbito da Educação Básica tendo em vista a distinção entre a compreensão da educação como um direito humano e o significado de uma educação em direitos humanos – a ser estendida a todo o processo de escolarização. A investigação se apoia na pesquisa bibliográfica e análise documental - e procura abordar alguns limites e eventuais desdobramentos do referido Plano no contexto da organização da Educação Básica Nacional.
O projeto inventar com a diferença à luz da política pública do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	Direitos humanos, educação, plano nacional de educação em direitos humanos, política pública, projeto inventar com a diferença.	LETÍCIA B. DE A.	PPGPP	Dissertação (2016)	A implementação da política pública do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é comprovada a partir da primeira edição do projeto inventar com a diferença, em 2014, ocorrida em escolas públicas de todos os estados brasileiros e o distrito federal. No primeiro capítulo, compreende-se um dos sentidos dos direitos humanos e da educação em direitos humanos. No segundo capítulo, a educação em direitos humanos é abordada como política pública. São expostos o conceito de políticas públicas e os documentos internacionais e nacionais que compõe a política. No terceiro capítulo, apresenta-se a concepção, a descrição e a análise do projeto. A concepção traz a interseção entre cinema, escola e direitos humanos. A descrição expõe a estrutura do projeto. A análise se dá a partir da comparação entre a realização do projeto e a variação do PNEDH.
As construções discursivas de identidades no território do Facebook e as políticas educacionais de diversidade	Políticas educacionais; Facebook; discurso; identidades.	GONDIM, P. G. C.	PPGE UFPB	Tese (2017)	A presente tese analisa a construção discursiva de identidades na rede social digital Facebook em contraponto aos princípios das políticas educacionais de diversidade. Toma como base teórica as contribuições dos estudos pós-estruturalistas e dos estudos foucaultianos para responder à questão central da pesquisa: como as construções identitárias em comunidade virtual na rede social Facebook se contrapõem aos princípios das políticas educacionais de diversidade? A temática parte da intersecção entre identidades, educação, redes sociais digitais e políticas de diversidade. Nesse estudo, o norte das análises parte do campo da Análise de Discurso, de linha francesa, principalmente, sobre as noções de discurso, saber-poder e vontade de verdade. A pesquisa de cunho documental com abordagem qualitativa foi realizada em

					documentos oficiais concernentes às políticas em questão: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), Plano Nacional de Educação (Lei 13005/14); e em publicações extraídas da “Comunidade Virtual Portal da Diversidade” no Facebook. Os resultados indicam que as políticas educacionais de diversidade engendram formas de regulação que coadunam para a conformação dos sujeitos e das instituições escolares adequadas aos interesses do Estado Neoliberal. Em contraposição, os discursos identitários no Facebook forjam caminhos diferentes ao trazerem à tona a voz da resistência e o olhar para as diferenças das minorias sociais, sobretudo, em relação à diversidade de gênero, sexual e religiosa. Tais minorias indicam estar, marcadamente, excluídas no âmbito das iniciativas legais. Por fim, a pesquisa ressalta que as políticas educacionais precisam redirecionar a abordagem quanto à diversidade, a partir do diálogo com as atuais configurações identitárias. É, pois, imprescindível a construção de caminhos para o reconhecimento das diferenças dos sujeitos que estão à margem dos padrões socioculturais hegemônicos. Sujeitos que revelam resistência ao expor no território “faceboquiano” suas posições e identidades na coexistência dos discursos que envolvem os jogos de poder e de verdade.
Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016	Direitos humanos; educação; educação e políticas públicas; educação em direitos humanos; percepções docentes.	OLIVEIRA, M. E.	PPG FEUSP	Dissertação (2018)	O presente estudo centrou-se no contexto da prática das políticas de educação em direitos humanos (EDH) da cidade de São Paulo, para identificar e analisar percepções docentes sobre direitos humanos. Para isso, foram analisados 296 relatos de experiências educativas, desenvolvidas por professores e unidades escolares da rede municipal de ensino, inscritos nas quatro primeiras edições do Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos, realizadas entre 2013 e 2016. A análise do conteúdo desses relatos permitiu inferir que, a despeito de seus próprios objetivos e pressupostos teórico-metodológicos, tal como definidos no Plano e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a EDH se apresenta multifacetada na forma como é percebida e realizada pelos profissionais da educação, que a reinterpretam e a

					ressignificam em suas práticas, a partir de outros referenciais, programas e experiências didático-pedagógicas, bastante difundidos no meio escolar, como é o caso da educação ambiental, da educação para as relações étnico-raciais, da educação alimentar e nutricional, da educação especial, entre outras vertentes. Considerando que a educação e os direitos humanos constituem campos de lutas e de resistências nos quais os sujeitos atribuem sentidos e significados distintos aos seus conteúdos e termos, entende-se que estas perspectivas pedagógicas foram desenvolvidas ao longo das últimas décadas como desdobramento da ação de diversos atores sociais que, desde os anos de 1990, demandaram políticas educacionais que abrangessem as múltiplas dimensões de uma educação para a cidadania, marcadamente voltada ao reconhecimento e valorização da diversidade, ao desenvolvimento sustentável, ao combate às desigualdades e em contraposição às políticas de redução de direitos e desmonte dos sistemas de proteção social do período. Embora tais abordagens, pela própria natureza delas, possibilitaram aos autores tratarem de temas pertinentes à EDH, poucos relatos evidenciaram ênfase e aprofundamento crítico e consistente das características e conteúdos dos direitos humanos (históricos, filosóficos, conceituais) contextualizando-os com as situações problematizadas nos projetos, indicando que os profissionais, apesar de sensíveis às questões contemporâneas em torno dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, não transpuseram didaticamente os conhecimentos atinentes à EDH. Assim sendo, entende-se que qualquer ação destinada a difundir nas escolas uma cultura que valorize a dignidade da pessoa humana como fundamento do convívio democrático, inclusivo, participativo, não violento e que promova o reconhecimento, o acesso e a defesa dos direitos humanos, bem como a ampliação da cidadania, terá seu conteúdo confrontado com a experiência que os profissionais da educação acumulam em suas práticas, enquanto sujeitos que exercem papel ativo, dinâmico e criativo no desenvolvimento das políticas educacionais, tornando imprescindível conectar seus saberes e práticas ao processo de aperfeiçoamento das políticas de EDH.
--	--	--	--	--	--

Educação em direitos humanos: concepções de professores(as) de educação infantil	Educação em direitos humanos; professor(a), educação infantil; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).	MACIEL, T. S.	PPGE Unesp Marília	Dissertação (2018)	A presente dissertação aborda a temática educação em direitos humanos, sob a ótica de que, devido ao contexto de exclusão e marginalização ocasionado pela ideologia neoliberal que orienta hoje a organização da sociedade, e devido às violações recorrentes aos direitos humanos, uma educação voltada para a concretização de uma cultura dos direitos humanos se faz necessária. Partiu-se de duas premissas: a escola de Educação Infantil, por ser o local de realização da primeira etapa da Educação Básica e o primeiro ambiente, depois do seio familiar, em que a criança estabelece relações sociais, é ambiente propício para o desenvolvimento de ações pedagógicas que trabalhem os valores fundamentais da educação em direitos humanos, bem como o caráter político que caracteriza tal educação; ademais, o(a) professor(a), enquanto mediador(a) das diversas relações que ocorrem no espaço escolar, é uma figura de extrema importância no processo educacional que procura desenvolver-se na perspectiva dos direitos humanos. Assim, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em verificar quais as concepções de professores(as) de Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos em uma escola pública municipal da cidade de Marília, e discuti-las a partir das bases presentes nos documentos nacionais que orientam a educação em direitos humanos. Os seguintes questionamentos guiaram o processo de investigação: quais as concepções acerca da educação em direitos humanos que possuem professores(as) de Educação Infantil, em uma escola pública municipal da cidade de Marília? Tais concepções vão ao encontro das propostas e políticas para a educação em direitos humanos presentes em documentos oficiais e na bibliografia selecionada? No que concerne aos procedimentos metodológicos, realizou-se, portanto, pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e documental. A entrevista semiestruturada e a técnica de análise de conteúdo nortearam, respectivamente, a coleta e a análise dos dados. Os resultados do estudo indicaram que as noções de direitos humanos que possuem o professor e as professoras que constituíram o quadro de sujeitos desta pesquisa, relacionam-se a questões político-sociais, além de apontarem para a dimensão da formação ética e referenciar um processo errôneo de reconhecimento dos direitos humanos como direitos
--	--	---------------	--------------------	--------------------	---

					que não deveriam proteger a todos e todas. Concluiu-se que, de maneira geral, as concepções de direitos humanos, democracia e cidadania das profissionais e do profissional entrevistadas(o) estão permeadas pelo discurso neoliberal, no qual os direitos humanos confundem-se com os próprios direitos; a democracia limita-se ao modelo de representação e a cidadania aproxima-se mais da ótica passiva do que da ativa. Pode-se considerar, por fim, que, embora haja reconhecimento, por parte dos sujeitos da pesquisa, da importância de um trabalho pedagógico que contemple os direitos humanos, as concepções acerca da educação em direitos humanos proferidas por eles distanciam-se da bibliografia selecionada e do discurso oficial presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
Educação para as relações de gênero no ensino fundamental I (1996-2017)	Políticas curriculares; Educação para as relações de gênero; Ensino Fundamental I.	RAMOS, J. B.	PPGE Unesp Marília	Dissertação (2019)	O presente trabalho teve como objeto de estudo investigar as orientações curriculares nacionais no tocante à educação para as relações de gênero para o Ensino Fundamental I, de 1996 a 2017. Buscou-se compreender as políticas curriculares relacionadas à educação para as relações de gênero formuladas neste período. O referencial teórico deste trabalho fundamentou-se em: Apple (2006) e Macedo (2017) embasando os estudos quanto ao currículo educacional; Cisne (2014) no que tange às perspectivas feministas; Draibe (2003) para a compreensão das políticas públicas; Frigotto e Ciavatta (2003) no tocante à Educação Básica no Brasil na década de 1990; Mészáros (1981) e Saviani (2006) para o entendimento da educação; Paro (2011) subsidiando o estudo do currículo do Ensino Fundamental I; Vianna e Unbehaum (2004) baseando o estudo de gênero nas políticas públicas de educação no Brasil; Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) referenciando as políticas educacionais; Souza (2006) para o entendimento das políticas públicas; Torres (2017) para a compreensão da Reforma do Estado no Brasil recente, administração pública e sociedade civil; dentre outras (os) autoras (es) e documentos pertinentes à realização da pesquisa. Sendo assim, apreende-se que estas áreas de conhecimento político-sociais são inerentes à organização social, ao passo que direcionam as políticas públicas e, por conseguinte, as políticas

				curriculares. Destarte, partiu-se da perspectiva da macroesfera para a microesfera. Nesse sentido, compreendendo a historicidade dos fatos políticos e socioeconômicos ocorridos nos anos de 1996 a 2017, analisou-se o processo de formulação e alteração dos documentos curriculares nacionais no que tange à educação para as relações de gênero, no Ensino Fundamental I, particularmente realizando o recorte temporal a partir de dois marcos fundamentais no que tangem as políticas curriculares, sendo eles: o início do aprofundamento das alterações curriculares, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) perpassando até a reestruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017). Deste modo, foram estudados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (PCN volume 10.2, 1997), Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011); Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012) (Caderno de Resoluções) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Deste modo, os procedimentos metodológicos deste trabalho pautaram-se na pesquisa de natureza bibliográfica e na análise documental crítica. Assim, realizou-se um levantamento das palavras-chave: Democracia; Direitos Humanos; Diversidade e Gênero (enquanto papéis sociais). Posteriormente, discutiu-se criticamente os resultados obtidos. Portanto, a partir da compreensão do currículo escolar prescrito enquanto espaço de disputa ideológica, que norteia o curso da formação dos educandos, conclui-se que a partir da década de 1990 houve um incremento da formulação e implementação de políticas curriculares que tangenciam os direitos humanos e a educação para as relações de gênero. Contudo, a partir do ano de 2011, houve uma expressiva diminuição desses temas no currículo prescrito, de modo que no ano de 2017 a educação para a igualdade de gênero foi extinta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).
--	--	--	--	--

Educação em direitos humanos: perspectivas decoloniais	Colonialidade do Poder; Decolonialidade; Educação em Direitos Humanos; Eurocentrismo; Pluralidade dos Saberes.	MOREIRA, M. S.	PPGE Unioeste	Dissertação (2019)	Este trabalho tem a pretensão de realizar análise crítica a partir do prisma decolonial sobre o panorama atual da sociedade brasileira no que tange à educação e os Direitos Humanos. Oriunda de um processo colonizador baseado na dominação e exploração de povos originários e da diáspora africana, por quase quatro séculos, tempo necessário para tornar natural ou comum diversas práticas racistas, preconceituosas, segregadoras, opressoras, usurpadoras e violentas de diversos tipos, ao ponto que essas são reproduzidas cotidianamente nos diversos ramos de atuação humana. A gênese dessas práticas se denomina Colonialidade do Poder, essa que é consequência do padrão de poder difundido a partir da colonização, tendo como sustentáculo a classificação racial da sociedade, apoiada por falsos referenciais de raça, tais como cor da pele, formas do corpo e do cabelo, ou seja, discriminação por fenótipos, que em nada se relacionam com as questões de razão, de capacidade cognitiva, de cultura, ou ainda, com superioridade ou inferioridade, todavia, em tudo se relacionam com as diversas relações de poder existentes e com a formação e consolidação do sistema econômico que controla o mundo, o capitalismo, com sua nova faceta, o neoliberalismo. A colonialidade do poder possui o amparo em diversos campos, epistemológicos, filosóficos e religiosos, todos com origem no “epicentro” do conhecimento humano, a Europa (eurocentrismo). Tanto as relações de poder, quanto o sistema econômico mundial globalizado são responsáveis pela desumanização de todos, dominantes e dominados, opressores e oprimidos, ao ponto que, mais do que nunca, há a necessidade de um movimento que se oponha de forma direta contra a colonialidade do poder e do saber. As Epistemologias do Sul, a ecologia dos saberes subalternos é a proposta de ruptura contra-hegemônica, pois valorizam a pluralidade de saberes existentes em cada <i>locus</i> de enunciação, resgatando identidades, saberes e culturas dos diversos povos originários desde a ancestralidade. E assim, ressignificado os diversos campos do conhecimento humano e social pertencente a totalidade histórico-social. Com o objetivo de alcançar tais objetivos macrosociais, é primordial desenvolver práticas culturais que tenha como propostas a identificação, a autovalorização e a autodeterminação. Essas práticas precisam
--	--	----------------	---------------	--------------------	--

					ser estimuladas preparando ambientes para ensino e aprendizado de disciplinas humanizadoras ensejando mudanças comportamentais e quebra de paradigmas. No Brasil, existe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que é a proposta, a nível legislativo brasileiro, mais decolonizadora no que tange à educação básica a nível nacional, acompanhado deste e visando dar direcionamento aos planos políticos pedagógicos escolares foram formuladas as Diretrizes da Educação Nacional e diversas outras legislações que visam a inclusão social, a acessibilidade, o combate ao racismo, as violências de gênero e a LGBTfobia, que orientados pela pedagogia intercultural crítica ou qualquer outra pedagogia decolonial proporcionará um ambiente propício a convivência e ao respeito das diferenças, ou seja, existem a motivação, o estímulo e ambientes propícios, somente restando a mudança comportamental de toda uma sociedade, para se alcançar o produto agregado do paradigma da Paz social. A pesquisa é do tipo documental com procedimento metodológico bibliográfico-investigativo. Em face do tema, o presente estudo se insere diretamente na linha de pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE-PR.
Sujeitos jovens e adultos LGBT: diálogos sobre gênero, sexualidade e escolarização	Gênero; Sexualidade; Sujeitos jovens e adultos; LGBT; Escolarização.	VIGANO, S. de M. M.	PPGE UFSC	Tese (2019)	Esta pesquisa faz parte dos estudos realizados no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na Linha de Pesquisa de Ensino e Formação de Educadores – EFE. Os levantamentos realizados obtiveram o apoio do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA/UFSC e do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE/UFSC. Objetiva-se compreender as influências das vivências escolares de sujeitos que hoje se autodeclararam LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros), particularmente em relação àquelas relacionadas a gênero e sexualidade, buscando perceber como isso refletiu na constituição de suas identidades. Assim, problematizam-se quais as implicações/influências das vivências escolares de sujeitos autodeclarados LGBT em relação às suas identidades de gênero e sexualidade? A pesquisa tem base qualitativa e utiliza-se dos procedimentos metodológicos de levantamento bibliográfico e

					documental, da análise de conteúdo e do grupo focal. Realiza-se o grupo focal na sede da Associação em Defesa dos Direitos Humanos, com enfoque na Sexualidade – ADEH em Florianópolis com 21 pessoas. Justifica-se tal estudo pelo fato de os espaços educativos invisibilizarem as desigualdades sexuais e de gênero, sendo que há, cada vez mais, um forte crescimento da violência homofóbica - física e simbólica, dentro e fora dos espaços escolares. Divide-se o trabalho em 3 partes: a primeira parte será a da apresentação da pesquisa, a segunda parte versará sobre as normas de gênero e sexualidade e a última parte se debruçará sobre os processos de escolarização dos sujeitos LGBT.
Uma Análise Histórica do Papel da Educação nas Políticas Públicas Nacionais em Direitos Humanos (1993-2009)	Direitos Humanos; Políticas Públicas; Educação.	ALMEIDA, M. de	PPGE UFPR Curitiba	Dissertação (2021)	O percurso dos direitos humanos é permeado pelo conflito de sua própria importância e efetividade. No caso brasileiro fica evidente um distanciamento com os marcos normativos, já que o país começou a se preocupar com tais políticas muito tardiamente e timidamente, criando uma cultura moldada sob raízes da indiferença que menospreza os direitos humanos e, frequentemente, atribui um significado pejorativo à essa luta. Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos ter sido publicada em 1948, foi somente após as recomendações da Conferência de Viena em 1993 que o Brasil assumiu o compromisso de criar políticas voltadas à temática dos direitos humanos, de forma que a Educação passou a ser inserida no debate. Isto posto, buscamos como objetivo analisar os planos e programas nacionais em matéria de direitos humanos publicados dentre os anos 1993 à 2009, tendo como principal enfoque as concepções dos documentos voltadas à Educação em direitos humanos. À luz das ideias de Lynn Hunt (2009), Catherine Walsh (2009), Flores (2009) e Candau (2008) problematizamos sobre a efetivação dessas leis que sob a tutela do Estado estão permeadas por tensões pouco propícias à sua garantia, e são conduzidas em um fluxo de revisão e reelaboração exprimindo algumas das ansiedades sociais por meio de avanços e retrocessos em matéria de políticas públicas. Para isso, destacamos a publicação dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002, 2009) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) em nossa abordagem. Por fim, justifica-se a perspectiva da

					interculturalidade na Educação em direitos humanos como primazia da transformação e principal mecanismo para que os direitos humanos permaneçam em um fluxo constante e necessário de reelaboração em uma perspectiva de (re)construção.
Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em pedagogia	Educação; competência moral; gênero e sexualidades; religiosidade; Pedagogia.	SILVA, M. E. F da	PPGE Unesp Marília	Dissertação (2022)	Esta Dissertação trata de uma pesquisa de Mestrado proposta como continuidade de uma pesquisa anterior de Iniciação Científica. Na ocasião, investigou-se se graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista estão sendo preparados(as) para trabalhar com a diversidade sexual e de gênero em sua futura atuação profissional na escola, além de relacionar esse preparo com sua formação moral. Posto que nessa pesquisa anterior se inferiu não haver preparo e nem desenvolvimento moral satisfatórios e que isso apresentou forte relação com a variável religiosidade, nesta presente pesquisa busca-se o aprofundamento de tais resultados expandindo a investigação. A expansão foi traçada em dois sentidos: amostral, com a adição de mais um curso de formação em Pedagogia no contexto universitário público paulista, e de constructos avaliados, investigando agora a competência moral e, também, a adesão à religiosidade. Com uma amostra mais ampla, busca-se testar a hipótese alcançada a partir dos resultados da pesquisa anterior e aprofundá-los, de modo a fazer uma análise comparativa amostral interna e externa: interna, ao se comparar a formação de graduandos(as) de um curso de Pedagogia que tem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares (Caso 1) e de outro curso de Pedagogia que não os têm (Caso 2), e externa, ao se comparar a formação de ambos os cursos de Pedagogia entre si. Logo, tem-se como objetivo investigar a relação entre competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia de dois cursos distintos, com e sem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares. A metodologia delineada, um estudo transversal de casos múltiplos e contrastantes, divide-se nas etapas de revisão bibliográfica, para fundamentação teórica nas temáticas pertinentes; análise documental, para conhecer o que se espera legalmente da atuação de ambos profissionais; e pesquisa empírica, para coleta

					e análise de dados sobre os três constructos no processo formativo investigado, por meio de um questionário, elaborado na pesquisa anterior e adaptado na presente pesquisa, e das versões validadas no Brasil do Moral Competence Test extended (MCT_xt) e da Post-Critical Belief Scale (PCBS). Na etapa de análise documental, elegeram-se os seguintes documentos da legislação normatizadora da formação inicial na Educação Superior: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (DCN_Pedagogia), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Também se adicionou a essa etapa a análise da grade curricular e do Projeto Político-Pedagógico dos dois cursos participantes da pesquisa, para se avaliar pormenorizadamente a possibilidade de abordagem de gênero e sexualidades e da ética no processo de formação oferecido, assim como seu lugar no conteúdo curricular programático do curso. Na etapa de pesquisa empírica, aplicaram-se o questionário, MCT_xt e PCBS nos dois cursos participantes. Ao todo, participaram da pesquisa 317 sujeitos (N=317), sendo 105 graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 (n=105) e 212 graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 (n=212). A amostra contemplou estudantes matriculados(as) em todos os anos desses cursos. Realizou-se uma análise comparativa triangular, entre os constructos de competência moral, concepções sobre gênero e sexualidades, e forma de adesão à religiosidade, e amostral interna e externa, entre dois diferentes ambientes universitários. Os resultados obtidos reiteraram constatações anteriores, demonstrando que, em ambos os casos investigados, a formação ética, em gênero e sexualidades permanece frágil. Também em ambos, embora haja graduandos(as) com concepções sobre gênero e sexualidades adequadas para subsidiar sua futura atuação profissional, a maioria deles(as) não demonstra deter essa formação, nem há uma progressão de sua qualidade ao longo do curso, assim como a competência moral também pareceu não ser afetada positivamente pelo curso. Concluiu-se que há forte influência do vínculo religioso na formação ética e em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as), sobretudo no aspecto de como aderem à religiosidade, sugerindo que essa religiosidade
--	--	--	--	--	--

					parece ditar o que o sujeito religioso deve ou não incorporar em sua formação inicial para futura atuação profissional, inclusive coibindo sua formação ética, em gênero e sexualidades, de forma consciente ou não. Enquanto não pareceu haver relação entre a qualidade das concepções em gênero e sexualidades e a competência moral no Caso 1, essa relação foi parcial no Caso 2. Porém, em ambos casos, houve forte relação das variáveis curriculares referentes às atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares de formação em gênero e sexualidades com as concepções e a competência moral, de modo a influenciá-las positivamente. Assim, os(as) graduandos(as) com um conhecimento mais elaborado sobre gênero e sexualidades não tiveram alta competência moral, mas aqueles(as) que estão envolvidos(as) com, abertos(as) para, sensíveis aos e/ou reconhecem a importância dos temas e da formação em gênero e sexualidades, demonstraram ser altamente competentes moralmente.
Os direitos humanos nos currículos dos cursos de direito de universidades públicas brasileiras: desafios e possibilidades na formação continuada de professores	Educação em Direitos Humanos. Cursos de Direito. Formação continuada de Professores. Tecnologia	MATOSO, R. B.	PPG Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias Curitiba	Dissertação (2022)	Este trabalho propõe uma reflexão sobre os Direitos Humanos, a Educação em Direitos Humanos no Brasil e a formação continuada dos professores com foco na análise das matrizes curriculares de cursos de graduação em Direito de três universidades públicas brasileiras: UFPR, UFSC e USP. A pesquisa organizou-se pelo levantamento bibliográfico e documental em uma abordagem qualitativa que buscou a interpretação do fenômeno por meio de um estudo descritivo e exploratório, considerando, sobretudo, as contribuições de Sacristán (1998; 2000) e Arroyo (2015). A problemática que guiou o desenvolvimento do estudo indagou em que medida as matrizes curriculares previstas nos cursos de graduação em Direito possibilitam a abordagem dos Direitos Humanos em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos? Nessa perspectiva, teve como objetivo geral analisar as matrizes curriculares dos cursos de Direito face às orientações normativas das políticas públicas sobre a inserção da temática dos Direitos Humanos no ensino superior. Os achados apontam que os currículos dos cursos de Direito analisados possuem disciplinas com temáticas voltadas aos Direitos

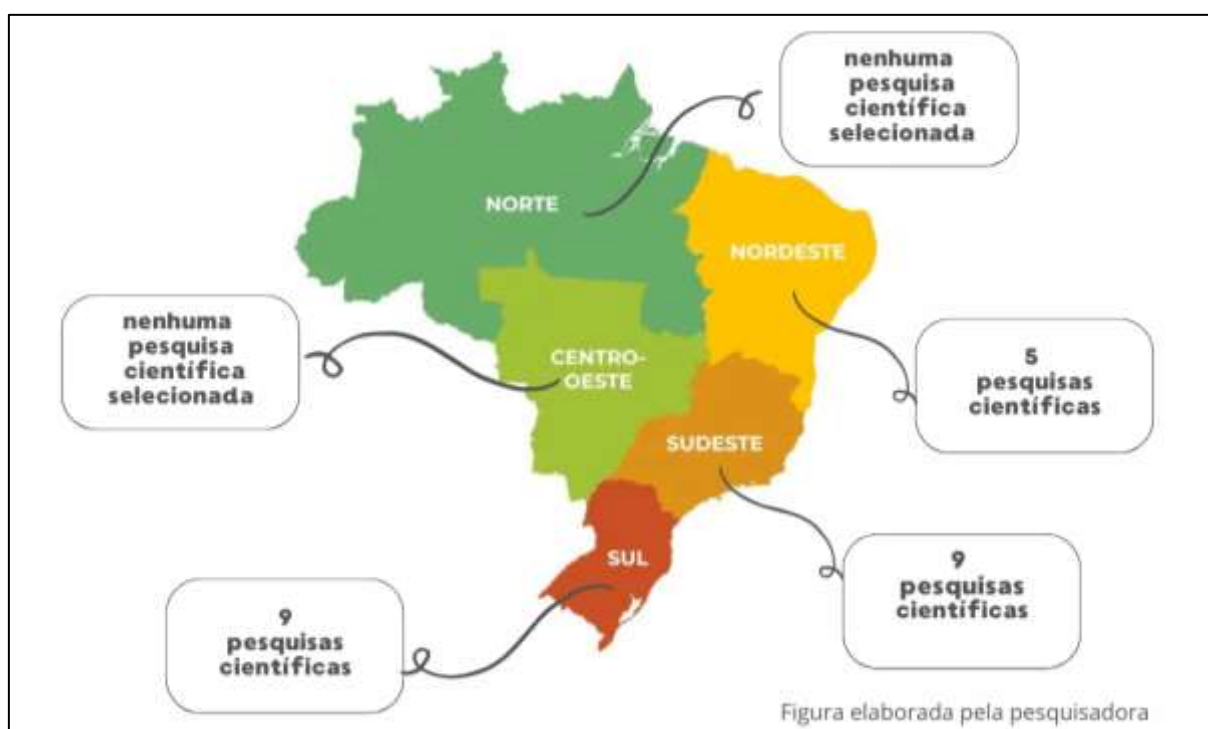
					Humanos, abrangendo disciplinas obrigatórias e optativas, sendo que a maior oferta sobre DH está relacionada nas disciplinas optativas. Entretanto, está praticamente ausente nos currículos oficiais a temática específica da Educação em Direitos Humanos. Os resultados apresentados nesse trabalho também apontam que os Direitos Humanos ainda são ensinados como normas e conceitos, sem um caráter pedagógico voltado para a Educação em e para Direitos Humanos. Por fim, assinala-se a necessidade de uma formação continuada de professores voltada à Educação em e para os Direitos Humanos nos cursos superiores de Direito e, para tanto, propõe-se como produto dessa pesquisa, por se tratar de um mestrado profissional em Educação e Novas Tecnologias, a elaboração de um curso na modalidade EAD com o uso de recursos tecnológicos digitais para formação continuada de professores em e para Direitos Humanos.
Educação em direitos humanos na educação superior: análise de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo	Educação em direitos humanos; Educação Superior; formação de professores.	Maciel, T.S.	PPGE Unesp Marília	Tese (2023)	Nesta tese, apresentam-se resultados de pesquisa de Doutorado em Educação que foi norteadada pelas seguintes questões investigativas: de que maneira as políticas públicas para a educação em direitos humanos (EDH) estão implementadas em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo? Quais as possíveis diferenças e/ou semelhanças entre faculdades isoladas, centros universitários e universidades (instituições públicas e privadas) no que diz respeito às formas dessa implementação? Diante do contexto mundial pautado na ideologia neoliberal, educar em direitos humanos tornou-se uma esperança de efetivação de uma cultura de direitos humanos, que promova a paz, a justiça social, a prática da tolerância e do respeito à diversidade. A formação permanente de professores(as) foi apresentada como um dos cinco componentes determinantes para o êxito da EDH em todo o mundo, logo na primeira fase do Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e, em nível nacional, políticas públicas regulamentam a inserção da EDH em Instituições de Ensino Superior (especialmente naquelas que ofertam cursos de formação para a docência), como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Assim, a pesquisa apresentada nesta

					tese teve como objetivo geral: identificar de que maneira as políticas públicas para a educação em direitos humanos estão implementadas em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo e realizar uma análise das formas dessa implementação, considerando-se a diversificação das Instituições de Ensino Superior que oferecem esse curso, no que diz respeito à organização acadêmica e à categoria administrativa. No que concerne aos procedimentos metodológicos, optou-se por realizar pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando-se instrumentos de coleta de dados da abordagem qualitativa de pesquisa, como a aplicação de questionários. A técnica de análise de conteúdo orientou as interpretações e inferências sobre os dados coletados. A finalização deste estudo investigativo leva à ponderação de que é preciso repensar a maneira como todas as instituições vêm abrindo espaço para a educação em direitos humanos na formação de professores(as), visto que, no geral, as políticas públicas para a educação em direitos humanos estão implementadas de maneira insuficiente em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo, embora cada segmento de Instituições de Ensino Superior apresente especificidades.
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao considerar os conteúdos encontrados nas 23 pesquisas publicadas e selecionadas, percebe-se uma diversidade de temas relativos aos direitos humanos na educação. As pesquisas científicas selecionadas foram realizadas em três regiões do Brasil: Sudeste, Sul e Nordeste. Foram desenvolvidas em 17 programas de pós-graduação, indicando uma variedade de contextos educacionais. Na Figura 2 está a distribuição por região das produções selecionadas na investigação.

Figura 2 - Distribuição de pesquisas científicas selecionadas por região do Brasil



Fonte: Elaboração própria (2025).

Na Figura 3 está a distribuição dos trabalhos selecionados nesse balanço, conforme as cinco regiões do Brasil. Observa-se maior concentração nas regiões Sudeste e Sul, enquanto na região Nordeste é menos expressiva a quantidade de produções. Nas regiões Norte e Centro-Oeste não foi identificada nenhuma produção científica com o tema da pesquisa em programas de pós-graduação em Educação.

Figura 3 - Distribuição de pesquisas científicas selecionadas por região e instituição

Região	Qtd.de produções por região	Instituição	Qtd. de produções por instituição
Nordeste	5	Univ. Federal da Bahia - UFBA	1
		Univ. Federal da Paraíba - UFPB	2
		Univ. Federal de Alagoas - UFAL	1
		Univ. Federal de Pernambuco - UFPE	1
Sudeste	9	Univ. Católica de Santos – UNISANTOS	1
		Univ. de São Paulo - USP	1
		Univ. Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP Araraquara	1
		Univ. Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP Marília	4
		Univ. Federal de Uberlândia - UFU	1
		Univ. Federal de Santa Catarina - UFSC	1
Sul	9	Centro Universitário Internacional - UNINTER Curitiba	2
		Univ. do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS São Leopoldo	1
		Univ. Estadual de Londrina - UEL	1
		Univ. Estadual de Ponta Grossa - UEPG	1
		Univ. Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Francisco Beltrão	1
		Univ. Federal do Paraná - UFPR Curitiba	3
Total			23

Fonte: Elaboração própria (2025).

Das 16 instituições que produziram teses e dissertações selecionadas no levantamento das pesquisas sobre o PNEDH, as com maior número de produções são:

- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP Marília) - 1 tese e 3 dissertações;
- Universidade Federal do Paraná (UFPR Curitiba) - 3 dissertações;
- Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - 1 tese e 1 dissertação;
- Centro Universitário Internacional (UNINTER Curitiba) - 2 dissertações.

As demais instituições registram uma produção científica, são elas:

- Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) - 1 dissertação;
- Universidade de São Paulo (USP) - 1 dissertação;
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS São Leopoldo) - 1 dissertação;
- Universidade Estadual de Londrina (UEL) - 1 dissertação;
- Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - 1 dissertação;

- f) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE Francisco Beltrão) - 1 dissertação;
- g) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP Araraquara) - 1 tese;
- h) Universidade Federal da Bahia (UFBA) - 1 dissertação;
- i) Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - 1 dissertação;
- j) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - 1 tese;
- k) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - 1 tese;
- l) Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - 1 dissertação.

Essas instituições desempenham importante papel na produção científica educacional. Além da análise geográfica e de instituições, o estudo realizado também revela temáticas diversificadas e significativas em direitos humanos. De forma genérica, os temas mais recorrentes foram:

- a) A formação docente, abordando a compreensão de professores e gestores frente à temática direitos humanos e a Educação em Direitos Humanos;
- b) A importância da formação de professores para a prática pedagógica da Educação em Direitos Humanos;
- c) Os fundamentos e conceitos de direitos humanos e sua relação com o contexto histórico, social e cultural brasileiro;
- d) As percepções e representações sociais, as discussões sobre a educação para a diversidade, questões de gênero e sexualidade na educação, os direitos da população LGBT;
- e) A inclusão e a desigualdade;
- f) Os planos e diretrizes, com referências centrais ao PNEDH, DNEDH e DCNEB;
- g) A análise e implementação de políticas educacionais específicas, a experiência de estudantes em tempo integral como princípios educativos e social frente ao PNEDH;
- h) Abordagens teóricas específicas, como a teoria de Vygotsky e a decolonialidade.

O levantamento da produção teórica das pesquisas sobre o PNEDH revela produções que refletem as lutas sociais e tensões no reconhecimento desses direitos,

que denunciam violações e que demonstram a busca por uma educação inclusiva e democrática. Também problematizam a estrutura educacional que, em muitos aspectos, reproduz as desigualdades de classe, raça e gênero que permeiam a sociedade.

As pesquisas tentam, em muitos casos, contestar a ideologia dominante, que frequentemente naturaliza as desigualdades, as exclusões e as estruturas opressoras. São produções que abordam a pluralidade e a diversidade, revelam um campo de luta e resistência contra as ideologias hegemônicas; resistência a uma sociedade que perpetua o jugo das classes dominantes. Como alerta Saviani (2007, p. 159),

A partir do conhecimento da produção acumulada adquirimos consciência dos ganhos e das perdas, das lacunas preenchidas e daquelas que permanecem, dos avanços e dos pontos do estrangulamento de nossa atividade de pesquisa.

Nesse sentido, ao refletir acerca dos avanços e lacunas apontados por Saviani (2007), o levantamento não trouxe nenhuma pesquisa específica com o mesmo objetivo proposto no presente estudo, cuja finalidade era compreender criticamente a historicidade, as contradições na efetivação do PNEDH na LDB/1996, considerando-se as construções sociais, políticas e ideológicas. Identificou-se que alguns estudos abordam a importância do PNEDH, mas poucos problematizam profundamente sua inserção concreta nas políticas educacionais, e nenhuma pesquisa aborda especificamente a LDB/1996. Esse resultado revela uma lacuna na produção científica, justificando a investigação proposta.

5 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH): HISTORICIDADE E UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS

No presente capítulo apresenta-se a trajetória histórica, política e social que fundamenta a Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil, com destaque para a Constituição, tratados e acordos internacionais, investigando os impactos do neoliberalismo na efetivação dos direitos humanos. Em um primeiro momento apresenta-se a trajetória histórica, política e social dos direitos humanos e da EDH, destacando a importância da CF 1988 na conquista de direitos. Na segunda seção traz-se os principais tratados internacionais que fundamentaram a elaboração do PNEDH como marco na construção de uma cultura de direitos no Brasil.

Para finalizar o capítulo discute-se como o Estado e neoliberalismo fragilizam a democracia, os valores éticos e sociais que fundamentam a EDH, bem como transforma a educação em mercadoria e instrumento do mercado, retira direitos e intensifica as injustiças sociais.

5.1. TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICA E SOCIAL DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)

A EDH emerge no contexto das lutas sociais de resistência à opressão política e regimes autoritários vivenciados na América Latina, inclusive no Brasil. Educar em direitos humanos é o ato de formação da consciência, formação emancipatória, na qual os sujeitos de direitos se libertam de relações de dominação, de exploração e de opressão. A EDH está fundamentada na política pública do PNEDH. Surgiu gradualmente, resultante de tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil junto a organizações internacionais, de modo que, assim, o país assume o compromisso de adotar e implementar políticas públicas de proteção e promoção dos direitos humanos.

Os direitos humanos são compreendidos aqui como o reconhecimento da condição humana, correspondente à dignidade de todos os seres humanos; são direitos fundamentais à vida humana, independentemente de raça, etnia, sexo, gênero, nacionalidade, idioma, religião, cultura, classe social, opinião política ou qualquer outra condição. Destarte,

A ideia de Direitos Humanos é relativamente nova na história ocidental. Esses direitos foram conquistados de forma diferente em cada sociedade, e surgiram como alternativas para garantir à pessoa, dentro de uma sociedade, as condições essenciais à plenitude do gozo da vida humana (Brasil, 2013b, p. 16).

Os direitos humanos são direitos conquistados historicamente, são uma construção social, resultante de intensas lutas que refletem a necessidade de cada tempo. Essas lutas “[...] nos deixaram como legados direitos civis, políticos, e sociais, que vão muito além da legislação e jurisprudência. Trata-se de percepções sociais da vida humana, seu direito de existência e reprodução” (Salvio; Silva, 2022, p. 240). Posto isso, os direitos humanos são direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais universais, indivisíveis e inalienáveis; atuam como garantias legais a indivíduos e coletivos contra as violações da liberdade e da dignidade humana.

Os direitos humanos hoje são uma materialização de contextos históricos. Por essa razão é fundamental apresentar alguns dos principais documentos que marcaram a evolução dessa conquista ao longo da história da humanidade.

Conforme estudos de Infante-Miranda *et al.* (2024), o Cilindro de Ciro é considerado o primeiro documento a respeito dos direitos humanos por registrar ideias que constituem os seus antecedentes humanos no mundo.

O documento conhecido como Cilindro de Ciro registra as provisões de Ciro, o Grande, o primeiro rei da antiga Pérsia, que em 539 a.C., conquistou a cidade da Babilônia. Este documento, um cilindro de argila em língua acádia e escrita cuneiforme, contém decretos deste rei que expressam ideias novas e atípicas para sua época: após libertar os escravos, Ciro declarou que todas as pessoas tinham o direito de escolher sua própria religião e estabeleceu a igualdade racial (Infante-Miranda *et al.*, 2024, p. 83).

Esse documento contém decretos que expressam ideias inovadoras para o período, como, por exemplo, a orientação para o fim das condições de exploração humana denominada como escravidão. Segundo informações encontradas no portal DHNET - Direitos Humanos²⁸, o Cilindro de Ciro foi descoberto em 1879; em 1971 a ONU o traduziu para todos os seus idiomas oficiais. Diante disso, o referido documento é considerado a primeira declaração de direitos humanos, ao permitir que

²⁸ A DHnet - Rede de Direitos Humanos & Cultura é uma plataforma *on-line* criada por um grupo de ativistas dedicados à promoção e defesa dos direitos humanos. O site oferece uma vasta coleção de estudos, materiais educativos, notícias e documentos históricos acerca desses direitos. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 25 maio 2025.

os povos exilados na Babilônia regressassem às suas terras de origem (Antecedentes [...], c1995). O documento, uma peça importante na história dos direitos humanos, atualmente está exposto no Museu Britânico, em Londres. Sua imagem, disposta na Figura 4, pode ser encontrada na página do DHNET.

Figura 4 - Cilindro de Ciro



Fonte: Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/cilindro/index.htm>. Acesso em: 18 ago. 2025.

Soma-se a este documento histórico sobre os indícios de direitos humanos a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Ela foi elaborada no período da Revolução Francesa e estabelece os princípios básicos dos direitos individuais e coletivos dos cidadãos. Foi influenciada por correntes filosóficas de seu tempo, como o Iluminismo e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Nela afirma-se que todos os homens são nascidos livres e iguais em direitos, sendo esses direitos inalienáveis e universais. Os artigos 6º e 11 destacam a importância da igualdade perante a lei e da liberdade de expressão como direitos fundamentais, essenciais para a garantia dos direitos e da dignidade humana (Declaração [...], 1789).

Para Hunt (2012) a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão materializou a promessa de direitos humanos universais, eliminou de forma implícita qualquer privilégio proveniente do nascimento. Um documento impetuoso e simples que atribuía soberania à nação sem mencionar rei, nobreza ou igreja. Declarava que

os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem são a fundação de todo e qualquer governo. Para a autora,

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos. Acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade. De muitas maneiras, ainda estamos aprendendo a lidar com as implicações da demanda por igualdade e universalidade de direitos (Hunt, 2012, p. 11).

Hunt (2012) vê a declaração como um marco importante, um passo significativo na universalização dos direitos, pois sublinha a ausência de especificidade na declaração quanto a classes, religiões e sexos, sendo que os direitos foram declarados de forma ampla e universal, aplicando-se a todos os cidadãos. Divergindo de Hunt (2012), o pesquisador Tosi ([2024]) considera que o documento parte da ideia de assegurar os direitos dos burgueses; afirma que é um documento limitador, não cria direitos, apenas assegura juridicamente os direitos da classe dominante. Nesse sentido, esclarece Giuseppe Tosi que

Apesar da afirmação de que “os homens nascem e são livres e iguais”, uma grande parte da humanidade permanecia excluída dos direitos. [...] A Declaração dos direitos do homem e do cidadão da Revolução Francesa não considerava as mulheres como sujeitas de direitos iguais aos dos homens. Em geral, em todas estas sociedades, o voto era censitário e só podiam votar os homens adultos e ricos; as mulheres, os pobres e os analfabetos não podiam participar da vida política (Tosi, [2024], p. 3).

Na análise de Tosi ([2024]) o documento tem a centralidade da figura masculina, pois não considera as mulheres como sujeitas de direitos, assim como tem sido ao longo da História, com o homem sendo o principal destinatário dos direitos. A visão dicotômica dos citados autores em relação a esse documento revela contradições e tensões entre a promessa de igualdade universal e a realidade da desigualdade material inerente ao sistema capitalista. Em seus 17 artigos a declaração não aborda as desigualdades sociais, de gênero e econômicas, ignorando a realidade das classes sociais.

Direitos para quem? A quem é assegurado o direito à liberdade, à propriedade, à segurança e resistência à opressão? Diante dessas indagações, é nítido que foram poucos os beneficiados pelo documento, apresentando um direcionamento à proteção

de privilegiados. É inegável que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão significou um marco inicial nas declarações sobre direitos humanos atuais. Ela apresenta um avanço histórico ao estabelecer direitos amplamente aplicáveis, porém, o mesmo documento desconsidera as mulheres, legitima o poder burguês, que proclama a liberdade e igualdade, enquanto mantém as condições estruturais de dominação e exclusão.

Enquanto os direitos dos homens ganham destaque e os homens desfrutam de benefícios e direitos constituídos pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (Declaração, [...], 1789), dois anos depois, em setembro de 1791, a dramaturga antiescravagista Olympe de Gouges, de forma corajosa, apresentou a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (Hunt, 2012). Ousada, a francesa redigiu seu texto com uma inversão de linguagem da Declaração de 1789.

“A mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos” (artigo 1º).
 “Todas as cidadãs e cidadãos, sendo iguais aos seus [da lei] olhos, devem ser igualmente admissíveis a todas as dignidades, cargos e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem nenhuma outra distinção que não seja a de suas virtudes e talentos” (artigo 6º) (Hunt, 2012, p. 112).

Segundo Hunt (2012, p. 112), ao inverter a linguagem, Olympe de Gouges chocou a sociedade de então. A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã encorajou as mulheres da época, que estabeleceram clubes políticos em Paris e também em 50 cidades provincianas. Assim, os direitos das mulheres começaram a ser debatidos em clubes, jornais e panfletos. Declara Hunt (2012) que, devido à ousadia de Gouges, esta foi condenada como contrarrevolucionária, “impudente” e um ser inatural – um “homem mulher” – e foi enviada à guilhotina. Indubitavelmente, o gesto de Olympe de Gouges representa um marco indiscutível na história da luta pelos direitos humanos das mulheres.

Um século e meio depois da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o tema direitos humanos entrou em evidência com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948, após os horrores e atrocidades da Segunda Guerra Mundial, pela Organização das Nações Unidas (ONU). A ONU é uma organização internacional de defesa dos direitos humanos, inicialmente composta por 51 países membros fundadores, dentre eles o Brasil e vários países que tiveram envolvimento direto nas atrocidades da Segunda Guerra. Atualmente a ONU é composta por 193 países membros (ONU, [2025]). A DUDH é o primeiro documento

de princípios internacionais de Direitos Humanos (ONU, 1948) e provocou um processo de mudanças na produção de instrumentos e mecanismos de proteção dos direitos humanos.

A DUDH tem papel central na promoção e proteção dos direitos humanos em todo o mundo, incluindo o direito à educação e à participação na vida cultural. Entre seus artigos, o de número 26 estabelece o direito à educação como fundamental a todo ser humano. A educação deve ser acessível e gratuita nos níveis elementares e fundamentais. Sequencialmente, o artigo 27 reconhece que deve ser resguardado, a todo ser humano, participar livremente da vida cultural, desfrutar das artes e compartilhar os benefícios do progresso científico (ONU, 1948). Mesmo sendo internacionalmente reconhecida, a DUDH ainda é insuficiente quanto às condições materiais e estruturais que dificultam a concretização desses direitos de forma igualitária.

Arroyo (2019) ressalta que o direito à educação está atrelado às lutas por direitos básicos: à terra, ao teto, à saúde, à educação, ao trabalho, à renda, à vida. Assim, o Estado deve garantir uma escola de direitos, um espaço de direitos, uma escola pública que revele a consciência social, política e profissional, que proteja a vida e afirme os sujeitos de direitos. O autor enfatiza que, “quando se destrói o Estado de direitos destrói o público, segrega a educação pública à docência pública: é a histórica segregação dos coletivos populares” (Arroyo, 2019, p. 27).

Falar de direitos é reconhecê-los para todos, o direito à educação, ao desenvolvimento, ao conhecimento. Segundo Chauí (2021), “um direito é geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”, portanto, os “privilégios” de determinadas classes se opõem aos direitos. A autora esclarece que é através dos direitos que os desiguais conquistam a igualdade, adquirem acesso ao espaço político para fazer valer a sua participação nos direitos já existentes (Chauí, 2021).

Com base nessa perspectiva, estabelecendo-se a ligação entre a noção de direitos universais e a concretização desse ideal por meio de instrumentos jurídicos, Venturi (2009) observa que a DUDH foi desdobrada em vários pactos e tratados internacionais dos direitos humanos que são legalmente obrigatórios aos países que a eles aderem, sendo que os Estados signatários obrigam-se a ratificar e prestar contas periodicamente sobre os objetivos estabelecidos.

Como exemplo, há o compromisso com os processos de internacionalização de sistemas protetivos mundiais e a pressão dos movimentos sociais organizados em oposição à ditadura militar na América do Sul visando avanços democráticos em matéria de direitos humanos. Em 1988, após longo debate democrático permitido com o processo de redemocratização, o Brasil promulgou a Constituição da República Federativa, que estabeleceu o Estado Democrático de Direito, tendo como um dos fundamentos “a dignidade da pessoa humana” (art. 1º, Inciso III) e o princípio da “prevalência dos direitos humanos” (art. 4º, II) (Brasil, 1988). Sob essa ótica, Koerner (2005, p. 72) esclarece que “a dignidade humana, pensada como autonomia ética de seres humanos socialmente situados, é o valor que fundamenta todos os demais direitos”.

Nesse sentido, a CF 1988 reconhece princípios fundamentais de igualdade e justiça social, apresenta, em seu texto, diversos direitos sociais, ou seja, direitos ligados à cidadania – tais como à educação, saúde, moradia, transporte, entre outros. Com efeito, ela pode ser vista como um marco histórico e significativo no reconhecimento dos direitos sociais e individuais.

A promulgação da Constituinte de 1988 teve a participação política do povo brasileiro, sendo que pela primeira vez na história do Brasil o texto constitucional pôde contar com a participação do povo por meio de emendas populares²⁹ enviadas à Assembleia Constituinte. No texto promulgado a educação surge como primeiro direito social, entre outros também importantes, como se vê no art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Desse modo, compreende-se que a promulgação da Constituição de 1988 é uma tentativa de reparação a uma acumulação histórica de injustiças, um avanço no reconhecimento de esforços e lutas sociais, um importante marco na história dos direitos humanos no Brasil. A partir da redefinição democrática, foram ratificados

²⁹ O Senado Federal, antecipando-se à própria instalação da Constituinte, criou, em 1986, o projeto Constituição “a voz do cidadão”, que mobilizou a sociedade, os grupos sociais e os indivíduos, colocando à disposição, nas agências dos correios de todos os municípios do Brasil, formulários para envio de sugestões aos constituintes. Foram recebidas mais de 72.000 cartas. O regimento aprovado pelos constituintes propiciou vários meios e momentos diferentes de participação da sociedade, com destaque para as emendas populares. Para serem aceitas, as emendas deveriam ser propostas por três entidades e apresentar assinaturas de 30 mil eleitores (LACERDA et al., 2018) <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstreams/5c323b2b-822e-4301-adf3-d7f6b5eef542/download>.

relevantes mecanismos internacionais de proteção dos direitos humanos. indubitavelmente, a agenda desses direitos se constrói em um campo de disputas e interesses diversos, uma vez que envolve diferentes atores sociais, políticos, econômicos. Destarte, segundo Dallari (2007, p. 40),

[...] existem duas orientações diferentes, dentro da própria Constituição, uma fortalecendo os Direitos Humanos e ampliando suas garantias e outra privilegiando os interesses econômicos. Mas o conflito é apenas aparente, pois no seu conjunto e a partir dos princípios expressamente estabelecidos a Constituição dá prioridade à pessoa humana e subordina as atividades econômicas privadas ao respeito pelos direitos fundamentais do indivíduo e à consideração do interesse social. Um exemplo disso é a norma constitucional que subordina o direito de propriedade ao cumprimento de uma função social (Dallari, 2007, p. 80).

Ao estabelecer um Estado Democrático de Direito, a Constituição de 1988 coloca os direitos humanos no centro das políticas nacionais, prioriza a dignidade e o interesse social. Entretanto, embora haja avanços importantes na proteção dos direitos, a estrutura econômica excludente permanece intocada. Nesse contexto, o PNEDH é uma necessidade estratégica para uma formação democrática, com os princípios em e para os direitos humanos, os quais possibilitam que os educandos se reconheçam como sujeitos de direitos, com consciência para “aprender democracia com a própria existência desta” (Freire, 2021, p. 122).

A Constituição Federal de 1988 se destaca na história de luta pelos direitos humanos, pois assegura a incorporação dos tratados internacionais sobre direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro³⁰. Os tratados internacionais relativos aos direitos humanos passaram a integrar a Carta Magna a partir da Emenda Constitucional n.º 45/2004 (Brasil, 2004).

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos:

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às

³⁰ Os tratados ou convenções a respeito dos direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, devem ser promulgados pelas Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do art. 60, § 3º, da CF 1988. Após a promulgação nesses termos, o Presidente do Congresso Nacional deverá informá-la, por mensagem, ao Presidente da República, que estará obrigado a ratificá-los, no plano internacional. Disponível em: <https://jus.com.br/@aderruan>. Acesso em: 11 maio 2025.

emendas constitucionais. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 45, de 2004) (Brasil, 2004).

Assim, a Carta Magna brasileira assegura que as garantias constantes nos tratados ratificados pelo Brasil sejam incorporadas no ordenamento jurídico interno, como se escritos na Constituição estivessem. Como esclarece Benevides (2007),

Os direitos já reconhecidos e proclamados oficialmente – em nossa Constituição e em todas as convenções e pactos internacionais dos quais o Brasil é signatário – não podem ser revogados por emendas constitucionais, leis ou tratados internacionais posteriores. Isso significa que, além de naturais, universais e históricos, os direitos humanos são, também, *indivisíveis* e irreversíveis. São irreversíveis porque à medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem mais ser revogados. São indivisíveis porque, numa democracia efetiva, não se pode separar o respeito às liberdades individuais da garantia dos direitos sociais (Benevides, 2007, p. 339).

A partir da promulgação da Constituição Cidadã³¹, juntamente com os incansáveis movimentos em prol de lutas sociais no processo de redemocratização do país, importantes tratados internacionais de proteção aos direitos humanos foram ratificados. Isso significou ampliação e avanço na produção normativa dos direitos, fortalecendo a sua trajetória.

Resultado desta nova diretiva constitucional foi a adesão do Brasil, no início dos anos noventa, aos Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, às Convenções Americanas de Direitos Humanos e contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, que se encontram entre os mais importantes instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos (Brasil, 1996, p. 9).

Em 1993 o Brasil participou da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena. Organizada pela ONU, a conferência é considerada a mais significativa para a educação em direitos humanos no país. “A Declaração de Viena realçou a importância de a educação em direitos humanos ser efetivada no contexto da educação formal e não formal” (Dias, 2007, p. 442). A conferência possibilitou uma análise global do sistema internacional de direitos humanos e, a partir dela, o Brasil assumiu o compromisso de adotar e implementar uma política nacional de EDH.

³¹ A CF 1988, símbolo da democracia, ficou conhecida como “Constituição Cidadã”. Trouxe avanços em relação aos direitos e garantias de brasileiras e brasileiros, além de dar voz à sociedade civil organizada e consolidar o Estado Democrático de Direito (Brasil, 2025).

A Declaração de Viena destaca, no item 33, “a importância de incluir a questão dos Direitos 1 a inclusão de temas pertinentes aos direitos humanos, ao respeito, à paz, à liberdade, à democracia e à justiça social. Nesse contexto, Mendonça (2021) afirma que

[...] a Conferência de Viena realizada pela ONU colocou foco no chamamento desse preâmbulo promovendo a década da Educação em Direitos Humanos e convocando os Estados-membros a organizarem processos educativos e programas nacionais para definir diretrizes, finalidades e práticas relativas a essa temática (Mendonça, 2021, p. 26).

Assim, o Brasil incorpora tratados internacionais à sua política interna com o objetivo de promover ações governamentais de proteção e promoção dos direitos humanos. Partindo das orientações da conferência, o governo brasileiro elaborou e aprovou, em 1996, a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1); a segunda versão, PNDH-2, veio em 2002 (Brasil, 2002) e a terceira, PNDH-3, no ano de 2010 (Brasil, 2010c). Este último, indica, como ação programática, “estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos” (Brasil, 2010c, p. 191). O documento apresenta um eixo orientador destinado especificamente à promoção e garantia da educação e cultura em direitos humanos.

Após dez anos da Declaração e Programa de Ação de Viena o governo brasileiro lançou o PNEDH, sendo que a primeira versão é de 2003. Posteriormente, com discussões nacionais entre especialistas e representantes da sociedade civil, em 2006 foi lançado o PNEDH versão revisada, aperfeiçoada e ampliada, aprovada pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), documento vigente até hoje. O PNEDH configura uma política pública educacional. Mendonça (2021) esclarece que

O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos foi responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em sua primeira versão, de 2003, levada a uma discussão nacional com inúmeras contribuições que redundaram na redação definitiva e em vigor, de 2006. O PNEDH, em acordo com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da Unesco, dispõe sobre princípios e finalidades da EDH como ação multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos (Mendonça, 2021, p. 26).

A EDH objetiva a construção de uma cultura dos direitos humanos, “instrumento para a materialização dos direitos e o fortalecimento da democracia” (Mendonça, 2021, p. 22). Ela fomenta conhecimentos capazes de promover o enfrentamento aos preconceitos e as violações aos direitos. No Brasil e na América Latina, a EDH surge no contexto das lutas sociais de resistência à opressão política e regimes autoritários. Foram realizadas diversas conferências³² e comissões, coletivos representativos com participação de diversos grupos sociais que influenciaram na articulação e ampliação de direitos humanos. As conferências e outras discussões políticas e sociais têm sua importância estratégica no contexto das lutas de classe.

Conforme Salvio e Silva (2022, p. 241), “a concepção de educação em direitos humanos pressupõe uma relação mais intensa, simbiótica, que se expandiu no contexto dos processos latino-americanos de redemocratização”. A EDH é centrada na formação da cidadania ativa e nas práticas de direitos humanos, surge como mediação fundamental para o processo de redemocratização dos países.

Portanto, educar em direitos humanos é o ato de formação da consciência e construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Nessa formação, é fundamental compreender que educar em direitos humanos vai além da tradicional transmissão de conteúdos, é necessária a formação em sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade social. É nesse sentido que Paulo Freire afirma que “a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e da violência” (Freire, 2021, p. 24).

A prática da EDH é o compromisso de uma formação emancipatória na qual os sujeitos de direitos se libertem de toda relação de dominação, de exploração e de opressão. É a construção de uma cultura de proteção e vivência dos direitos humanos, buscando o fortalecimento de indivíduos, comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos. Para Sacavino (2007, p. 464),

O PNEDH entende os Direitos Humanos no seu sentido amplo, decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, entre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural.

³² Tais como: IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), Conferência Nacional dos Direitos Humanos (1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2008), Conferência Nacional de Políticas para Mulheres (2004 e 2011), Conferência Nacional de Direitos Humanos e Justiça (2008), Conferência Nacional de Juventude (2008 e 2015), Conferência Nacional de Educação (CNE) – Direitos Humanos na Educação (2010) (autor, ano).

Atendendo à Diretriz 19 do PNDH-3/2010 (Brasil, 2010c), o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação, publicou a Resolução n.º 01/2012 (Brasil, 2012c), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Fundamentado no Parecer CNE/CP n.º 8/2012 (Brasil, 2012b), o documento determina a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH na Educação Básica e na Educação Superior. A resolução da DNEDH é uma política pública, um marco na conquista da EDH no país, um conjunto de orientações e diretrizes estabelecidas pelo Estado para promover a educação em direitos humanos.

Mas Mendonça (2021) lembra que nem sempre as políticas públicas estão a serviço da solução de problemas públicos de interesse da população. O autor alerta que

Esse processo, vale afirmar, não é um jogo de anjos, mas um campo de disputas de posições, de valores, de compreensões diversas sobre o papel do Estado e, sobretudo, de decisões sobre a aplicação de recursos públicos. A definição de quais ações do Estado devem ser políticas públicas é tomada num ambiente em que diferentes grupos disputam seus interesses. Nesse ambiente de disputas, é esse jogo de forças que delimita o contorno em que a política pública é definida (Mendonça, 2021, p. 22).

Sem dúvida, há uma dissonância entre a lei e a prática social, pois a efetivação de qualquer política pública, seja ela focalizada ou universal, envolve disputas entre interesses diversos. É preciso a liberação de recursos financeiros para implementar, avaliar, adequar e sustentá-la ao longo do tempo, considerando também a importância da participação social junto a órgãos juridicamente vinculados, atuando efetivamente no monitoramento, na avaliação e nas adaptações necessárias para favorecimento e garantia dos direitos.

5.2 PRINCIPAIS ACORDOS INTERNACIONAIS QUE FUNDAMENTAM O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH)

O PNEDH é fruto da colaboração entre a sociedade civil, o Estado brasileiro e compromissos com organizações internacionais ratificadas como a ONU, por meio de agências específicas – entre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). A Unesco tem como finalidade promover a paz e a segurança no

mundo por meio da cooperação internacional em educação, ciência, cultura e comunicação; já a OIT tem como objetivo promover a justiça social, sendo responsável pela formulação e aplicação das normas internacionais do trabalho.

Além da ONU, o Brasil é membro da Organização dos Estados Americanos (OEA), inicialmente composta por 21 países membros originais, entre eles o Brasil³³. A OEA é uma instituição regional de proteção aos direitos humanos. Em 1948, mesmo ano da promulgação da DUDH, o Brasil assinou a Carta Constitutiva da OEA, a qual designa a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) para a promoção e a proteção dos direitos humanos.

A EDH é citada como princípio na Carta da OEA, que diz: “a educação dos povos deve orientar-se para a justiça, a liberdade e a paz” (OEA, 1948, art. 3º). Desse modo,

O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional (Brasil, 2007a, p. 22-23).

No cenário internacional, o Brasil se destaca na participação de organizações internacionais, afirmando compromissos com as normas globais de direitos humanos. Por isso, mesmo este se tratando de um estudo educacional, além de estudo bibliográfico em obras educacionais, optou-se, nesta parte da pesquisa, por aproximar os dados publicados pela Secretaria de Cooperação Internacional (SCI), criada em 2005 e diretamente ligada ao Ministério Público Federal (MPF). A SCI é um Centro de Cooperação Jurídica Internacional, que em 2016 lançou uma coletânea de livros com o tema “Tratados em direitos humanos: sistema internacional de proteção aos direitos humanos” (Brasil, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f). Esse compêndio é composto pelos principais tratados do sistema internacional de proteção dos direitos humanos.

Revela o documento (Brasil, 2016c) que, desde a promulgação da Constituição de 1988, e com maior força a partir da segunda metade dos anos 1990, é notável a

³³ Estados-membros da Organização dos Estados Americanos (OEA): Antígua e Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, Equador, Estados Unidos, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, St. Kitts e Nevis, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela. Disponível em: https://www.oas.org/pt/sobre/estados_membros.asp. Acesso em: 11 jul. 2025.

incorporação de elementos do direito internacional dos direitos humanos no cotidiano jurídico brasileiro. A partir dos tratados internacionais de direitos humanos ratificados, o Estado brasileiro assume o compromisso e a obrigação de apresentar, periodicamente, relatórios da implementação das obrigações assumidas junto às organizações internacionais. É do Estado brasileiro o dever de assegurar os direitos humanos acordados.

Nesse aspecto, os tratados internacionais de direitos humanos são monitorados por comitês e órgãos especializados que normalmente estabelecem mecanismos de monitoramento para garantir a implementação dos direitos neles previstos pelos estados-membros. Esses mecanismos de monitoramento são fundamentais para garantir ou tentar garantir que os Estados cumpram suas obrigações de proteger e promover os direitos humanos.

Segundo Maia (2017, p. 89), nas “[...] convenções há a previsão de um órgão de monitoramento. Cada uma delas tem um Comitê, que cuida de acompanhar o modo pelo qual os Estados cumprem e observam as obrigações ali assumidas”. Ao ratificar os tratados internacionais o Brasil faz compromisso com a proteção e promoção dos direitos humanos e também com a EDH.

Na Figura 5 estão alguns dos principais tratados internacionais ratificados pelo Brasil que influenciaram na elaboração do PNEDH.

Figura 5 - Principais acordos internacionais que fundamentam o PNEDH

CONVENÇÃO	ANO	ORGANIZAÇÃO	PROMULGAÇÃO
Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948	ONU	
Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino	1960	UNESCO	Decreto 63.223, de 06/09/1968
Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial	1966	ONU	Decreto 65.810, de 08/12/1969
Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	1966	ONU	Decreto 591, de 06/07/1992
Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos	1966	ONU	Decreto 592, de 06/07/1992
Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica)	1969	OEA	Decreto 678, de 06/11/1992
Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher	1979	ONU	Decreto 4.377, de 13/09/2002
Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes	1984	ONU	Decreto 40, de 15/02/1991
Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura	1985	OEA	Decreto 98.386, de 09/11/1989
Convenção sobre os Direitos da Criança	1989	ONU	Decreto 99.710, de 21/11/1990
Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes	1989	OIT	Decreto 143, de 20/06/2002
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência	1999	OEA	Decreto 3.956, de 08/10/2001
Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança referente à venda de crianças, à prostituição infantil e à pornografia infantil	2000	ONU	Decreto 5.007, de 08/03/2004
Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais	2005	UNESCO	Decreto 6.177, de 01/08/2007

Fonte: Elaboração própria (2025).

Para implementação e execução dos tratados internacionais de direitos humanos no contexto da educação brasileira fez-se necessária uma estrutura integralizada. Destarte, algumas instituições foram criadas ou designadas a esse propósito, como a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Secretaria de

Educação Superior (SESU), a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Essas instituições desempenharam papéis importantes na elaboração e no apoio a projetos, programas e ações que orientam a promoção dos direitos humanos e a EDH.

Esses direitos estão fundamentados em documentos importantes de uma recente história. E como está o cenário brasileiro frente à aplicabilidades dos acordos internacionais? Segundo o Procurador Federal dos Direitos do Cidadão (2012-2014) Aurélio Virgílio Veiga Rios,

[...] muitos foram os avanços no campo do direito internacional dos Direitos Humanos. Entretanto, recorrentes violações e inúmeros obstáculos ainda são enfrentados na defesa e promoção dos Direitos Humanos e também quanto à implementação plena desses princípios estabelecidos em convenções multilaterais ou regionais (Brasil, 2016a, prefácio, v. 1.)

É recorrente vivenciarmos atos de violação dos direitos humanos, segundo o último relatório da Anistia Internacional³⁴, intitulado “O Estado dos Direitos Humanos no Mundo”. A edição 2022/2023 apresenta uma análise da situação dos direitos humanos em 156 países, dentre eles o Brasil, documentando o trabalho e as preocupações da Anistia Internacional no ano de 2022. Os resultados apresentados são alarmantes, revelam que, no Brasil, o racismo fomenta a violência, as chacinas cometidas por agentes de segurança pública são frequentes e atingem de forma desproporcional as pessoas negras de bairros marginalizados, agravando a situação. Além disso, as autoridades não investigam adequadamente os casos de uso excessivo da força por agentes de segurança pública, prevalecendo a impunidade (Anistia Internacional, 2023).

Segundo o relatório, mais da metade da população não tem acesso adequado e seguro à alimentação; mulheres cis e transgênero, principalmente as negras, são alvo de diversas formas de violência, além do mais, o país tem o maior número de homicídios de pessoas trans no mundo. Somam-se a estes aspectos a disseminação de notícias falsas e as declarações do ex-presidente Jair Bolsonaro, que incitaram a violência e a ameaça à democracia, às instituições de Estado, aos jornalistas e

³⁴ A Anistia Internacional é um movimento global com mais de 10 milhões de pessoas, que realiza ações e campanhas para que os direitos humanos internacionalmente reconhecidos sejam respeitados e protegidos. Disponível em: <https://anistia.org.br/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

defensores dos direitos humanos, que são assassinados. O relatório alerta também para o crescimento da violação dos direitos dos povos originários, entre outros (Anistia Internacional, 2023).

O exposto sinaliza que a promoção e proteção dos direitos humanos ainda não é uma prioridade no país, embora tenha havido muitos avanços, o Brasil não utiliza meios necessários para efetivar os direitos humanos. Viola (2021, p. 17) considera que “o desafio é resistir e construir novos enfrentamentos por meio de lutas sociais”. Esse cenário de violação dos direitos humanos reforça a importância do PNEDH como instrumento educacional para a formação de sujeitos de direitos, bem como é fundamental para a promoção da dignidade humana, proteção à democracia, o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos. Segundo Benevides (2007),

[...] a promoção dos direitos humanos requer – especialmente num país como o nosso – uma consciência clara sobre o papel da educação para a construção de uma sociedade baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social (Benevides, 2007, p. 345).

Com certeza, o PNEDH é um marco na história da educação e na luta por direitos humanos, é um mecanismo orientador de ações educativas que objetiva a construção de uma cultura de direitos, com enfrentamento aos preconceitos e a violações dos direitos. Educar em direitos humanos é um processo formativo sobre a diversidade, as diferenças e a justiça social, emerge como uma possibilidade de conscientização e fortalecimento na garantia dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil.

Muitos foram os avanços após a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos e suas várias edições (PNDH 1, 2 e 3, respectivamente de 1996, 2002 e 2010), sob a influência de tratados internacionais, ações que culminaram na elaboração do PNEDH. Plano este que é uma política pública educacional e tem um papel desafiador, mas essencial para que indivíduos, comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos se fortaleçam e se libertem de toda relação de dominação, exploração e opressão.

Ao ratificar os tratados internacionais em direitos humanos o Estado brasileiro assume o compromisso de promover e proteger os direitos humanos dos seus cidadãos. Entretanto, recorrentes violações têm sido noticiadas – como as registradas

no relatório 2022/2023 da Anistia Internacional, que aponta um cenário estarrecedor. De modo que a pauta dos direitos humanos ainda não entrou no *ranking* das prioridades do Estado brasileiro e faz-se necessária a implementação plena dos princípios e deveres estabelecidos nos acordos internacionais. Garantir que os direitos humanos sejam efetivos e respeitados é dever do Estado e responsabilidade de todos. Defender esses direitos é proteger vidas, lutar pela dignidade humana, e a educação em direitos humanos é um instrumento de enfrentamento às violações.

5.3 ESTADO E NEOLIBERALISMO: CONTRADIÇÕES NA GARANTIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)

Como ponto de partida, faz-se uma reflexão sobre a natureza da educação e da EDH. Segundo Saviani (2015, p. 286), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”. Nessa perspectiva, compreende-se a natureza da educação como natureza humana, trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção. É uma prática social, um ato intencional que envolve conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, visando a identificação dos elementos naturais e culturais indispensáveis à constituição da humanidade em cada ser humano.

Compreendida como prática social e intencional, a educação assume valores que a orientam. A EDH envolve concepções e práticas educativas fundamentadas nos direitos humanos e em seu processo de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana de sujeitos de direitos, de responsabilidades individuais e coletivas (Brasil, 2007a).

Assim, a EDH tem por finalidade uma formação ética, crítica e política, constituindo-se em uma educação para a mudança, a transformação social e abertura democrática. “A democracia, ao ser entendida como regime alicerçado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos” (Brasil, 2007a, p. 10).

Dado isso, pode-se compreender melhor a importância de garantir o acesso universal e de qualidade à educação como um direito inalienável de todo ser humano. O direito à educação está assegurado na CF 1988, como “direito de todos”, de forma gratuita e obrigatória (Brasil, 1988, art. 205; art. 206). Desse modo, o Estado tem o dever de garantir acesso à educação para todos os cidadãos. Para Santos (2012, p. 4), o Estado pode ser compreendido como “uma estrutura que transcende os

indivíduos e a coletividade. É impessoal e arbitra regras e normas (convertidas, muitas vezes, em leis) estruturadoras da sociedade”.

No entanto, apesar de o acesso à educação ser um preceito constitucional, contradições organizacionais atravessam o papel da educação. Nesse contraditório contexto, em que os direitos se afloram inaugurando um ordenamento legal pautado pela Constituição de 1988, observa-se a ascensão do neoliberalismo, que passou a orientar as políticas públicas no país, marcadamente pela adesão ao Consenso de Washington³⁵ em um período de redemocratização nacional.

Conceituar o neoliberalismo é uma tarefa complexa, pode-se dizer que é um estágio do capitalismo, um modelo econômico regulador da sociedade civil e das políticas educacionais que afeta a garantia dos direitos. Severino (2006) comenta que

Essa forma atual de expressão histórica do capitalismo, sob predomínio do capital financeiro, conduzido de acordo com as regras de um neoliberalismo desenfreado, num momento histórico marcado por um irreversível processo de globalização econômica e cultural, produz um cenário existencial em que as referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação. Ao mesmo tempo que, pelas regras da condução da vida econômica e social, instaura um quadro de grande injustiça social, sonhando para a maioria das pessoas as condições objetivas mínimas para uma subsistência num patamar básico de qualidade de vida (Severino, 2006, p. 303-304).

Severino (2006) argumenta que o avanço do neoliberalismo predominado pelo capital financeiro desqualifica a educação e instaura injustiças sociais, afetando a qualidade de vida da maioria das pessoas. Na visão de Chaui (2019) o neoliberalismo mascara o desemprego, define o humano como um empreendimento, uma empresa individual, empresário de si mesmo, um “capital humano”³⁶ dominado pelo princípio da concorrência disfarçada sob o nome de meritocracia.

Nesse contexto contraditório, Apple (2003, p. 13) afirma que o neoliberalismo está “profundamente comprometido com os mercados e com a liberdade enquanto ‘opção individual’”. O autor relaciona liberdade à independência econômica com divisão de classes. O neoliberalismo prioriza mercados e escolhas individuais, ao

³⁵ O Consenso de Washington surgiu em novembro de 1989 a partir de uma reunião entre o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), funcionários do governo norte-americanos e economistas latino-americanos com o objetivo de avaliar reformas econômicas da América Latina. A conclusão dessa reunião passou a ser chamada de Consenso de Washington, um conjunto de recomendações neoliberais para políticas econômicas nos países em desenvolvimento (Batista, 1994).

³⁶ Sobre o conceito de “capital humano” ver Rotondano (2020).

assumi-lo o Estado ignora os contextos coletivos e as desigualdades, favorecendo aqueles que já possuem privilégios econômicos e sociais, distanciando-se, assim, dos princípios de equidade e justiça social.

Para Apple (2003, p. 22) “o neoliberalismo transforma a própria ideia que temos de democracia fazendo dela apenas o conceito econômico, e não um conceito político”. Complementando o que diz Apple (2003), Bianchetti (2005, p. 83) observa que o neoliberalismo “tem receio do exercício democrático, já que a vontade das majorias não representa necessariamente os valores da continuidade histórica de uma sociedade”. De acordo com o pensamento de Sader (2007, p. 80), o neoliberalismo é “uma máquina de expropriação de direitos [...] busca substituir o conceito de direitos pelo de oportunidades, que joga na competição selvagem do mercado o destino de milhões de pessoas”. Complementa Brzezinski (2010, p. 190) afirmando que o neoliberalismo “transforma em mercadoria o direito à educação”.

Desse modo, o neoliberalismo é um mecanismo do mercado que articula o sistema educativo com o sistema produtivo. Nesse contexto, coloca a educação como um bem econômico, tornando-a um campo de disputa ideológica a serviço e manutenção do capital, retirando direitos, gerando alienação e injustiça social. Compreende-se que o neoliberalismo desconhece a educação como direito de todos, oculta a responsabilidade do Estado em garanti-la de forma gratuita e de qualidade, fragilizando os mecanismos institucionais da democracia, sendo esta um dos alicerces da EDH.

Os preceitos neoliberais mercantilizam a educação, transformam-na em um produto, uma mercadoria, e promovem a privatização dos direitos sociais. Nesse ínterim, enfatiza-se a importância de educar em e para os direitos humanos, com formação da consciência, de conhecimentos, com valores e com capacidade de compreensão. Uma prática educativa crítica, humanizadora e emancipadora, em oposição à visão mercantilizada e privatista imposta pela força neoliberal.

6 A CONSTITUIÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH): INFLUÊNCIAS E CONTRADIÇÕES NA LEI DE DIRETRIZES E BASES EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996 (LDB/1996)

Esta seção tem, como objetivo, desvelar a constituição do PNEDH, investigar a relevância de secretarias e comitês na sua implantação, suas influências e contradições na LDB/1996. É composta por três subseções: a primeira aborda o processo de constituição do PNEDH e suas contradições; a atuação da SECADI/MEC nas políticas educacionais e o desmonte das políticas de inclusão.

A consolidação do PNEDH se insere em um contexto de articulação e participação social. A partir das diretrizes estabelecidas, especialmente durante a atuação da SECADI, a EDH ganhou espaço nas políticas públicas, ampliando direitos e o reconhecimento de grupos silenciados e excluídos socialmente e educacionalmente.

A segunda subseção objetiva identificar dispositivos legais que expressam princípios, valores, fundamentos ou características que promovem a EDH na LDB/1996. Na terceira e última são problematizados os processos históricos das ações a favor da EDH ocorridas na Lei n.º 9.394/96, a LDB/1996. Ademais, são discutidas as diversas alterações na LDB, anteriores e posteriores ao PNEDH.

6.1 A CONSTITUIÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

Perceptível ou não, as pessoas são socializadas culturalmente, e a escola está inserida nesse contexto, pois a educação é uma prática social. Conforme apresentado no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) (Brasil, 2010c), a educação e a cultura em direitos humanos visam a formação coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância com o objetivo de combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

Diante disso, é possível estabelecer relação entre a EDH e o pensamento de Nelson Mandela quando este afirma que “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião [...] e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (Mandela³⁷), destacando assim, o potencial transformador da aprendizagem voltada ao amor, ao respeito e à igualdade. A Educação em Direitos Humanos é um canal estratégico para a transformação social, com assimilação de sentimento de solidariedade e respeito à pessoa humana capaz de transformar uma sociedade, igualitária e com a cultura de paz, como registrado no PNDH-3 (Brasil, 2010c).

Implantada no governo da Presidente Dilma Rousseff³⁸, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) estabelecem que o ambiente educacional seja um espaço de educar em direitos humanos, de promover o reconhecimento às diferenças e que se imponha contra todas as formas de preconceito e discriminação, visando a transformação social. Ressalta a DNEDH que educar em direitos humanos proporciona uma formação ética, crítica e política. A formação ética é orientada por valores humanizadores, como a dignidade, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas (Brasil, 2012c).

A formação crítica refere-se ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos. A formação política está pautada na perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos, com empoderamento de grupos e indivíduos situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, tornando possíveis os diálogos e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes. Essa conexão entre educação e direitos humanos é uma pauta recente no Brasil, que foi fortalecida no período da redemocratização, pós-ditadura civil-militar de 1964. Na visão de Silva (2015),

Historicamente, podemos dizer que o debate, as ações e a formulação de projetos, programas e políticas que buscam interagir os fundamentos dos direitos humanos com a área da Educação são muito recentes, uma vez que começa a ter evidências de forma mais orgânica, articulada e como política

³⁷ (Nelson Mandela – citado em: SILVA, Aida M. M. Apresentação. In: SILVA, Aida M. M.; TIRIBA, Léa (orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 08.)

³⁸ Dilma Vana Rousseff foi a primeira mulher a se tornar Presidente da República do Brasil. Seu primeiro mandato foi de 1º/01/2011 a 31/12/2014; e o segundo de 1º/01/2015 a 31/08/2016.

pública com o processo de redemocratização do país, após o golpe civil e militar de 1964, que durou 21 anos (Silva, 2015a, p. 92).

Assim, a EDH surge resultante de lutas populares contra todas as formas de violência, preconceitos e injustiças sociais. E daí emerge o PNEDH, uma política pública regulatória implementada a partir de influências internacionais e por luta de grupos sociais que demandam, ao poder público, a agenda de políticas públicas. Estas são elaboradas pelo Estado na tentativa de suprir demandas sociais, superar crises e vulnerabilidades sociais de um grupo específico, ou na totalidade social. Segundo Santos (2012, p. 5),

As políticas públicas são “ações geradas na esfera do Estado e tem como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou partes dela. [...] Toda política pública possui uma intencionalidade e, para compreendê-la, é preciso conhecer a identidade dos seus formuladores e o contexto (político, social, econômico e histórico) em que foram elaboradas.

Diante disso, as políticas educacionais não são neutras, estão permeadas de interesses diversos. Segundo Mainardes (2006), em um contexto de influências, as políticas educacionais são elaboradas e influenciadas por grupos de interesse, incluindo influências globais. ‘

Dentro desses diversos contextos, em 2003, foi aprovada a primeira versão do PNEDH, posteriormente, com discussões nacionais entre especialistas e representantes da sociedade civil, em 2006 foi lançado o PNEDH II, uma versão revisada, que está vigente até hoje. A implantação dessa política pública contou com ações e cooperação internacional e nacional.

[...] a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República (PR) criou em 2005 a Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos vinculada a Subsecretaria de Promoção e Defesa para implementar programas, projetos e ações (Zenaide, 2007, p. 21).

Segundo Zenaide (2007), com a cooperação internacional entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e a Unesco foram criados os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos (CEEDH) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), “apoiados pela SEDH e pela SECAD/MEC. Esse processo contou também com apoio de universidades públicas federais e estaduais. Assim iniciou-se o processo de implementação do PNEDH”

(Zenaide, 2007, p. 55). A versão definitiva do PNEDH/2006 foi publicada com a parceria entre a SEDH e os ministério da Educação (MEC) e da Justiça e Segurança Pública (MJSP).

É importante destacar aqui a relevância da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao MEC, na garantia de direitos. Segundo Craveiro (2023), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada em 2004, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Em 2011 foi reestruturada pelo Decreto 7.480, de 16 de maio de 2011, incorporando também a Educação Especial, passando a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Conforme Craveiro (2023, p. 60), a SECADI “representa a ampliação da agenda educacional, os apelos de movimentos sociais, na reconhecida luta pela garantia dos direitos de todos”. Acrescenta a autora que “essa iniciativa reflete a disposição para o reconhecimento da dívida social do Estado com as populações que estiveram sempre à margem dos bens sociais, educacionais e materiais”. Assim, a SECADI representa uma importante secretaria na consolidação de diretrizes, não só pela participação na elaboração e aprovação no PNEDH, mas também pelas diversas ações e formulações de políticas educacionais na implementação e garantia dos direitos na educação. Destaca Craveiro (2023, p. 61) que:

Compete à essa Secretaria a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania, valorizando a diversidade da população brasileira. Trata das teses de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade e todos os que compõem a diversidade da e na sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Jakimiu (2021) reforça o argumento de Craveiro (2023) ressaltando a importância da SECADI para o avanço da garantia dos direitos na educação, valorizando a diversidade da população brasileira e os excluídos historicamente. Para a autora,

A SECADI também dedicava-se à formulação e aprovação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação voltadas para os públicos e temáticas da SECADI e foi responsável direta e/ou esteve envolvida em ações que foram responsáveis pela exatidão de diretrizes curriculares específicas para os

diferentes sujeitos/públicos (historicamente excluídos) (Jakimiu, 2021, p. 121).

Exemplificando-se a citação de Jakimiu (2021), a autora apresenta diversos pareceres e resoluções que estabeleceram diretrizes curriculares fomentadas e implementadas pela e/ou com a SECADI. As diretrizes evidenciam a importância da secretaria na implementação e garantia da educação para todos, de toda a diversidade e de grupos historicamente excluídos. A seguir são apresentadas as diretrizes com os sujeitos de direito reconhecidos em cada uma delas (Jakimiu, 2021):

- a) Resolução CNE/CEB 2/2008: diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A diretriz estabelece normas fundamentais do direito à educação das populações camponesas, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros;
- b) Parecer CNE/CEB 13/2009 e Resolução CNE/CEB 4/2009: diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Reconhece e estabelece normas para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência (física, sensorial, intelectual), com transtornos globais do desenvolvimento (ex.: autismo) e pessoas com altas habilidades/superdotação;
- c) Parecer CNE/CP 4/2010 e Resolução CNE/CEB 2/2010: diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Reconhece, normatiza e orienta o direito à educação de jovens e adultos em privação de liberdade (prisões, unidades socioeducativas), detentos em unidades provisórias e definitivas;
- d) Parecer CNE/CEB 6/2010 e Resolução CNE/CEB 3/2010: reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso; certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da educação a distância. A diretriz recomenda ações que garantam o direito à educação de jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade apropriada, pessoas em contextos de vulnerabilidade social, trabalhadores

com pouca ou nenhuma escolarização, indivíduos em situação de deslocamento ou migração;

- e) Parecer CNE/CP 13/2012 e Resolução CNE/CEB 5/2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Estabelece o reconhecimento e orientações do direito à educação dos povos originários, crianças, jovens e adultos indígenas (com reconhecimento e valorização de suas línguas, culturas e territórios);
- f) Parecer CNE/CP 14/2011 e Resolução CNE/CEB /2012: diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. Essa diretriz estabelece e orienta normas que garantam o direito à educação a pessoas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos ou de saúde. A exemplo dos ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros;
- g) Parecer CNE/CP 16/2012 e Resolução CNE/CEB 8/2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. O documento estabelece normas e reconhece o direito à educação de comunidades remanescentes de quilombos, crianças, jovens e adultos quilombolas, assegurando sua cultura, história e território;
- h) Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CEB 1/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Orienta para a elaboração, execução, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Busca garantir a todos os cidadãos o respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e à valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade e à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática;
- i) Parecer CNE/CP 8/2012 e Resolução CNE/CEB 1/2012: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Essa diretriz destina a todas as pessoas, independente do seu sexo, origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais, escolhas de credo, orientação sexual, identidade de gênero, faixa etária, pessoas com

deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento. Objetiva-se uma educação não discriminatória, de promoção, proteção dos seus direitos e responsabilidades na sociedade, respeitando os direitos das demais pessoas vivenciando a democracia;

- j) Parecer CNE/CP 14/2012 e Resolução CNE/CEB 2/2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Reconhecendo assim, a relevância e a obrigatoriedade dessa educação, do seu papel transformador e emancipatório, diante do atual contexto nacional e mundial de preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social.

Todo esse trabalho realizado pela SECADI está intrinsecamente associado à EDH. A implementação da SECADI significou avanço na valorização da diversidade cultural brasileira e na garantia de direitos, favorecendo, assim, a EDH. Na visão de Jakimiu (2021),

A criação da SECADI significou um avanço sem precedentes na garantia do direito à educação ao implementar políticas educacionais voltadas para sujeitos historicamente excluídos. No período de sua existência (2004-2019), as ações, programas e documentos orientativos e normativos formulados pela SECADI fomentaram políticas educacionais democráticas, inclusivas e compensatórias (Jakimiu, 2021, p. 133).

A criação da SECADI, em 2004, ampliou o direito e o reconhecimento de grupos silenciados e excluídos social e educacionalmente. Como afirma Jakimiu (2021, p. 115), “do ponto de vista da garantia dos direitos a SECADI representou importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional”.

As ações progressistas realizadas pela SECADI incomodaram a extrema direita que, ao assumir o poder em 2016 – a partir da ascensão do vice-presidente Michel Temer, após o processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, promoveu o enfraquecimento dessa secretaria. Vale ressaltar que esse enfraquecimento das instituições voltadas à diversidade e aos direitos humanos teve início em 2013, com a abertura para do processo de *impeachment* e as manifestações de rua ocorridas em todo Brasil. Como relata Alonso (2017),

Em 31 de agosto de 2016, data da votação do impeachment da presidente, o país acordou com cerca fincada na frente do Congresso Nacional. Acirravam-se conflitos em curso desde 2013, quando eclodiram manifestações massivas em desafio às instituições políticas. [...] Em junho de 2013, fenômeno desse tipo pôs o Brasil estupefato, com 470 manifestações, noventa delas na cidade de São Paulo (Alonso, 2017, p. 49).

A partir daí, houve a redução nas aprovações de medidas em favor da diversidade e dos direitos humanos. Segundo Jakimiu (2021), com a posse, em 1º de janeiro de 2019, de Jair Messias Bolsonaro, este colocou em ação o desmonte da democracia e a ascensão do neoliberalismo. No dia 2 de janeiro, um dia após a sua posse, o presidente anunciou, via rede social, a extinção da SECADI.

Figura 6 - Twitter de Jair Messias Bolsonaro anunciando o desmonte da SECADI



Fonte: Andrade (2019).

O fechamento da SECADI pelo Decreto 9.465/2019 evidenciou o fortalecimento da agenda neoliberal. Em sua publicação Jair Bolsonaro enfatiza a formação educacional neoliberalista, “cidadãos preparados para o mercado de trabalho”. Sobre a extinção da SECADI, Jakimiu (2021) escreve:

[...] a sua extinção no ano de 2019 evidencia o projeto educacional ancorado e em diálogo com a agenda política neoliberal conservadora, que não só desconsidera todo caminho de luta e de garantias de direitos percorridos até então, como banaliza e apaga a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e programas da SECADI destinavam-se (Jakimiu, 2021, p. 115).

Assim, a extinção da SECADI foi um ato intencional, promovido pela agenda neoliberal conservadora, que rejeita as políticas de reparação, inclusão, desconsidera os direitos humanos e transforma a educação em objeto econômico.

Vale destacar que o desmonte promovido pelo governo Bolsonaro com o fim da SECADI implicou na descontinuidade de direitos que estavam preconizados no PNEDH. O documento elaborado em 2006 definia a EDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos. O documento buscava garantir esse processo de orientação para a EDH articulado nas seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2007a, p. 25).

É importante destacar alguns princípios que norteiam a EDH na Educação Básica e na Educação Superior, definidos no PNEDH (Brasil, 2007a) e referendados no PNDH-3 (Brasil, 2010c), no sentido de contribuir com os sistemas educacional e suas instituições na elaboração de propostas pedagógicas, conforme as DNEDH (Brasil, 2012c). Para que a EDH seja efetivada nas escolas o PNEDH (Brasil, 2007a) apresenta seis princípios norteadores e 27 ações programáticas para a Educação Básica. Para a Educação Superior são 8 princípios norteadores e 21 ações programáticas. Os princípios e ações estão listados nas Figuras 7 e 8 a seguir. Exercer os princípios e as ações programáticas é fundamental para a promoção da EDH.

Figura 7 - Princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos

EDUCAÇÃO BÁSICA	EDUCAÇÃO SUPERIOR
a) A educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) A escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) A prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.	a) A universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; b) Os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos; c) O princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; d) A educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; e) As atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; f) A construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós graduação e outros; g) O compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do PNEDH (Brasil, 2007a, p. 33; 38-39).

Figura 8 - Ações programáticas do PNEDH/2006

EDUCAÇÃO BÁSICA	EDUCAÇÃO SUPERIOR
1 Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica; 2 integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; 3 estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos; 4 desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos; 5 incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino; 6 construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos; 7 tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana; 8 promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as); 9 fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; 10 apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar; 11 favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas	1 Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES; 2 divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES; 3 fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos; 4 solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos; 5 promover pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo. 6 incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES; 7 estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino; 8 contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação; 9 apoiar a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos nas IES; 10 promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; 11 fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura;

presentes no cotidiano; 12 apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos; 13 incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência; 14 apoiar expressões culturais cidadãs presentes nas artes e nos esportes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade; 15 favorecer a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos político-pedagógicos das escolas; 16 dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos; 17 incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade; 18 estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola; 19 apoiar a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias; 20 promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional; 21 dar apoio técnico e financeiro às experiências de formação de estudantes como agentes promotores de direitos humanos em uma perspectiva crítica; 22 fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas; 23 propor a edição de textos de referência e	12 propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES; 13 apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH; 14 estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa; 15 sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do MEC, com apoio da SEDH, para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema; 16 implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local; 17 fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES; 18 desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais; 19 estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências; 20 inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária; 21 21. propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES
--	--

bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia em educação em direitos humanos; 24 incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania; 25 propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos; 26 apoiar ações de educação em direitos humanos relacionadas ao esporte e lazer, com o objetivo de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal; 27 promover pesquisas, em âmbito nacional, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselhos estaduais, a UNDIME e o CONSED sobre experiências de educação em direitos humanos na educação básica.	
--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do PNEDH (Brasil, 2007a).

Conforme exposto, o PNEDH apresenta princípios norteadores e ações programáticas, tanto para a Educação Básica quanto para a Educação Superior. Os princípios norteadores, no plano, são valores ético-políticos que orientam o comportamento e a prática pedagógica, em caráter transversal e em uma relação dialógica. Assim, o PNEDH é a base para uma formação cidadã, com valorização da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização da diversidade, participação democrática, promoção da cultura de paz, solidariedade, cooperação, valorização do direito à memória, à verdade e à sustentabilidade.

Já as ações programáticas são estratégias planejadas a serem implementadas nos diversos níveis e modalidades da educação. Funcionam como instrumentos na execução e garantia que a EDH seja efetivada. Para tanto, é necessário que seja inserida no currículo escolar e na formação de educadores e gestores, estimulando a participação democrática da comunidade escolar, fortalecendo o ambiente educacional como espaço de convivência ética com respeito à diversidade (cultural, religiosa, de gênero, étnico-racial etc.). Ademais, devem ser promovidas políticas de

prevenção contra a violência e a discriminação, criando e implementando projetos pedagógicos com foco em direitos humanos.

Sendo a educação um meio de acesso a outros direitos, é de extrema importância que a EDH proposta no PNEDH seja implementada nas escolas brasileiras. O texto do PNEDH (Brasil, 2007a, p. 25) destaca que “a educação é um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos. [...] é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos”.

Posto isso, a prática escolar deve ser orientada para a EDH, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (Brasil, 2007a). Os/as estudantes devem ser estimulados/as para que sejam protagonistas da construção de sua educação, com incentivos, por exemplo, para o fortalecimento de sua organização estudantil em grêmios escolares e em outros espaços de participação coletiva. A comunidade educativa deve ser estimulada a participar da construção e efetivação das ações da EDH.

6.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: INFLUÊNCIAS E CONTRADIÇÕES

Só existirá democracia no Brasil
no dia em que se montar no país
a máquina que prepara as democracias.
Essa máquina é a da escola pública.
Anísio Teixeira

A versão definitiva do PNEDH foi publicada em 2006, após um intenso trabalho, que teve início em 2003; é resultante da união de forças entre o MEC, a SEDH, o Ministério da Justiça, a Unesco e representantes da sociedade civil organizada, que, juntos, compõem o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CEDH). Segundo a justificativa do documento, o PNEDH reflete o compromisso do Estado brasileiro com a concretização da EDH (Brasil, 2007a).

O PNEDH/2006 (Brasil, 2007a) incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, visando a efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social, a construção de uma cultura de direitos e de paz. Com objetivo de concretizar os princípios da EDH na educação brasileira, o PNEDH/2006 apresenta princípios norteadores a serem

concretizados em cinco áreas de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e Educação e Mídia.

Neste estudo foram investigadas as interferências do PNEDH/2006 na LDB/1996, Lei n.º 9.394/1996, com o propósito de promover a EDH, especificamente na educação escolar nos níveis Educação Básica e Educação Superior. Parte-se das considerações de Saviani (2019), que afirma a LDB tem, como objetivo, o de fixar as normas de organização e funcionamento dos sistemas de ensino. Nesse sentido, pesquisou-se como as disposições legais da LDB/1996 dialogam com as concepções, os princípios, os objetivos e as ações programáticas do PNEDH/2006.

O PNEDH/2006 indica que a primeira ação programática da Educação Básica é “propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica” (Brasil, 2007a, p. 33). E na Educação Superior, a primeira ação programática é “propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES” (Brasil, 2007a, p. 38-39).

Dito isso, as ações programáticas significaram um passo importante na tentativa de consolidar os princípios dos direitos humanos em uma política educacional de Estado, que é a LDB/1996. Assim problematizou-se os processos históricos das ações a favor da EDH ocorridas na LDB/1996, que é a principal legislação infraconstitucional da educação. É um instrumento normativo que garante, ou deveria garantir, os princípios, as normas e o direito à educação assegurado pela Constituinte de 1988. A LDB/1996 regula, organiza, normatiza, estabelece as diretrizes e os princípios fundamentais da educação nacional.

Historicamente, a luta pelo estabelecimento de diretrizes à educação brasileira surgiu na década de 1930. A criação do Ministério da Educação e Saúde, tendenciou o debate no campo educacional acerca da função do Estado na organização do sistema escolar. Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, marco central nesta reivindicação de instituir diretrizes à educação brasileira, foi publicado em 19 de março de 1932, com o subtítulo “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”.

Segundo Vidal (2013, p. 579), “[...] o documento foi publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira”, entre eles o jornal O Estado de S. Paulo e o Diário de Notícias do Rio de Janeiro, pois se pretendia alcançar a maior

difusão possível no território nacional. Segundo o citado autor, a carta foi assinada por 26 signatários, a maioria professores e uma parcela significativa de intelectuais que atuavam na mídia impressa e/ou radiofônica de então. No que tange a presença feminina na elaboração do documento, consta o nome de três mulheres: Cecília Meireles, educadora e poetisa; Armanda Álvaro Alberto, educadora feminista; e Noemy Silveira, educadora e psicóloga. Para Vidal (2013) o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um importante documento na defesa de uma escola democrática. Assim,

O Manifesto sobreviveu como uma carta de princípios pedagógicos, como um marco em prol de uma escola renovada, mas principalmente em defesa de uma escola para todos e da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país (Vidal, 2013, p. 586).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representou um documento de caráter inovador com o discurso de democratização no ensino e sugeriu a criação de uma diretriz e bases para a educação nacional, conforme expresso no texto do manifesto:

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem, as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. A União, na capital, e aos estados nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas suas relações espirituais (Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova 1932) (Azevedo *et al.*, 2010, p. 47-48).

Esse fragmento do texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ressalta a importância de estabelecer uma lei de diretrizes e bases da educação nacional visando criar um sistema educacional fundamentado na democratização do ensino e na busca de uma organização nacional de educação que respeitasse as

diversidades regionais do país. Posteriormente, em janeiro de 1933, o manifesto foi tema do debate realizado na 5ª Conferência Nacional de Educação. Aponta Real (2020) que

Diante da fertilidade e maturidade evidenciada no debate produzido pela 5ª Conferência Nacional de Educação em Niterói, tem-se aí então, a gênese embrionária do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que mais tarde seria traduzido na Lei n.º 4.024/61 (Real, 2020, p. 54).

Segundo a perspectiva de Gadotti (2015), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um manifesto político e civilizatório.

O Manifesto nasceu em meio à efervescência política dos anos 20 e 30 do século passado, no contexto do chamado “entusiasmo pela educação” e da defesa da escola pública, marcando a passagem de uma sociedade oligárquica para uma sociedade republicana. Pelo seu caráter prospectivo, estratégico e mobilizador, ele pode ser considerado como um documento fundador da educação nacional. Os pioneiros afirmavam o dever do Estado com a educação e apontavam para uma política educacional centralizada forte, capaz de criar uma identidade nacional, mas, ao mesmo tempo, descentralizada, articulando responsabilidades próprias e compartilhadas dos entes federados (Gadotti, 2015, p. 2).

Desse modo, compreende-se a importância histórica do manifesto nos debates da educação nacional. Apesar da efervescência do entusiasmo pela educação, nos anos seguintes não se consolidou a lei de diretrizes e bases da educação sugerida pelo manifesto. Contraditoriamente às ideias progressistas do Manifesto dos Pioneiros, que defendia uma educação inclusiva, sem discriminação regional e de classe social, que enfatizava tanto a dimensão pedagógica quanto a social, o então presidente Getúlio Vargas consolidou o Estado Novo³⁹ com tendências ditatoriais.

O que se esperar da educação frente a um governo ditatorial? Naquele período fez-se uso da política estatal para fins de segregação e eugenia. Na Constituição de 1934, o art. 138 afirma ser função do Estado “estimular a educação eugênica”, conforme explícito no texto constitucional⁴⁰:

³⁹ O Estado Novo agregou no poder um espectro ideológico amplo, que tendeu ao autoritarismo, ao nacionalismo e ao racismo com a aproximação da ditadura (Aguilar Filho, 2011, p. 56).

⁴⁰ Optou-se pela ortografia original.

Art. 138. Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono physico, moral e intellectual;
- f) adoptar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a mortalidade e a morbilidade infantis; e de hygiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;
- g) cuidar da hygiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociaes.

Art 139. Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito (Brasil, 1934).

Ao estimular a educação eugênica, o Estado brasileiro institucionalizou a segregação, consolidou os interesses do Estado autoritário e das elites, reforçando desigualdades sociais e raciais. Ressalta-se aqui que a educação não é neutra⁴¹, ela serve aos interesses da classe dominante para transmitir valores, opiniões e ideologias que legitimam sua posição de poder e o controle social. De acordo com o estudo de Aguilar Filho (2011),

O artigo constitucional que traz o termo eugenia aparece acompanhado de “restrição a moralidade infantil”, “higiene social”, “higiene mental” e “venenos sociais”. É um indício muito consistente de segregação legal, assim como é forte o indício que aparece no artigo seguinte, da aliança entre empresariado e Estado na consolidação de uma hegemonia dessa classe social sobre a educação popular (pública ou privada), necessariamente pela Lei moralizadora, higienista e eugênica (Aguilar Filho, 2011, p. 103).

A Constituição de 1934 revela o estímulo à eugenia, hoje considerada violação grave dos direitos humanos. É o Estado intervindo na sociedade civil, consolidando o racismo estrutural. As práticas discriminatórias e de desigualdades raciais estão profundamente enraizadas em leis, políticas, normas sociais, tornando-as naturalizadas e invisíveis.

⁴¹ De acordo com Althusser (1970, p. 66-67), “é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia”.

Nesse contexto, a educação, longe de ser um instrumento de emancipação, desempenha um papel central na perpetuação das desigualdades. Explica Real (2020, p. 50) que, naquele período, “o Brasil apresentava um cenário desolador de analfabetos”, uma educação excludente e seletiva a serviço da manutenção da estratificação social, reforçando a “separação entre ricos e pobres, e a classe dominada, mandantes e subordinados, a classe dominante e a classe dominada”. As raízes históricas ainda estão presentes **atualmente**, continua-se a ter uma educação dualista, para privilegiados e desfavorecidos, ou seja, para ricos e para pobres. Além disso, tem-se um grande número de analfabetos funcionais⁴². Segundo Real (2020), é o passado que não passou.

A educação escolar brasileira no percurso de sua história, sempre esteve presente na maioria dos textos legais, bem como no ideário de correntes ideológicas e políticas diversas que permeavam as lutas e conflitos na construção do Brasil. Há de se ressaltar que apesar desta “presença” constante, a educação escolar se pautou mais no âmbito dos discursos e leis, do que a sua efetivação na realidade. Prova disso é a multidão de analfabetos que se arrastou desde o Império, passando pela República e chegando aos nossos dias ainda como resquício desse problema, embora com a nova roupagem atenuante, de analfabetos tardios, ou seja, aqueles que têm acesso à escola, mas não alcançam o nível de alfabetização que objetivam o sistema e a sociedade (Real, 2020, p. 47).

Historicamente a educação é um mecanismo de perpetuação das desigualdades sociais. Em um processo de muita disputa e embates entre educadores, intelectuais da igreja católica e políticos, em 1961 foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024/1961 (Brasil, 1961). Para Saviani (2011, p. 283), a LDB/1961 “não tinha intenções pedagógicas. Era um projeto infeliz. [...] Deixando claro que a questão era político-partidária e não de concepção educacional”. Complementando a análise de Saviani (2011), Brzezinski (2010, p. 189-190) aponta que os ideais e princípios dos intelectuais católicos “penetraram as políticas educacionais prescritas na primeira LDBEN/1961. [...] Ocasão em que os católicos se organizaram, mais uma vez, a favor do ensino privado e os liberais defendiam o ensino público”.

⁴² Segundo dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), concluído em 2018, 29% da população se enquadra nos índices de analfabetismo funcional, abrangendo os níveis de Analfabetismo (total) ou Alfabetismo Rudimentar, ou seja, são capazes de lidar apenas com textos curtos, como bilhetes e anúncios, mas não entendem um texto didático, um artigo científico ou uma notícia. Disponível em: <https://www.unifev.edu.br/blog/33238/voce-sabe-o-que-e-analfabetismo-funcional>. Acesso em: 15 jul. 2025.

Indubitavelmente, a primeira LDB, de 1961, representou um avanço normativo na Educação brasileira. Mesmo não sendo capaz de romper com o caráter excludente e seletivo do sistema educacional, iniciou uma estrutura normativa que foi aprimorada, consolidando a LDB atual. O documento foi utilizado como ferramenta ideológica para favorecer determinados interesses políticos, sociais e econômicos.

Nos anos seguintes à aprovação da LDB/1961 o Brasil viveu um período marcado por graves violações de direitos humanos, promovido pelo próprio Estado, com a censura, a repressão, os assassinatos cometidos pelos representantes do Estado, torturas e controle ideológico. Vivenciou-se uma ditadura civil-militar (1964-1985). Na análise de Silva (2015a),

Esse período se constituiu em um dos mais longos das ditaduras da América Latina, e um retrocesso para a democracia e a educação do país, com o cerceamento à liberdade de expressão, a perseguição a alunos, intelectuais, artistas e lideranças sociais, entre outros, e a expulsão do país de grandes pensadores da educação brasileira, entre eles o educador Paulo Freire (Silva, 2015a, p. 92).

As questões apontadas por Silva (2015a) evidenciam o impacto negativo da ditadura civil-militar na educação brasileira. Entre vários retrocessos, destaca-se também a imposição de conteúdos autoritários, com objetivo de moldar ideologicamente a juventude, promovendo um currículo alinhado ao regime militar, e a oferta unicamente da educação profissionalizante, que, segundo Germano (2005), estabelecia uma relação direta e imediata entre educação e produção capitalista. Exemplo disso é a obrigatoriedade das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Dentro de um contexto autoritário, entrou em vigor o Decreto de Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969⁴³ (Brasil, 1969), o qual instituiu que:

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este 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.

⁴³ Optou-se pela ortografia original.

Art. 3º A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de Organização Social e Política Brasileira (Brasil, 1969).

No texto do Decreto n.º 869/1969 é possível observar que a educação funcionava como um aparelho ideológico do Estado, limitando a sociedade a um contexto sem debate crítico e com imposição de conteúdos curriculares, reproduzindo a ideologia da classe dominante e mantendo a hegemonia. Na visão de Althusser (1970, p. 21),

Escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe.

O Decreto Lei n.º 869/69 foi revogado em 14 de junho de 1993, pela Lei n.º 8.883 (Brasil, 1993), o que significou um grande avanço, dando espaço para a substituição dos conteúdos autoritários por questões sociais. A critério das instituições educacionais, as disciplinas EMC e OSPB foram substituídas por disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais. Conforme expresso no art. 2º da lei:

Art. 2º A carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos do ensino fundamental, médio e superior, bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 1993).

A revogação do decreto foi um passo significativo para a educação, refletindo os avanços trazidos pela promulgação da CF 1988, que representou um marco na história política brasileira. Sendo esta a mais ampla e extensa de todas em matéria de educação e de direitos. A CF 1988 estabelece, em seu artigo 3º, inciso IV, o compromisso de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, art. 3º, inciso IV). Além disso, o artigo 205 define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Diante deste novo cenário educacional foi necessária uma nova estruturação e organização da educação. Consequentemente, 35 anos depois de promulgada a primeira LDB (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/1996).

Nesse cenário, conforme observa Brzezinski (2010), as formulações das políticas educacionais não ocorreram de forma neutra, dentro do quadro de globalização que permeia todos os setores da vida social, as classes dominantes e responsáveis pela administração econômica e política do país, em conjunto com seus parceiros estrangeiros, direcionaram o Brasil para a inserção na ordem mundial de modelo neoliberal. Esse contexto gerou mudanças significativas nas políticas educacionais. A educação passou a ser vista como um instrumento estratégico para atender às demandas e exigências neoliberais.

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (Brzezinski, 2010, p. 190).

A citação de Iria Brzezinski revela o impacto das políticas neoliberais no campo educacional e levanta questões sobre a responsabilidade do Estado na garantia de uma educação gratuita, inclusiva e socialmente referenciada. De acordo com Brzezinski (2010), o desdobramento para construção da segunda LDB se deu na luta de educadores iniciada nos anos de 1980 em oposição às práticas autoritárias de traçar as políticas educacionais alinhadas aos interesses dos que detêm o poder político e econômico. O projeto de lei, depois de anos de estudos e discussões, foi enviado ao Senado Federal e a aprovação da LDB/1996 se deu após intensos debates, disputas, tramadas e muita crítica dos educadores. Segundo a pesquisadora, o Senador Darcy Ribeiro alterou o projeto inicial construído com a participação dos educadores.

Sustento-me também na assertiva de que as políticas educacionais brasileiras que se materializaram na LDB/1996 não foram definidas exclusivamente pela burocracia do Poder Executivo, nominado aqui

Ministério da Educação (MEC), que se consagrou vencedor por uma 'manobra regimental' nos momentos de votação do Substitutivo de LDB apresentado pelo senador Darcy Ribeiro no âmbito do Poder Legislativo, no Senado da República (Brzezinski, 2010, p. 186).

Semelhante a Brzezinski (2010), Saviani (2011) declara vitória do governo federal na aprovação da LDB/1996:

Com efeito, ao arrebatar das mãos dos educadores o controle do processo de discussão e aprovação da nova LDB por meio da articulação de um novo projeto que removeu aquele defendido pelo movimento educacional organizado, o governo federal conseguiu fazer prevalecer sua visão (Saviani, 2011, p. 17).

Cunha *et al.* (2016), No livro "O MEC pós-constituição", declaram que:

[...] com o apoio do governo, o projeto terá uma tramitação rápida, sendo aprovada em fevereiro de 1996 e encaminhado à câmara dos deputados em regime de urgência, sendo designado o relator Deputado José Jorge, [...] O texto final aprovado e convertido em lei foi objeto de várias apreciações críticas oriundas da comunidade acadêmica, dos movimentos sociais e de dirigentes da educação. No entanto, deve ser considerado que a discussão de uma lei sobre as diretrizes e bases da educação em seu percurso no Congresso, requer a conciliação de várias tendências partidárias e ideológicas. Sob esse aspecto, em que pensemos, de um lado, algumas imperfeições, de outro, sobressaem muitas de suas virtudes (Cunha *et al.*, 2016, p. 185-186).

Segundo análise de Cunha *et al.* (2016), embora o texto apresente algumas imperfeições, foram valorizadas suas virtudes e avanços. Apesar das críticas dos movimentos sociais e dos educadores, é importante considerar o contexto político em que a lei foi aprovada. A tramitação do projeto demandou negociações, conciliação de múltiplas tendências e interesses ideológicos e partidários, algo considerado comum em processos legislativos.

As críticas aqui apresentadas indicam forças de poder e interesses envolvidos na aprovação da Lei n.º 9394/1996. A aprovação da lei em caráter de urgência e a exclusão do movimento educacional organizado na elaboração do texto final deixam em dúvida a legitimidade do processo democrático na aprovação da LDB. Esse fato sinaliza uma estrutura da classe dominante sob os dominados e da força do setor privado, mantendo uma estrutura de desigualdade.

Paralelamente às discussões da LDB, ocorreram debates sobre educação em direitos humanos na América Latina. Segundo Zenaide (2007), educadores e militantes de direitos humanos realizaram estudos, cursos interdisciplinares,

conferências, coletivas e seminários em vários países – tais como Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Costa Rica, Equador, México, Panamá, Peru, Venezuela e Uruguai. Essa mobilização resultou em uma rede latina de EDH.

Em 1993 pesquisadores brasileiros e militantes de direitos humanos participaram da Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em Viena. Deste contexto, Zenaide (2007) destaca que

O Brasil teve um papel relevante na Conferência de Viena no processo de mediação dos conflitos, de sistematização e construção do relatório final. Como desdobramento desse processo, a ONU aprovou, em Assembleia Geral, a Resolução n.º 49/184/1994, quando os países membros definiram o período correspondente entre 1º de janeiro de 1995 e 31 de dezembro de 2004 como a Década da Educação em Direitos Humanos. Buscou-se com esse passo dar centralidade às ações públicas voltadas para “promover, estimular e orientar essas atividades educacionais” (Zenaide, 2007, p. 138).

A participação do Brasil como signatário em organizações internacionais de direitos humanos reverberou em compromissos com a EDH. Conforme supracitado, nessa conferência o país assumiu o compromisso de adotar e implementar uma política nacional de EDH e, em decorrência desse compromisso, no art. 87 da LDB/1996 ficou instituída a Década da Educação no Brasil, além de estipular o prazo de um ano para que fosse encaminhado, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁴ com diretrizes e metas para os dez anos seguintes (Brasil, 1996).

No contexto de participação internacional do Brasil em conferências de direitos humanos e compromissos assumidos em acordos internacionais, a LDB foi elaborada incorporando os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Argumenta Zenaide (2007, p. 43) que “afirmamos o respeito integral aos direitos humanos no texto Constitucional como princípio do Estado Democrático de Direito, assim como incorporamos a educação para a cidadania como objetivo e função da Educação”. Assim, expandiram-se princípios da educação em direitos humanos para a LDB/1996.

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania

⁴⁴ Plano Nacional de Educação (PNE), lei de duração decenal, tem o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (Brasil, 1988, art. 214).

como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2007a, p. 24).

Assim, a pauta dos direitos humanos impactou significativamente o texto da LeDB/1996, com a inserção dos direitos humanos como eixo estruturante da educação. O que representou uma conquista, uma abertura, uma possibilidade de promoção e proteção de uma cultura de direitos. Mesmo que a LDB não proponha, diretamente, as diretrizes curriculares específicas, a legislação, porém, regulamenta que essas diretrizes sejam criadas e aplicadas nas redes de ensino e nas instituições de educação superior. Segundo Saviani (2019 p. 46), “inicia sob a vigência da nova lei, o que obriga os educadores de um modo geral, aí incluídos os professores de todas as escolas do país, a adequarem as suas atividades às normas fixadas nesta lei”.

Assim, o PNEDH/2006 representa o marco principal da EDH no Brasil. Nessa perspectiva foi que se investigou, no texto atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a presença de diretrizes que promovam a EDH, anterior à aprovação do PNEDH/2006, como resultado das diversas forças de interesses atuantes no processo de elaboração da LDB/1996. E também diretrizes que promovam uma EDH, inseridos na LDB após a implementação do PNEDH/2006. Para este estudo considerou-se não somente princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos constantes no PNEDH, mas todos os acordos, convenções e legislações que, a partir da implementação do PNEDH, interferiram no texto da LDB, aproximando a educação brasileira de uma EDH.

A LDB estabelece normas e organiza o sistema educacional brasileiro. A partir dessa premissa, buscou-se compreender se a LDB/1996 incorporou princípios e diretrizes do PNEDH/2006, considerando que o plano é um documento normativo e orientador, que indica caminhos e estratégias para a implantação de uma EDH nas escolas brasileiras. As alterações na LDB são diferenciadas pela inclusão de letras após o número dos artigos, indicando, assim, que novos artigos passaram a compor a legislação.

A versão aprovada no plenário do Senado Federal em 8 de fevereiro de 1996 tinha, em sua estrutura, 92 artigos, desde então a LDB tem passado por diversas alterações. Exemplo disso é que alguns artigos foram modificados ou ampliados por

meio da inclusão de letras. Na versão atual do documento consta a inclusão de 25 novos artigos: art. 4º-A, art.5º-A, art. 7º-A, art. 14-A, art. 26-A, art. 35-B, art. 35-C, art. 35-D, art. 36-A, art. 36-B, art. 36-C, art. 36-D, art. 42-A, art. 42-B, art. 59-A, art. 60-A, art. 60-B, art. 62-A, art. 62-B, art. 78-A, art. 79-B, art. 79-C, art. 81-A, art. 90-A, art. 92???. Além disso, foram acrescentados o Capítulo V-A e a Seção IV-A.

A LDB está organizada em títulos, capítulos e seções. Os títulos são unidades de maior abrangência, a macroestrutura da legislação, organizam o conjunto de normas que regulam e fundamentam a educação nacional. Os capítulos estruturam os segmentos que normatizam, respectivamente, os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro; e as seções estabelecem aspectos específicos com aprofundamento normativo, detalhando a estrutura dos níveis, modalidades, princípios, finalidades, organização curricular, gestão escolar e responsabilidades.

Em relação aos títulos, a LDB/1996 está assim organizada:

Título I - Da Educação

Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Título IV - Da Organização da Educação Nacional

Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares

Capítulo II - Da Educação Básica

Seção I - Das Disposições Gerais

Seção II - Da Educação Infantil

Seção III - Do Ensino Fundamental

Seção IV - Do Ensino Médio

Seção IV-A Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos

Capítulo III - Da Educação Profissional e Tecnológica

Capítulo IV - Da Educação Superior

Capítulo V - Da Educação Especial

Capítulo V-A - Da Educação Bilíngue de Surdos

Título VI - Dos Profissionais da Educação

Título VII - Dos Recursos Financeiros

Título VIII - Das Disposições Gerais

Título IX - Das Disposições Transitórias

O estudo realizado segue esta estrutura, conforme a organização do texto da LDB/1996. O texto foi investigado e contextualizado, dentro de cada título, de cada capítulo e seção. Foram investigados todos os artigos, parágrafos e incisos que compõem cada parte da estrutura do texto com o objetivo de identificar princípios, valores, fundamentos ou características em EDH.

Os resultados da investigação e contextualização estão organizados em quadros estruturados (Figuras 9 a 27), seguindo a divisão interna da LDB, ou seja, por títulos, capítulos, seções, e estão apresentados em duas partes distintas. Na primeira parte estão reunidos os dispositivos legais que apresentam características em EDH desde a promulgação da LDB ou que foram incluídos ou modificados até o ano de 2006, data em que foi aprovada a versão definitiva do PNEDH. Já a segunda parte traz as alterações e inserções com características em EDH após 2006. Investigou-se como essas alterações se relacionam, de forma direta ou indireta, aos princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos.

Vale destacar que algumas dessas alterações podem não ter origem direta no PNEDH, mas demonstram, pelas legislações investigadas e contextualizadas, o compromisso do Estado brasileiro com a garantia e promoção da EDH, conforme estabelecido no PNEDH. Inicia-se com a investigação contextualizada no Título I, Da Educação, apresentado na Figura 9.

Figura 9 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título I, Da Educação

Anterior ao PNEDH	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.
Posterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, após a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

O Título I apresenta uma visão geral da educação, o artigo 1º apresenta a educação como um processo amplo e contínuo, abrangendo processos formativos na família, no trabalho, nos movimentos sociais, na sociedade civil e nas manifestações culturais. Esse conceito está diretamente ligado aos princípios de educação em direitos humanos apresentados no PNEDH. O plano considera que a educação em

direitos humanos não deve se restringir ao ambiente escolar, mas sim, acontecer em diversos espaços sociais, valorizando o papel dos movimentos sociais, das organizações da sociedade civil e das manifestações culturais.

Na Figura 10 apresenta-se os dados da investigação contextualizada no Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional.

Figura 10 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Anterior ao PNEDH	Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º 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 a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VIII - gestão democrática do ensino público [...]
Posterior ao PNEDH	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX - garantia de padrão de qualidade; (Vide Decreto 11.713, de 2023) XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013) XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

O título II da LDB/1996 define os valores, princípios e finalidades da educação, que, ao ser implementada, já apresentou princípios da EDH, uma educação voltada à cidadania e solidariedade humana. O art. 2º destaca a educação como dever da família e do Estado, pautada nos princípios da liberdade e da solidariedade humana, reforçando valores essenciais para a construção de uma sociedade democrática e plural. Ao mencionar “preparo para o exercício da cidadania” a LDB apresenta a noção de educação para os direitos humanos, conectando com ideais de democracia. A qualificação para o trabalho é apresentada de forma ampla, porém, o trabalho se alia à EDH quando tem por finalidade a formação crítica e o combate à alienação e à exploração do trabalho. Caso contrário, a formação para o trabalho se torna meio de exploração e alienação.

Já o art. 3º inclui princípios como igualdade de condições, liberdade de pensamento e ensino, pluralismo de ideias, respeito à liberdade e valorização da

tolerância. Esses princípios, ainda que não formulados explicitamente como EDH, fornecem uma base para a democracia e a cidadania, conforme esclarece o PNEDH/2006.

[...] a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade (Brasil, 2007a, p. 24).

Na sequência, a LDB apresenta o princípio da gratuidade do ensino público. A gratuidade é um dos pilares do direito à educação, previsto no art. 26 da DUDH/1948 (ONU, 1948). Ela permite o acesso de todos à educação, sem qualquer distinção, promovendo igualdade de oportunidades. A educação é um direito humano do qual ninguém pode ser ou não deveria ser privado.

Já a gestão escolar também passou a incorporar valores de democracia. A gestão democrática prevê a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. Nesse sentido, a gestão democrática do ensino público reflete o compromisso com a democracia e está intrinsecamente ligada aos direitos, ressaltando a importância da participação da comunidade nas decisões escolares e na construção de um ambiente educacional inclusivo. Destaca-se aqui a ação programática da educação básica n.º 18 (dezoito) do PNEDH/2006 (Brasil, 2007a, p. 34), que tem como objetivo “estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola”. Sendo assim, a ação programática vai ao encontro do art. 3º, inciso VIII da LDB/1996 (Brasil, 1996).

Com a aprovação da PNEDH observa-se a inclusão de novos dispositivos na LDB/1996 **relativos à** qualidade do ensino, respeito e consideração à diversidade. No que refere à garantia de padrão de qualidade, a LDB condiz com a tarefa prioritária no PNEDH/2006 (Brasil, 2007a, p. 11): “melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias”. Entretanto, tanto a LDB quanto o PNEDH não estabelecem parâmetros para definir padrões de qualidade. Conforme Silva (2009), o conceito de qualidade é polissêmico, podendo ser compreendido em duas perspectivas: a qualidade no campo econômico e a qualidade social da educação escolar.

Na perspectiva econômica a qualidade da educação está relacionada a indicadores quantitativos, como estatísticas e índices de desempenho. “A avaliação quantitativista constituiu um dos instrumentos para adaptar o sistema educacional brasileiro à nova ordem global instituída nos anos de 1990”, como relata Silva (2009 p. 220). Esse conceito de qualidade é influenciado por interesses financeiros e pelo mercado. A educação é tratada como um produto mensurável por avaliações externas e metas de desempenho, que, apesar de utilizadas para medir a eficácia do ensino, não consideram fatores que influenciam diretamente a aprendizagem, como acessibilidade a livros, acesso a recursos tecnológicos, vivências culturais, condições familiares e socioeconômicas.

Já o conceito de qualidade social da educação, defendido por Silva (2009), distancia-se da lógica de qualidade vinculada ao desempenho e resultados quantitativos mensuráveis. A autora enfatiza que a qualidade da educação deve considerar fatores internos e externos à escola. Elementos como gestão democrática, financiamento adequado, participação da comunidade escolar, respeito às diferenças, alimentação e projetos desenvolvidos nas escolas, ou seja, todo o trabalho pedagógico realizado interfere na permanência e no sucesso dos estudantes.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p. 225).

A perspectiva da qualidade social da educação se alinha à educação em direitos humanos, pois considera a realidade dos estudantes, suas condições socioeconômicas, a construção de um ambiente escolar democrático, pautado na justiça social e na inclusão. A convergência entre essas abordagens exige uma reflexão crítica sobre os parâmetros de qualidade educacional aplicados à educação brasileira.

O quadro na Figura 10 (vide p. 114) demonstra que a LDB foi ampliada para contemplar a diversidade étnico-racial. O Inciso XII, incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013, coloca como princípios e fins da educação a consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 2013a). Esta inclusão na LDB é resultado de lutas e debates dos

movimentos negros no combate ao racismo e na efetivação da promoção da igualdade racial. O fortalecimento da pauta antirracista teve raízes na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, pela ONU.

Neste sentido, as políticas de promoção de igualdade racial têm como marco a luta histórica do Movimento Negro pela superação do racismo e das desigualdades econômicas e culturais no Brasil, cuja culminância, se deu em 2001, quando o país participou da Conferência de Durban, passando a ser signatário do Plano de Ação de Durban. Como desdobramento desse compromisso, assumido pelo Estado Brasileiro, em 2003 é criado um organismo específico voltado à promoção da igualdade racial na esfera pública. É quando surge a então Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a SEPPIR – que mais tarde deixa de ser uma secretaria especial e passa a ter status de ministério (Santos; Sousa, 2016, p. 24).

Segundo a Declaração e Programa de Ação de Durban (Brasil, 2001), com o objetivo de chamar a atenção do mundo, 2001 foi considerado o ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. A participação do Brasil na Conferência de Durban representou um marco, com ações concretas de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Um dos desdobramentos do compromisso assumido pelo país foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, consolidando a questão racial na agenda do Estado brasileiro. Na ocasião o Brasil assumiu compromisso com a Declaração e o Programa da Ação de Durban. O documento apresenta a educação como uma das medidas de prevenção e erradicação do racismo, citando o item 95 da Declaração:

Reconhecemos que a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades; ainda afirmamos que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata [...] (Brasil, 2001, p. 29-30).

Nesta perspectiva, em 2010 foi sancionada a Lei n.º 12.288 (Brasil, 2010a), que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. A lei dedica a Seção II, do Capítulo II à Educação, estabelecendo, no art. 11, que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2010a, art. 11).

O Estatuto da Igualdade Racial constitui um importante instrumento para que as desigualdades raciais sejam reconhecidas e abordadas nas escolas, com a compreensão de que o racismo é sistêmico e que, por isso, é preciso atuar em todas as esferas da sociedade. Outro fato importante, nesse contexto de luta contra o racismo e a favor da valorização da cultura afro-brasileira na educação, foi a implementação da Lei n.º 10.639/2003, que incluiu os artigos 26-A e 79-B na LDB/96 (Brasil, 2003). Posteriormente, a Lei n.º 11.645/2008 modificou o texto da LDB/1996, incluindo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2008a).

Apesar de não haver ligação direta, mas fazendo parte do contexto de ampliação do direito à educação e inclusão de grupos historicamente marginalizados, a aprovação da chamada Lei de Cotas, Lei n.º 12.711/2012, que reserva vagas em universidades e institutos federais para estudantes de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, ampliou o debate sobre a desigualdade no acesso ao ensino superior (Brasil, 2012a). Isso pode ter influenciado a inserção do inciso XII, do art. 3º, “consideração com a diversidade étnico-racial”, como princípio e fins da educação brasileira, que reforça o compromisso com a educação básica e cria um ambiente mais favorável para a permanência dos estudantes até o ensino superior.

O inciso XIV do art. 3º estabelece, para a educação nacional, o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1996, art. 3º, inciso XIV). O inciso foi inserido na LDB/1996, pela Lei n.º 14.191/2021 (Brasil, 2021b). De acordo com Silva (2023), uma reivindicação do Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda, através da apresentação do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, de autoria do Grupo de Trabalho (GT), designado pelas Portarias n.º 91/2013 e n.º 1.060/2013

MEC/SECADI⁴⁵.

De acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), os Grupos de Trabalho (GTs) são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação e conhecimentos especializados (Anped, [2025]).

Providência que foi reivindicada ao MEC em 19 de maio de 2011 [...]. Como o próprio título indica, no referido texto os autores advogaram pelo deslocamento da educação de surdos do campo da Educação Especial, onde observam a surdez circunscrita a lógica patológica e práticas comprometidas com o reparo para o surdo e seu corpo, e se dedicaram a abertura para pensar o surdo no âmbito das políticas linguísticas, circunscrevendo a diferença de ser surdo – como elemento nucleador de um povo ou comunidade, com cultura própria (Silva, 2023, p. 171-172).

A reivindicação evidencia a luta do movimento surdo por políticas públicas que reconheçam a surdez como uma diferença linguística e cultural que deve ser valorizada, garantindo uma abordagem educacional que respeite a identidade e a cultura surda. Essa reivindicação, além de inserir o inciso XIV, do art. 3º, também levou a serem acrescentados, na LDB/1996, o Capítulo V-A, Da Educação Bilíngue de Surdos, e os artigos 60-A, 60-B, 78-A e 79-C.

A inserção do “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” ressalta o esforço para consolidar uma educação culturalmente respeitosa, alinhada aos princípios da EDH.

Dando prosseguimento, a Figura 11 é referente à investigação contextualizada do Título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar.

O título III da LDB/1996 estabelece que o direito à educação seja garantido a todos os cidadãos, que é dever do Estado, da família e da sociedade garanti-lo, assegurando o acesso e a permanência na escola.

⁴⁵ A Portaria nº 91, de 19 de novembro de 2013, designa os membros para compor o Grupo de Trabalho definido na Portaria nº 1060, de 31 de outubro de 2013, com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, contendo orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Já a Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013. Institui o Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua (Stürmer; Thoma, 2024). Os documentos não foram localizados para acesso na internet.

Figura 11 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Anterior ao PNEDH	Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; (revogado pela Lei n.º 12.796, de 2013) IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (Revogação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)
Posterior ao PNEDH	III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013) XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Incluído pela Lei n.º 14.407, de 2022) Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (Incluído pela Lei n.º 13.716, de 2018) Art. 7º-A Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se-lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do caput do art. 5º da Constituição Federal: (Incluído pela Lei n.º 13.796, de 2019)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

Assim como na CF 1988, a versão aprovada da LDB em 1996 previa o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, art. 4º, inciso III). Em 2013 esse direito foi ampliado pela Lei n.º 12.796 (Brasil, 2013a), que, passou a incluir, além das pessoas com deficiência⁴⁶, os educandos com transtornos globais do desenvolvimento – como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros – e aqueles com altas habilidades ou superdotação. “A educação inclusiva se propõe contra a segregação daqueles(as) que não frequentam a escola ou estudam em escolas e classes especiais, ou seja, não frequentam o ensino regular” (Crochik, 2015, p.43). Nesses aspectos, para Silva e Costa (2015, p. 12),

⁴⁶ A ONU reconhece que “[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Reconhecendo também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano” (ONU, 2012).

A educação se volta aos direitos humanos de maneira a contribuir a diferenciação dos indivíduos e à inclusão como condição primordial na conscientização dos limites sociais e na participação social como alternativa de combate à violência e à manifestação do preconceito contra os indivíduos com deficiência.

Desse modo, a inserção dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na LDB/1996, foi um passo importante na educação inclusiva, promovendo a valorização das diferenças, conforme apontado por Silva e Costa (2015), destacando o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e consciente. Antes da Lei 12.796/2013 as pessoas com deficiências e altas habilidades comumente eram segregadas em escolas especiais. A mudança reforçou o princípio da educação inclusiva, garantindo o direito dos/as estudantes à participação plena no ambiente escolar, representando um avanço na conquista de direitos das pessoas com deficiência e na promoção da EDH com respeito às diferenças. Dessa forma,

A Lei 12.796/2013 (BRASIL/MEC/CNE, 2013) também apresenta alterações importantes, entendendo Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Essa determinação aponta para o fortalecimento da educação inclusiva, em detrimento ao modelo de segregação e discriminação que se desenvolveu em escolas ou classes especiais (Silva, 2015a, p. 98).

A discussão da educação inclusiva ficou em evidência no Brasil com a publicação do Decreto n.º 6.949/2009 (Brasil, 2009), documento que ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. A Lei também ampliou o direito à educação para todos os níveis, etapas e modalidades da educação e não apenas em espaços específicos. Como prevê a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2016a, p. 38).

Ao incorporar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no ordenamento jurídico brasileiro o Estado assumiu o compromisso de

garantir, de forma igualitária e sem discriminação, o acesso de pessoas com deficiência à educação ao longo da vida. A inserção dos incisos III e IV na LDB/1996 vai ao encontro do PNEDH/2006, que apresenta, como um de seus objetivos gerais “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência” (Brasil, 2007a, p. 27).

Esclarece [Silva \(2015c, p. 7\)](#) que “a defesa dos direitos de todas as pessoas, sem nenhuma discriminação, só é possível em regimes que respeitem o ser humano na sua integralidade, dignidade e na sua condição de sujeito de direito”. Logo, a educação inclusiva abre espaço para que todos sejam reconhecidos como sujeitos de direito e que tenham condições de aprender, participar e desenvolver-se. Reforça-se, portanto, o papel da EDH na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. A Lei n.º 12.796/2013 (2013a) também alterou os artigos 58 e 59 citados no capítulo V da LDB/1996 (Brasil, 1996) e, assim, a EDH vai se apresentando no texto da LDB/1996.

Em 2022 foi inserido, na LDB/1996, o inciso XI, pela Lei n.º 14.407/2022, incluindo, no texto original, a orientação de que “a alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 2022), alinhando-se ao pensamento de Paulo Freire, que descreve que “a alfabetização e a conscientização jamais se separam” (Freire, 2021, p. 11). Assim, o citado inciso está em consonância com a reflexão de Paulo Freire e com o compromisso assumido pelo Brasil no Plano de Ação (2005-2007) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMDH), de promover o direito universal à alfabetização. O documento afirma que a alfabetização “é um elemento essencial para a realização do direito à educação” (ONU, 2012, p. 19), enfatizando que ela é um requisito indispensável para a efetivação dos direitos.

A inserção do art. 4º-A assegura o atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica em tratamento de saúde, em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, como previsto pela Lei n.º 13.716, de 2018 (Brasil, 2018c). Esta lei surgiu a partir de novas demandas sociais, que exigem a ampliação do olhar sobre o processo educativo a estudantes que se afastam dos espaços escolares tradicionais. Assim, ela garante a educação sem romper com o direito à continuidade da aprendizagem, o que é possível através do acompanhamento do currículo escolar durante o afastamento.

Esse direito está previsto na CF 1988, que assegura a educação a todos, independentemente de como esse “todo” se apresenta e em que espaço. Também consta no art. 54, § 1º, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/1990, que defende a educação como direito público subjetivo de todo cidadão (Brasil 1990), e na Resolução n.º 41/95 (Brasil, 1995), do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que assegura os direitos da criança e dos adolescentes hospitalizados no que tange o acesso à educação com acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar. De acordo com Silva e Andrade (2013, p. 63),

A educação no espaço hospitalar tende a humanizar o atendimento de reabilitação da saúde da criança hospitalizada, pois promove uma interação paciente–equipe médica–família–profissionais da educação em que é possível criar um diálogo entre os sujeitos contribuindo, no estado biopsicossocial da criança. Essa atuação da Educação com a saúde tem favorecido para diminuir o período de internação, garantir os direitos da criança e do adolescente à escolarização e à saúde, e também tem transformado o espaço triste e doloroso do hospital em local de aprendizagem, encantamento e reabilitação da saúde e da educação.

Como esclarecem Silva e Andrade (2013), a educação está em todos os espaços sociais e esse trabalho educativo amplia o campo de atuação do profissional da educação, atuando no processo de recuperação e autoestima, saúde e bem-estar, além de promover a humanização e a cidadania, respeitando a diversidade humana por meio de uma educação integral e sensível a condições específicas. Em harmonia com a EDH, trata-se de uma formação de atitudes orientadas por valores humanizadores.

O art. 7º-A, inserido na LDB/1996 pela Lei n.º 13.796/2019 (Brasil, 2019a), está diretamente ligado à EDH ao assegurar o exercício da liberdade de consciência e de crença como um dos direitos fundamentais. Ao garantir que o estudante possa se ausentar de aulas ou provas por preceitos religiosos, assegura-se a liberdade religiosa, direito previsto no art. 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular (ONU, 1948, art. 18).

A inserção desse artigo representa um avanço significativo para a EDH, pois garante o respeito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião, que são pilares essenciais da dignidade humana. Essas conquistas ampliam a concepção de escola democrática.

Na sequência, apresenta-se a Figura 12, referente à investigação contextualizada do Título IV, Da Organização da Educação Nacional.

Figura 12 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título IV, Da Organização da Educação Nacional

Anterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, anterior a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
Posterior ao PNEDH	Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei n.º 13.663, de 2018) X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei n.º 13.663, de 2018) XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei n.º 13.840, de 2019) Art. 14 - § 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteados pelos seguintes princípios: (Incluído pela Lei n.º 14.644, de 2023)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

O Título IV estabelece que a responsabilidade e organização da educação seja em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis – educação básica e educação superior, a função normativa, redistributiva e supletiva, bem como estabelecer as incumbências e as normas comuns da educação brasileira.

Assim sendo, o art. 12 determina que os estabelecimentos de ensino têm o dever de promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate à violência, com especial atenção ao *bullying*. Além disso, devem promover uma cultura de paz nas escolas. Essas incumbências são asseguradas pelos incisos IX e X, que foram adicionadas à LDB/1996 pela Lei n.º 13.663, de 2018 (Brasil, 2018b). Estão profundamente conectadas com a educação em direitos humanos proposta pelo

PNEDH/2006 , cuja Ação Programática 25 diz:

[...] propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos (Brasil, 2007a, p. 35).

Além da Ação Programática 25, o PNEDH/2006 apresenta, como um dos princípios centrais, a promoção da cultura de paz, a solidariedade e a justiça social como fundamentos da convivência democrática.

PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (Brasil, 2007a, p. 11).

Em consonância com a cultura de paz, o inciso XI, incluído pela Lei n.º 13.840/2019 (Brasil, 2019b), estabelece que as escolas devem promover ambiente seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. Embora o PNEDH/2006 não trate diretamente da questão do uso de drogas, o inciso XI está alinhado aos princípios e diretrizes do referido plano, pois o enfrentamento ao uso de drogas proporciona um ambiente escolar saudável e seguro, com dignidade humana e condições de aprendizagem.

Sequencialmente, a LDB/1996 apresenta normativas para organização democrática na educação, o art. 14, § 2º estabelece que o Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo, com finalidades no fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático com vistas a melhorar a qualidade da educação. Isso garante o processo democrático de participação na gestão escolar. Conforme supracitado no Título II da LDB/1996, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, a Ação Programática 18 do PNEDH/2006 (Brasil, 2007a, p. 34) orienta “estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola”. Apresentando assim, indícios do PNEDH/2006 presente na LDB/1996.

Dando-se sequência à análise, seguindo a estrutura da LDB/1996, o título V, Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, é o mais extensos da

legislação, pois detalha a estrutura da educação brasileira, conforme os níveis escolares: Capítulo I, Educação Básica e Superior, Disposições Gerais da Educação; Capítulo II, Educação Básica, sendo que a seção I traz as disposições gerais, a seção II, fala da Educação Infantil, a seção III, do Ensino Fundamental, a seção IV, do Ensino Médio, a seção IV-A, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e a seção V, da Educação de Jovens e Adultos. No Capítulo III estão as disposições acerca da Educação Profissional e Tecnológica; no Capítulo IV, da Educação Superior; no Capítulo V, da Educação Especial; e no Capítulo V-A, da Educação Bilíngue de Surdos. A Figura 13 diz respeito à investigação contextualizada do Capítulo I, Da Composição dos Níveis Escolares.

Figura 13 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Capítulo I, Da Composição dos Níveis Escolares

Anterior ao PNEDH	Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.
Posterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, após a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

A LDB/1996, ao estabelecer a educação escolar, composta pela Educação Básica – que inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e pela Educação Superior, concretiza um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, consagrado nos documentos internacionais. Por exemplo: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu art. 26 (ONU, 1948) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em seu art. 13 (ONU, 1966), que reconhece o direito de toda pessoa à educação, com acesso a todos os níveis e como um meio de promover a dignidade humana e a igualdade de oportunidades.

Nessa mesma perspectiva, Cury (2008) apresenta uma visão holística da educação básica: “base” e “básica”. Para o autor, a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio, seu acabamento.

O autor acrescenta que a educação básica é um conceito mais que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, aos seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Cury (2008)

considera que o conceito de educação básica nutre o espírito do texto constitucional, transparecendo o universalismo de vários direitos. A educação, por estar profundamente ligada à cidadania e aos direitos humanos, passou a ser reconhecida como um direito legalmente garantido. Indubitavelmente, a educação básica se consolida não apenas como um direito, mas como fundamento essencial para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática.

Em seguida, é apresentada a Figura 14, em que se detalha a investigação contextualizada do Capítulo II, Da Educação Básica, Seção I, Das Disposições Gerais.

Figura 14 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Capítulo II, Da Educação Básica, Seção I, Das Disposições Gerais

Anterior ao PNEDH	Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (substituído pela Lei n.º 14.164, de 2021) § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
Posterior ao PNEDH	Art. 26. § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei n.º 14.164, de 2021) 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. (Redação dada pela Lei n.º 11.645, de 2008). § 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. (Redação dada pela Lei n.º 11.645, de 2008). § 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. (Redação dada pela Lei n.º 11.645, de 2008).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

Desde a sua publicação original o Capítulo II, Das Disposições Gerais, da LDB/1996, normatiza os currículos⁴⁷ na Educação Básica e incorpora concepções a favor da EDH. Destaca-se que o PNEDH/2006 apresenta o currículo como um dos eixos fundamentais da educação básica e descreve, como Ações Programáticas 1, “propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica” (Brasil, 2007a). Desse modo,

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação (Brasil, 2007a, p. 32).

Neste alinhamento da educação em direitos humanos com a LDB/1996, o art. 26 e o parágrafo § 1º estabelecem que a Educação Básica tenha parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia de sua comunidade educacional. A ideia é valorizar a concepção de mundo, de consciência sociopolítica, consolidando valores e promovendo a diversidade cultural e regional, respeitando as diversas tradições, crenças e os costumes do Brasil. Segundo Dias (2007),

Faz-se necessário a adoção de currículos e metodologias de ensino que levem em consideração as diferenças regionais, culturais, de gênero, étnicas, raciais e religiosas, os perfis populacionais etários e os contextos onde as aprendizagens se realizam (Dias, 2007, p. 451-452).

Nesse contexto de valorização das diferentes culturas brasileiras, o § 4º apresenta a necessidade de ensinar a história do Brasil, levando em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. Esse parágrafo contribui para a formação de uma sociedade mais consciente, que reconhece e valoriza a diversidade cultural que compõe a identidade do povo brasileiro.

O currículo além dos componentes curriculares definidos oficialmente, deve abranger temáticas que atendam à diversidade que a sociedade exige, nas diferentes especificidades da educação: ambiental, sexual, quilombola, indígena, afro-brasileira, do campo, religiosa, musical, geracional, para

⁴⁷ Silva (2022, p. 26) descreve “o currículo, como conjunto de valores e práticas, deve propagar valores fundamentais, esses valores são do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

peessoas com deficiência, tecnológica e midiática, entre outras (Silva, 2015c, p. 9-10).

Já o § 9º estabelece que os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção da violência contra a criança e o adolescente serão incluídos como temas transversais e farão parte dos currículos, além de orientar a produção e distribuição de material didático adequado ao tema direitos humanos e à prevenção da violência. Alinhando a EDH ao art. 27, inciso I, orienta que a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades, comprometidos com a justiça social, a democracia e a ordem democrática, é uma estratégia necessária para promover uma cultura de paz e respeito aos direitos e à democracia.

Destaca-se aqui o ataque a ordem democrática ocorrido em Brasília, no dia 8 de janeiro de 2023, e a importância da temática acerca da democracia nos currículos da educação brasileira. Caso contrário, incorre-se no risco de se repetir o episódio da violenta invasão à sede dos Três Poderes em que manifestantes antidemocráticos, contrários aos resultados das eleições nacionais de 2022 para a Presidência da República, promoveram atos de estupidez humana e vandalismo, com depredações e grande destruição. Destruíram o Palácio do Planalto, sede do Poder Executivo e local de trabalho do presidente da República; o Congresso Nacional, onde funciona a Câmara dos Deputados e o Senado Federal e o Supremo Tribunal Federal (STF), a mais alta instância do Poder Judiciário no Brasil.

Os Três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) são fundamentais para a democracia, visto que garantem a separação e o equilíbrio do poder, evitando abusos e assegurando que nenhuma autoridade governe sozinha. Indubitavelmente, foi uma tentativa de golpe militar. Portanto, fica explícita a necessidade de os currículos da educação básica seguirem as orientações da LDB/1996, que em seu art. 27, inciso I, orienta que “os conteúdos curriculares da educação básica observarão, as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 1996, p. 13). Silva (2022) aponta que:

O inciso I do artigo 27 da LDB faz referência a valores que são fundamentais para o interesse social, os direitos e deveres dos cidadãos, o respeito ao bem comum e à ordem democrática e que devem estar presentes nos conteúdos educacionais. Os valores são altamente relevantes no ordenamento jurídico por serem um dos elementos básicos na construção do Direito. O Direito tutela determinados valores que reputam positivos e impede determinados

atos considerados negativos de valores. Até certo ponto poder-se-ia dizer que o Direito existe porque há possibilidade de serem violados os valores que a sociedade reconhece como essenciais à convivência (Silva, 2022, p. 68).

Assim, a educação em valores contribui para o respeito, o bem comum e a ordem democrática. Esses valores não são apenas essenciais para a formação do educando, mas também para o funcionamento do nosso sistema jurídico, que tem o papel de proteger valores essenciais à convivência social. Um exemplo claro da importância da ordem democrática está no inciso XLIV do art. 5º da CF 1988, que dispõe: “constitui crime inafiançável e imprescritível a ação de grupos armados, civis ou militares, contra a ordem constitucional e o Estado Democrático” (Brasil, 1988, art. 5º).

Ao se buscar promover uma cultura de respeito aos direitos fundamentais desde a educação básica, em 2014, foi inserido pela Lei n.º 13.010/2014 (Brasil, 2014a) o parágrafo § 9º no art. 26, citando que os níveis escolares da Educação Básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – devem conter conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente. Quanto ao material didático, faz-se necessário que haja a produção e distribuição de material adequado a cada nível de ensino. Posteriormente, com a Lei n.º 14.164, de 2021 (Brasil, 2021a), foi incluída, na redação do parágrafo, a prevenção de violência contra a mulher. Essa inserção significou uma inovação ao determinar a inclusão de conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher, que historicamente sofre limitação de seus direitos enquanto ser humano por uma sociedade patriarcal.

Apesar do avanço alcançado com a alteração na LDB/1996 pela Lei n.º 14.164, de 2021, a mudança poderia ser mais eficaz se todo o texto da legislação tivesse sido inserido na LDB/1996. Da forma como foi aprovada ficou um vácuo na legislação educacional, pois o art. 2º institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, como se vê:

Art. 2º Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:

- I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);
- II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;

- III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;
- IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;
- V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;
- VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e
- VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (Brasil, 2021a).

Dado o exposto, o art. 2º, que não é citado na LDB/1996, incentiva a promoção do conhecimento da Lei Maria da Penha, estimula o debate crítico, a integração da comunidade escolar e a capacitação dos educadores para promoção de ações educativas de prevenção e combate à violência contra a mulher.

Na questão do combate à violência contra a mulher vale ressaltar outras duas leis de extrema importância na garantia dos direitos das mulheres, que antecedem a Lei n.º 14.164/21 (Brasil, 2021), que alterou a LDB. A primeira foi a Lei n.º 13.104/2015, também conhecida como Lei do Feminicídio. Esta lei define o feminicídio como um homicídio qualificado e crime hediondo (Brasil, 2015a). A segunda é a Lei n.º 13.718/2018, que define os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro. Além disso, torna pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais envolvendo vulnerável, estabelecendo o aumento de pena, bem como para o estupro coletivo e corretivo⁴⁸ (Brasil, 2018d).

Segundo o site Brasil de Direitos, estas leis são conquistas do movimento feminista, que lutam por garantias dos direitos da mulher (Ciscati, 2024). Apesar de retrocessos e desafios, a aprovação das leis representa conquistas e avanços importantes, os quais refletem um movimento de fortalecimento dos direitos humanos no Brasil, especialmente no campo da educação.

Nesse contexto, ao continuar a análise da EDH na LDB/1996, a Lei n.º 10.639/2003 incluiu o art. 26-A na LDB/1996. Ela orienta que, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino

⁴⁸ Estupro corretivo é aquele no qual o agente do crime busca, mediante violência ou grave ameaça, constranger alguém a ter relação sexual, seja essa a conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, consigo ou com terceiro, para controlar o comportamento social ou sexual da vítima, uma vez que o considera errado, digno de correção (Elbel, 2020, p. xx).

sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Referindo-se a esta lei, Gonçalves (2018) disserta que:

[...] criada com o intuito de legitimar e garantir que a diversidade fosse tematizada nas salas de aulas. É um marco histórico e simboliza a resultante conquista das lutas antirracistas, na e pela educação, lideradas pelo MNU, Movimento Negro Unificado no Brasil, e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira (Gonçalves, 2018, p. 434-435).

Esse artigo ficou compondo a LDB/1996 até o ano de 2008, sendo alterado pela Lei n.º 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da Cultura indígena, ficando assim o texto: “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” (Brasil, 2008a). Foram alterados também os parágrafos § 1º e § 2º no artigo 26-A, representando um avanço contra o preconceito, com valorização e o reconhecimento das contribuições das comunidades afro-brasileiras e indígenas na construção social do país.

O § 1º estabelece que o conteúdo contemple aspectos da história e cultura desses grupos e orienta que o ensino resgate as contribuições sociais, políticas e econômicas dos negros e indígenas, reconhecendo o papel desses povos na construção da identidade nacional, valorizando a diversidade cultural. Já o § 2º estabelece que esses conteúdos sejam ministrados de maneira transversal em todo o currículo escolar da educação básica, com ênfase nas áreas de educação artística, literatura e história. Essa orientação integra o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena ao conhecimento geral.

Diante do que foi apresentado até aqui, percebe-se que a LDB/1996 vem passando por alterações e inserções para incorporar os princípios da EDH. Essas alterações refletem a busca da sociedade por justiça, igualdade e valorização da diversidade. No texto da LDB os princípios do PNEDH/2006 reforçam esse compromisso ao incorporar a promoção da cultura de paz e o fortalecimento de uma cultura democrática.

Na sequência está a Figura 15, referente à investigação contextualizada da Seção II, Da Educação Infantil.

Figura 15 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Seção II, Da Educação Infantil

Anterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, anterior a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
Posterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, após a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

Apesar de o Estado brasileiro garantir a Educação Infantil, entendida como direito humano essencial, e o PNEDH/2006 se estender a todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), na Seção II da Educação Infantil, não foram encontradas orientações para uma EDH. A seção contempla os artigos 129, 30 e 31, que definem a finalidade da Educação Infantil, estabelece suas etapas, orienta sobre a avaliação, carga horária e frequência mínima.

Dando prosseguimento, a Figura 16 diz respeito à investigação contextualizada da Seção III, do Ensino Fundamental.

Figura 16 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Seção III, do Ensino Fundamental

Anterior ao PNEDH	Art. 32. IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
Posterior ao PNEDH	Art. 32. § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei n.º 11.525, de 2007).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

No texto original da LDB/1996, o art. 32, inciso IV, apresenta, como um dos objetivos do Ensino Fundamental, a formação básica do cidadão mediante o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida em sociedade. Essa orientação está em consonância com a EDH, conforme definido no PNEDH/2006, firmado com base na Resolução 59/113B/2005 da ONU, que cria o no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005). O PNEDH/2006 ressalta que a educação deve contribuir para o exercício do respeito, da tolerância, da promoção e da valorização das diversidades – étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, além de fomentar a solidariedade entre os povos e nações.

Após a aprovação do PNEDH/2006, o parágrafo § 5º do art. 32 estabelece que o currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei n.º 8.069/1990, que institui o ECA (Brasil, 1990). Prevê também a produção e distribuição de material didático apropriado, orientação esta que foi incluída pela Lei n.º 11.525/2007 (Brasil, 2007b). Conforme ressalta Rifiotis (2007),

[...] o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, um marco no campo jurídico e social, ou o Plano Nacional de Direitos Humanos em 1996, ou ainda a consolidação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), entre tantos outros indicadores. Certamente os avanços sociais foram importantes e a agenda política foi e continua sendo enriquecida por um leque cada vez mais amplo e diversificado de demandas e realizações. Temos, portanto, reconhecidamente uma década de grandes avanços no plano institucional, legal e social, ainda que insuficientes para superar o conjunto de dificuldades fundamentais com que se defronta o nosso país (Rifiotis, 2007, p. 231).

O autor menciona que essa década foi marcada por conquistas relevantes na agenda política e social, apesar de ainda insuficientes para enfrentar todos os desafios estruturais do Brasil. Nesse sentido, a inclusão desses conteúdos no currículo escolar aponta o compromisso com a formação cidadã e a consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, uma EDH.

Segue a Figura 17, que apresenta a investigação contextualizada da Seção IV, do Ensino Médio.

Figura 17 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Seção IV, Do Ensino Médio

Anterior ao PNEDH	Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico
Posterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, após a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica. Segundo o inciso III do art. 35, tem como finalidade o aprimoramento do educando como pessoa humana, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. O citado inciso está profundamente relacionado à EDH, pois o aprimoramento humano e os valores éticos são centro dos direitos humanos. Esclarece Freire (2021) que a

autonomia intelectual e o pensamento crítico empoderam o educando a questionar as injustiças, reconhecer violações de direitos e agir contra práticas opressoras para mudar sua realidade. “Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático” (Freire, 2021, p. 126).

Porém, essa finalidade apresentada no texto original da LDB/1996 destoa do restante do texto encontrado nessa seção. De todas as seções da Lei de Diretrizes e Bases, a seção IV, Do Ensino Médio, é a que mais passou por modificações. O texto original, aprovado em 20 de dezembro de 1996, continha dois artigos, nove incisos e quatro parágrafos. Após diversas alterações no texto, com inserções e revogações, atualmente o texto apresenta cinco artigos, 21 incisos e 19 parágrafos. Diante das modificações realizadas, entende-se que o Ensino Médio se apresenta como um campo de disputas.

Não se pretende aprofundar aqui nas diversas modificações realizadas na LDB, as chamadas “reformas do ensino médio”. Entende-se que este funciona como um filtro social, tem um viés elitista e seletivo, assim, reproduz as desigualdades sociais, conforme destacado por Moll (2017):

A consciência de que o ensino médio brasileiro bebe na tradição livresca, intelectualista e elitista da educação brasileira e que sua função, mais do que explícita, é a de selecionar os jovens que avançarão para carreiras superiores e os muitos que ficarão de fora, aponta para a necessidade de repensar o ensino médio. Os caminhos dessas mudanças respondem a diferentes projetos de sociedade. Grosso modo, apontamos uma perspectiva de manutenção dos lugares sociais que historicamente conhecemos que garante inserção e ascensão de acordo com berço e sobrenome, própria de sociedades desiguais e excludentes (Moll, 2017, p. 71).

Silva e Scheibe (2017, p. 28) consideram que “[...] há uma linha de argumentação que aproxima a última etapa da educação básica, a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal”. Já para Piolli e Sala (2022), o Ensino Médio é permeado por disputas políticas e econômicas, favorecendo oportunidades de negócio para o setor privado, transformando a educação em espaço lucrativo para a classe empresarial.

Ao setor privado, as reformas abrem um leque de possibilidades de negócios que vão desde a oferta de materiais didáticos, via PNLD, como também um conjunto variado de serviços e produtos, envolvendo a educação à distância, consultorias, oferta de cursos para formação continuada de professores e demais profissionais da educação, sobretudo, voltados para a adequação das redes de ensino aos critérios da BNCC (Piolli; Sala, 2022, p. 16).

Acrescentam Souza e Garcia (2020, p. 14) que, com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, houve o empobrecimento do currículo ofertado e o “fortalecimento da educação profissional, visando à formação de mão de obra com habilidades e competências suficientes para adentrarem no mercado de trabalho”.

A aprovação das leis que modificaram a LDB, na seção do Ensino Médio – Lei n.º 11.684/2008, Medida Provisória n.º 746/2016, Lei n.º 13.415/2017 e a mais recente, a Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2008b, 2016b, 2017, 2024), não representa uma transformação de educação em direitos humanos, pelo contrário, reforça a lógica do capital na educação.

Todo esse aporte teórico está em consonância com o pensamento de Silva (2009), que declara que a educação está sendo inserida em um projeto neoliberal, de promover formas de controle da produção do trabalho escolar, usando os mecanismos de formação, avaliação e currículo. Dentro desse projeto neoliberal, o papel da educação é o de gerar capital social para o desenvolvimento do capitalismo, distorcendo o real papel da educação, que é o de minimizar a exclusão, a segregação e marginalização social da população pobre. Dessa forma, declara Silva (2009) que a educação se pauta em razões econômicas, desconsiderando a questão da igualdade de direitos.

Nesse cenário, defender um Ensino Médio verdadeiramente público, crítico e humano é mais do que um posicionamento político, como diria Paulo Freire: é um ato de coragem. Não pode temer o debate, sob pena de ser uma farsa.

Segue a Figura 18, referente à investigação contextualizada da Seção IV-A, Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Figura 18 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Seção IV-A, Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Anterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, anterior a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
Posterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, após a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

A Lei n. 11.741/2008 (Brasil, 2008c) acrescentou, na LDB, a Seção IV-A do Capítulo II do Título V, intitulada Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio,

composta pelos artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Na pesquisa realizada nesta seção priorizou-se a formação técnica para o trabalho, sem considerar os aspectos formativos ligados à cidadania e aos direitos fundamentais.

A qualificação para o trabalho, quando vinculada a uma educação de pleno desenvolvimento, permite que o sujeito não apenas sobreviva, mas participe ativamente da sociedade com autonomia e dignidade. Assim, a escola deve ser um instrumento de justiça social e não apenas uma exigência do sistema econômico, como apresenta o texto atual da LDB.

Para dar continuidade, a Figura 19 trata da investigação contextualizada da Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos.

Figura 19 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Seção V, Da Educação de Jovens e Adultos

Anterior ao PNEDH	Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria .(Revogado pela Lei n.º 13.632, de 2018) § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
Posterior ao PNEDH	Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei n.º 13.632, de 2018) § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um direito humano universal, conforme a DUDH (ONU, 1948). É uma política pública, resultante de lutas e resistência dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil. A EJA busca garantir o direito à educação àqueles que não puderam acessar ou concluir a Educação Básica na idade apropriada. No documento original da LDB/1996 a Seção V apresenta o art. 37, § 1º, garantindo a gratuidade e o direito à educação àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio, além de considerar as características, as condições de vida e de trabalho dos estudantes. Posteriormente, em 2018, a Lei n.º 13.632/2018 (Brasil, 2018a) reconheceu o direito à educação como um processo contínuo e não restrito à infância

ou juventude, reparando, assim, um direito negado de desenvolvimento contínuo da pessoa humana. Uma educação alinhada à EDH.

Essa evolução na educação de jovens e adultos é reflexo de acordos internacionais assumidos pelo Brasil. Como, por exemplo, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovado pelo Decreto n.º 591/1992 (Brasil, 1992), e a Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos, publicada pela Unesco e aprovada pelos países participantes da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo, Alemanha, em julho 1997 (Unesco, 1997). A Declaração de Hamburgo afirma que a educação de jovens e adultos é mais do que um direito,

[...] é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas (Unesco, 1997, p. xx).

Compreende-se, então, a aprendizagem ao longo da vida como um pilar essencial para a construção de uma sociedade democrática. Sem dúvida, esses documentos foram fundamentais para a elaboração do Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000).

O documento, elaborado pelo conselheiro e relator Jamil Cury, esclarece que a EJA apresenta três funções básicas: reparadora, equalizadora e permanente. A função reparadora tem o sentido de restaurar um direito negado nas raízes histórico-sociais do Brasil. É uma tentativa de corrigir a exclusão entre aqueles que, por motivos diversos, foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema educacional, entre eles negros escravizados, indígenas, migrantes, trabalhadores braçais e pobres.

A função equalizadora reduz as desigualdades sociais por meio da educação; o conhecimento e a formação contribuem para melhorar as condições de vida, a empregabilidade e a participação cidadã. É uma tentativa de combater as desigualdades estruturais, econômicas e culturais. É a possibilidade de retorno à escola dos que tiveram uma interrupção forçada, seja por repetência, evasão, pelas

desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas. É uma forma de reparação tardia das desigualdades, possibilitando oportunidades de inclusão no mundo do trabalho e na vida social, uma nova oportunidade de equalização⁴⁹.

Já a função permanente, também chamada de qualificadora, que corresponde à atualização da aprendizagem e de conhecimentos por toda vida, visto que é o próprio sentido da EJA, remete à constituição de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Compreende-se, então, que a Declaração de Hamburgo foi um marco para a educação em direitos humanos ao abordar também o direito à educação de pessoas privadas de liberdade. Nesse contexto, outro importante documento foi homologado, o Parecer CNE/CEB n.º 4/2010, que aprova as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Brasil, 2010b). O item 3.2 do parecer aponta a omissão da LDB frente aos direitos à educação das pessoas privadas de liberdade.

A LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), embora posterior à LEP, não contemplou propriamente dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade. Essa omissão foi corrigida no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. A 17ª meta prevê a implantação em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei, de programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio (Brasil, 2010b, item 3.2).

Diante disso, as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais explicita que

[...] a Educação de Jovens e Adultos aos privados de liberdade não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania (Brasil, 2010b, item 3.2).

Essa lacuna evidencia omissão dos direitos humanos e revela uma contradição entre a LDB/1996 e as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais ao

⁴⁹ Segundo Aristóteles, a equidade é a retificação da lei, em que esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal (Elias, 2005).

silenciar sobre a educação em contextos de privação de liberdade. Omissão esta que representa um atraso na garantia dos direitos humanos.

Diante do exposto, ao reconhecer a EJA como instrumento de reparação, equalização e formação permanente ela pode ser considerada uma ferramenta de enfrentamento das desigualdades estruturais produzidas pelo modo de produção capitalista. Ao promover o acesso ao conhecimento, a educação torna-se um instrumento de emancipação dos sujeitos explorados e oprimidos, como defendia Paulo Freire, permitindo que compreendam sua realidade e atuem na transformação social.

Nesse sentido, a ampliação do art. 37 da LDB pela Lei 13.632/2018 (Brasil, 2018a), com a inclusão do princípio da aprendizagem ao longo da vida, expressa diretamente os fundamentos do PNEDH ao defender uma educação comprometida com a dignidade humana, a justiça social, a inclusão e a superação das desigualdades históricas. Porém, para que essa perspectiva seja efetivada, é imprescindível enfrentar as contradições ainda existentes nas legislações que asseguram a educação como direito de todos.

Na Figura 20 detalha-se a investigação contextualizada do Capítulo III, da Educação Profissional e Tecnológica.

Figura 20 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Capítulo III, Da Educação Profissional e Tecnológica

Anterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, anterior a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
Posterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, após a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

O Capítulo III da Educação Profissional apresentada no texto original da LDB/1996 teve a redação alterada pela Lei n.º 11.741, de 2008 (Brasil, 2008c), passando a ser denominado Educação Profissional e Tecnológica. O capítulo contém pontos importantes ao integrar a educação profissional e tecnológica aos diferentes níveis e modalidades da educação, vinculando-a às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Destarte, de acordo com Possamai e Silva (2022, p. 58), “o documento Base tem o aporte teórico de pesquisadores/as do campo Trabalho e Educação,

compreendendo os limites e as contradições impostas pelo capitalismo”. Assim, são mantidas as desigualdades e a exploração do trabalho.

Entretanto, à luz do PNEDH/2006, essa estrutura não se compromete com uma educação em princípios da justiça social, de equidade e de dignidade humana. O PNEDH orienta para uma educação comprometida com a justiça social, a superação das desigualdades e uma cultura democrática em todos os espaços formativos. Nesse sentido, a ênfase apresentada no Capítulo III é excessivamente funcionalista, voltada para a empregabilidade e a produtividade, sem nenhuma dimensão cidadã em direitos humanos.

Quanto ao acesso, a abertura para cursos especiais é positiva, mas sem elementos claros de inclusão social e de enfrentamento das desigualdades, elevando, assim, o risco de reproduzir as exclusões e opressões históricas que o PNEDH/2006 busca superar.

A Figura 21 é referente à investigação contextualizada do Capítulo IV, Da Educação Superior.

Figura 21 - LDB/1996 e o PNEDH/20066 - Capítulo IV, Da Educação Superior

Anterior ao PNEDH	Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; valorização das diferenças, valorização da história VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
Posterior ao PNEDH	Art. 43. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei n.º 13.174, de 2015) Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão transparente e democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, dos quais participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. (Redação dada pela Lei n.º 15.001, de 2024)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

O Capítulo IV apresenta as finalidades, estrutura, modalidades, princípios e funcionamento da Educação Superior. A finalidade da educação expressa no texto

original da LDB/1996, incisos I, III, IV e VI, apresenta consonância com os princípios da Educação Superior apresentados no PNEDH/2006. Os dois documentos reconhecem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização da cultura, da ciência e a compreensão dos problemas sociais, nacionais e regionais. Esses princípios reiteram os objetivos do PNEDH ao afirmarem que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem ser espaços comprometidos com a democracia, a justiça social e a promoção da cidadania. Como apresenta o texto de atribuições constitucionais da universidade no PNEDH:

A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz (Brasil, 2007a, p. 38).

Além disso, tanto a LDB quanto o PNEDH destacam o papel das universidades na comunicação do saber e no atendimento às demandas da sociedade. Os incisos III, IV e VI propõem a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, bem como a valorização das diferenças e da história, alinhando-se assim, com a EDH.

Em 2015 a Lei n.º 13.174 (Brasil, 2015b) acrescentou o inciso VIII, o qual orienta que a Educação Superior deve atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, indo ao encontro do que diz o PNEDH/2006 (Brasil, 2007a, p. 31): “A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade”.

A gestão transparente e democrática, apresentada no art. 56, está intimamente ligada aos valores democráticos. Nesse sentido, é importante ressaltar que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, art. 207).

Considerando-se essas reflexões, quanto ao Capítulo IV, a LDB e o PNEDH convergem ao afirmar o papel social da educação superior como promotora de justiça social, cidadania e democracia.

Na Figura 22 está exposta a investigação contextualizada do Capítulo V, Da Educação Especial.

Figura 22 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Capítulo V, Da Educação Especial

Anterior ao PNEDH	Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (Revogado pela Lei n.º 12.796, de 2013) Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (Revogado pela Lei n.º 12.796, de 2013) IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora
Posterior ao PNEDH	Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013) Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

Nas disposições gerais da Educação Especial o texto original da LDB/1996, Inciso IV, garante a educação especial para o trabalho, visando a efetiva integração das pessoas com deficiência na vida em sociedade. Posteriormente ao PNEDH/2006 houve alteração nos artigos 58 e 59. Conforme citado no título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, a Lei n.º 12.796/2013 (Brasil, 2013a) representou grande avanço para a educação especial.

Por muito tempo, os(as) alunos(as) com deficiência, historicamente segregados(as), vítimas do preconceito, excluídos da sociedade e impedidos(as) de estudarem com os demais alunos, ficaram sem educação que contemplasse suas necessidades de aprendizagem em escolas regulares. Na atualidade, é possível verificar avanços no debate sobre as questões referentes à educação inclusiva (Costa, 2015, p. 15).

De acordo com Costa (2015), são importantes mudanças em relação ao passado excludente vivido pelos estudantes com deficiência. A autora reconhece o avanço obtido na atualidade no campo da educação inclusiva em direção a uma escola mais democrática, alinhada com a Ação Programática 9 do PNEDH/2006, que visa

[...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos [...] (Brasil, 2007a, p. 33).

Indubitavelmente, a Lei n.º 12.796/2013 (Brasil, 2013a) significou um marco para a Educação Especial com relevantes mudanças, propondo uma educação especial de forma integrada, voltada ao trabalho e à vida em sociedade, revelando, assim, uma educação pautada na justiça social, na inclusão e na pluralidade.

A Figura 23 é referente à investigação contextualizada do Capítulo V-A, Da Educação Bilíngue de Surdos. Este novo capítulo foi inserido na LDB/1996 em 2021. Diante disto, não há investigação anterior ao PNEDH.

Figura 23 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Capítulo V-A, da Educação Bilíngue de Surdos

Anterior ao PNEDH	Não há.
Posterior ao PNEDH	Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021). Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

Conforme supracitado na [Figura 10 \(vide p. 114\)](#), Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, a Lei n.º 14.191/2021 (Brasil, 2021b) adicionou, na LDB/1996, um novo capítulo específico da Educação Bilíngue de Surdos, o Capítulo V-A e os Art.

60-A e 60-B. A inserção desse capítulo é uma conquista do Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda.

Em 2021 houve a alteração da LDBEN, que passou a dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos, a partir da Lei n.º 14.191/2021. A legislação inclui o entendimento de educação bilíngue, enquanto modalidade de ensino, o que significa a transversalidade desta em todos os níveis da educação, não apenas como um atendimento especializado específico, mas de maneira contínua. A legislação modifica o rumo da educação de surdos. O processo de ensino dos surdos começa, exclusivamente, a partir da tradução e interpretação em Libras (Lopes, 2024, p. 32).

Lopes (2024) destaca uma mudança significativa da educação dessa comunidade, promovida pela Lei n.º 14.191/2021, que reconhece a educação bilíngue como uma modalidade de ensino e não apenas como um serviço especializado. Assim, a LDB/1996 coloca a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua no processo educacional, rompendo com a lógica assistencialista, reconhecendo o direito a uma educação pensada na sua própria perspectiva linguística e cultural. A inserção do Capítulo V-A e dos art. 60-A e 60-B está profundamente alinhada aos princípios do PNEDH/2006: valorização da diversidade, dignidade e equidade no acesso à educação.

Segue a Figura 24, referente à investigação contextualizada do Título VI, Dos Profissionais da Educação.

Figura 24 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título VI, Dos Profissionais da Educação

Anterior ao PNEDH	Na pesquisa realizada não foram identificados aspectos da Educação em Direitos Humanos anterior à aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos
Posterior ao PNEDH	Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009) IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei n.º 14.679, de 2023)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

O Título VI da LDB, intitulado Dos Profissionais da Educação, estabelece as diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, os

critérios para ser um profissional da educação, a remuneração, as condições de trabalho e o ingresso na carreira docente.

No âmbito da formação, o art. 61, parágrafo único, inciso IV, da LDB, incluído pela Lei n.º 14.679/2023 (Brasil, 2023), estabelece, como fundamento, a proteção integral dos direitos de crianças e adolescente, além do apoio à formação permanente dos profissionais da educação para a identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual.

Essa inserção, embora limitada, está em consonância com compromissos assumidos internacionalmente pelo Brasil, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1989), que determina, no art. 19, que os estados-membros devem adotar medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger crianças contra todas as formas de violência, abuso, negligência e exploração, inclusive sob a custódia de responsáveis legais ou institucionais.

A assinatura da convenção deu origem à elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n.º 8.069/1990 (Brasil, 1990), promulgada após o Brasil ratificar o pacto. O ECA reforça a importância da atuação profissional na proteção de crianças e adolescentes. Um exemplo é o art. 94-A, incluído pela Lei n.º 13.046/2014, que determina que entidades públicas ou privadas que abriguem ou recepcionem crianças e adolescentes devem contar com profissionais capacitados para reconhecer e comunicar, ao Conselho Tutelar, situações de maus-tratos (Brasil, 2014b).

Apesar desse avanço pontual, a diretriz expressa na LDB representa uma parte mínima das orientações do PNEDH/2016. O plano, em seu capítulo IV, propõe uma abordagem muito mais abrangente para a formação de profissionais da educação, destacando a necessidade de:

- a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;
- b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;
- c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
- d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;
- e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (Brasil, 2007a, p. 29).

Além dessas diretrizes, o PNEDH/2006 prevê 21 ações programáticas (citadas na Figura 8, p. 97), específicas para a Educação Superior. Assim, embora o professor seja um agente central na construção de uma educação em direitos humanos, conforme enfatizado pelo PNEDH/2006, a LDB ainda apresenta uma lacuna significativa ao tratar do tema. Sua única referência direta, o inciso IV, do art. 61 (Brasil, 1996), evidencia a necessidade de uma regulamentação mais ampla, capaz de garantir a implementação da educação em direitos humanos nos processos formativos dos profissionais da educação.

Segue-se com a Figura 25, referente à investigação contextualizada do Título VII, Dos Recursos Financeiros.

Figura 25 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título VII, Dos Recursos Financeiros

Anterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, anterior a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
Posterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, após a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

O Título VII trata dos recursos financeiros destinados à educação, estabelecendo as fontes de recursos públicos; as responsabilidades orçamentárias da União, estados, Distrito Federal e municípios; e as despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino.

No contexto internacional, em 14 de julho de 2005 o Brasil, como membro da Assembleia Geral das Nações Unidas, aprovou a Resolução 59/113B da ONU, que instituiu o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos para o período 2005-2007 (ONU, 2005). Desse modo, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de adotar medidas para integrar, de maneira efetiva, a educação em direitos humanos nos sistemas de ensino primário e secundário. A resolução recomenda que as autoridades nacionais organizem a implementação das políticas educativas, “designem recursos suficientes (financeiros, humanos, tempo) para a educação em direitos humanos” (ONU, 2012, p. 32).

Reforçando esse compromisso, o PNEDH/2006 (Brasil, 2007a, p. 30) orienta que seja previsto “no orçamento da União, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de dotação orçamentária e financeira específica para a implementação das ações de educação em direitos humanos previstas no PNEDH”.

Apesar do compromisso assumido pelo Estado brasileiro e as orientações do PNEDH, não foi encontrada, na LDB, menção à destinação de recursos para a educação em direitos humanos. A legislação trata da manutenção e desenvolvimento do ensino de forma genérica, sem destacar ou prever recurso orçamentário destinado de maneira específica. Essa lacuna evidencia a contradição e a necessidade de alinhamento entre a legislação nacional e os compromissos assumidos pelo Brasil em âmbito internacional.

Na Figura 26 apresenta-se a investigação contextualizada do Título VIII, Das Disposições Gerais.

Figura 26 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título VIII, Das Disposições Gerais

Anterior ao PNEDH	Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.
Posterior ao PNEDH	Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021).

	I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021) II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021) Art. 79. § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei n.º 12.416, de 2011) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Incluído pela Lei n.º 10.639, de 9.1.2003) Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021) § 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021) § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021) I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021) III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021) IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021) § 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021) Art. 81-A. Os sistemas de ensino estabelecerão, para a educação básica e superior, regime escolar especial para o atendimento a: (Incluído pela Lei n.º 14.952, de 2024) I - estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde ou de condição de saúde que impossibilite o acesso à instituição de ensino; (Incluído pela Lei n.º 14.952, de 2024) II - mães estudantes lactantes; (Incluído pela Lei n.º 14.952, de 2024) § 2º O acesso ao regime escolar especial será condicionado à comprovação de que o educando se encontra em uma das situações previstas nos incisos I, II e III do <i>caput</i> deste artigo e de que a inclusão no regime especial é condição necessária para garantir a continuidade e a permanência de suas atividades escolares, nos termos de regulamento."
--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

O Título VIII, intitulado Das Disposições Gerais, inclui orientações e normas gerais complementares sobre a aplicação da legislação, o currículo, o calendário escolar, a avaliação, a obrigatoriedade da matrícula, entre outros aspectos que não foram citados nos títulos anteriores. Os artigos 78 e 79 do texto original da LDB definem os princípios, as finalidades e as obrigações do Estado no atendimento educacional para os povos originários. Assegura-se que a educação indígena seja

bilíngue, intercultural, participativa e adaptada às realidades socioculturais específicas dos povos indígenas.

Posto isto, o art. 78, nos incisos I e II, declara que a educação indígena é responsabilidade da União e tem como objetivo recuperar a memória histórica do povo originário, a valorização das línguas e seus conhecimentos científicos, além de assegurar o acesso a informações dos saberes técnicos e científicos, tanto da sociedade nacional quanto de outras sociedades indígenas e não indígenas.

Já o art. 79, com os parágrafos 1º e 2º e incisos I, II, III e IV, informa como o governo federal deve apoiar os sistemas educacionais por meio de recursos técnicos e financeiros, bem como a inclusão de programas no Plano Nacional de Educação (PNE), com objetivo de fortalecer as práticas culturais e a língua materna; a preservação e continuidade das línguas indígenas nos contextos escolares; reforçar as práticas socioculturais locais no currículo escolar; a formação de profissionais indígenas e não indígenas capacitados para atuar em contexto intercultural; desenvolver currículos próprios com base nas culturas locais, com a produção de materiais didáticos específicos, como livros, cartilhas e recursos pedagógicos diferenciados, elaborados com base nas tradições e saberes indígenas.

Esses dois artigos estão em consonância com os princípios da EDH ao reconhecer e promover o respeito à diversidade étnica, linguística e cultural. Posteriormente esse marco legal foi ampliado pela Lei n.º 12.416/2011 (Brasil, 2011), que dispõe sobre oferta de Educação Superior para os povos indígenas, seja em universidades públicas ou privadas, com ensino e assistência estudantil, estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

As ações afirmativas criam oportunidades de garantir a igualdade e diminuir as desigualdades étnico-sociais, sendo as cotas uma espécie de ação afirmativa, pois, conforme verificado no estudo, visam ao ingresso das pessoas indígenas no ensino superior como um importante avanço na busca em democratizar o direito à educação e, assim, garantir direitos fundamentais e direitos da personalidade (Otero; Mansano; Silva, 2024, p. 16).

Essa ação afirmativa está alinhada aos princípios do PNEDH/2006 de consolidar uma sociedade nos princípios da democracia, cidadania e justiça social. Nesse sentido, o plano apresenta a Ação Programática 18, voltada ao ensino superior:

[...] desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com

deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais [...] (Brasil, 2007a, p. 41).

As ações afirmativas se destacam como importantes mecanismos para corrigir desigualdades sócio-históricas. A implementação de cotas evidencia o compromisso com a democratização do ensino superior e a garantia de direitos fundamentais para grupos historicamente vulneráveis.

Adicionalmente, como citado anteriormente, na Figura 10 (vide p. 114), do Título II, intitulado Dos Princípios e Fins da Educação, a Lei n.º 14.191/2021 (Brasil, 2021b) incluiu, na LDB/1996, no Título VIII, das disposições gerais, os Art. 78-A e 79-C, representando respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas e cegas, abrindo caminho para garantir os direitos da comunidade surda.

A Lei n.º 14.191/2021 representa o compromisso com uma educação inclusiva ao assegurar a participação ativa das comunidades surdas na formulação de programas educacionais, alinhando-se diretamente ao princípio de participação democrática e do respeito à diversidade citados no PNEDH. Ao promover o ensino bilíngue e garantir materiais didáticos específicos a legislação reconhece a identidade linguística e cultural da comunidade surda. Além disso, ao prever assistência estudantil e incentivo à pesquisa no ensino superior a legislação também reflete o compromisso com a equidade e com o acesso pleno aos direitos educacionais, conforme orienta o PNEDH/2006.

O art. 79-B da referida lei (Brasil, 2021b) determina que no dia 20 de novembro, seja comemorado o Dia Nacional da Consciência Negra – incluído pela Lei n.º 10.639, de 2003 (Brasil, 2003). Carvalho (2007) enfatiza a importância de que sejam incluídas, no calendário escolar, datas que marcam lutas sociais.

É evidente que a consagração de um dia, como no caso deste último, para marcar uma luta social não deve ser desprezada. Sua presença no calendário escolar pode representar um esforço sistemático no sentido de se trazer à tona temas como a discriminação, o preconceito e a condição dos negros na história do Brasil; fundamentais para uma educação comprometida com os ideais de igualdade e solidariedade (Carvalho, 2007, p. 482).

O autor afirma que reconhecer uma data relacionada a uma causa social é importante e não deve ser ignorado. Incluir essas datas, no calendário escolar, é uma estratégia educativa, pois elas criam oportunidades para discutir assuntos como o

racismo, a exclusão social e o papel histórico da população negra no Brasil. Assim, formaremos cidadãos com consciência crítica, baseados nos valores de igualdade e solidariedade. As datas simbólicas são instrumentos pedagógicos para promover valores e direitos humanos. Carvalho (2007) esclarece que essa formação em valores não pode ser um esforço isolado e pontual de um evento específico, deve ser uma ação conjunta e contínua da instituição escolar.

O art. 81-A, inciso I, II, e parágrafo 2º, complementam o art. 4º-A, inserido na LDB pela Lei n.º 13.716/2018 (Brasil, 2018c), conforme citado na Figura 11 (vide p. 120). O Art. 4º-A assegura o direito de atendimento educacional, durante o período de internação, para alunos em tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Mais recentemente, a Lei n.º 14.952/2024 (Brasil, 2018c) acrescentou, à LDB, a exigência de comprovação da impossibilidade de acesso à instituição escolar e ampliou o direito ao regime escolar especial para as mães estudantes lactantes, garantindo, assim, a continuidade e a permanência de suas atividades escolares.

Sem dúvida, a inserção desses novos artigos, pelas Leis n.º 13.716/2018 e 14.952/2024 (Brasil, 2018c, 2024), representam um avanço significativo na promoção dos direitos humanos, especialmente ao assegurar a inclusão educacional como um direito universal e inalienável. Essas inserções refletem um alinhamento com os princípios do PNEDH/2006. Entretanto, faz-se necessário ampliar o acompanhamento pedagógico personalizado e o suporte psicológico a esses estudantes, promovendo não apenas o acesso ao regime escolar especial, mas a qualidade do processo educacional. Tais ações estão em consonância com os princípios da dignidade da pessoa humana e da equidade educacional, pilares essenciais para uma educação em direitos humanos.

Encerrando a sequência da estrutura da LDB, a Figura 27 é referente à investigação contextualizada do Título IX, Das Disposições Transitórias.

Figura 27 - LDB/1996 e o PNEDH/2006 - Título IX, Das Disposições Transitórias

Anterior ao PNEDH	Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados
Posterior ao PNEDH	Na investigação contextualizada não foram identificados princípios, valores, fundamentos ou características em direitos humanos, após a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da LDB (Brasil, 1996).

Finalizando a pesquisa na LDB/1996, o título IX, Das Disposições Transitórias, dispõe sobre regras de transição, as quais visam adequar o sistema educacional às novas disposições, estabelecendo prazos e procedimentos para a implementação de adaptações necessárias. Dentro dessas disposições, o art. 87 trata da instituição da Década da Educação, marcando o compromisso do Estado brasileiro com uma transformação estrutural no sistema educacional, garantindo que todas as pessoas tenham acesso à educação básica, independentemente de sua origem social, econômica, étnica ou cultural.

O inciso I estabelece que a União apresente, em até um ano, o Plano Nacional em Educação (PNE), com diretrizes e metas decenais, alinhado à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unicef, 1990), reafirmando compromissos internacionais com a educação. Menciona que é responsabilidade da União, estados, Distrito Federal e Municípios proverem cursos presenciais ou a distância voltado a jovens e adultos que não concluíram a escolarização básica, reafirmando o princípio da educação como direito universal.

Enfim, desde o princípio da elaboração da LDB até a versão atual o estudo demonstrou que há influências e contradições entre a legislação e o PNEDH. Na aprovação da LDB/1996 foi negada a participação do movimento educacional organizado, ocasionando modificações pelo Congresso no texto original, desconsiderando o texto escrito com A participação dos educadores, como apontam Saviani (2011) e Brzezinski (2010). A aprovação da LDB/1996 se deu em negociações e conciliações por interesses políticos, econômicos e ideológicos, deixando em dúvida a legitimidade do processo democrático.

Contrapondo-se a esse cenário, o PNEDH/2006 resulta de um processo coletivo com ampla consulta pública e participação da sociedade civil, de universidades e organismos internacionais. Embora a LDB/1996 já tivesse princípios de inclusão, justiça social, liberdade e solidariedade humana compatíveis com a EDH, a aprovação do PNEDH/2006 reafirmou o papel do Estado e da educação como promotores de direitos humanos.

A LDB/1996 não menciona explicitamente o termo "Educação em Direitos Humanos", apesar de garantir direitos fundamentais em diversos aspectos da educação e ter caráter normativo. Já o PNEDH apresenta caráter orientador e propõe a EDH como eixo estruturante da política educacional. A EDH deve estar presente no currículo, na gestão escolar, na formação docente e na avaliação. Apesar do PNEDH propor a inclusão da EDH nas diretrizes curriculares, a LDB não foi atualizada para incorporar essas recomendações.

Mesmo assim, é importante ressaltar que, ao todo, 18 leis foram sancionadas para atender os princípios da EDH. Isso demonstra o impacto do PNEDH como um mecanismo normativo e orientador que impulsionou mudanças na legislação educacional, tornando a EDH um componente mais presente na LDB, revelando, assim, um movimento de adaptação da legislação educacional às demandas sociais.

A educação em direitos humanos está presente no conceito de educação, como princípios e fins desta, no direito e dever do Estado com ela, na organização educacional, nas disposições gerais da educação, na inclusão e valorização da diversidade e como garantia educacional.

Não obstante, quando se trata do currículo, entendido por Silva (2022) como o "conjunto de valores e práticas abordados na escola", a EDH se apresenta de forma tímida, principalmente no Ensino Médio e na Educação Profissional, contrariando a proposta do PNEDH, que orienta a transversalidade da EDH nos materiais didáticos, nos projetos político-pedagógicos e em todas as etapas da Educação Básica. A ausência da EDH no Ensino Médio e na Educação Profissional evidencia uma visão reducionista desse nível de ensino, como se o único direito desses estudantes fosse o acesso ao mercado⁵⁰ de trabalho.

⁵⁰ Para Oliveira e Almeida (2009), a ideia da educação para o "mercado" de trabalho tem apenas um caráter mercadológico, aliada a uma visão imediatista, pela qual os resultados precisam aparecer a curto prazo. Já a ideia de educação para o "mundo" do trabalho visa a uma ação efetiva de emancipação, o desenvolvimento humano, considera o contexto social e as interferências culturais e políticas.

Ao aderir à resolução que designa o PMEDH/2005 (ONU, 2005), o Estado brasileiro se comprometeu a adotar medidas para integrar efetivamente a EDH nos sistemas de ensino primário e secundário. A resolução recomenda que as autoridades responsáveis pela implementação das políticas educacionais destinem recursos adequados, financeiros, humanos e de tempo para a efetivação da EDH. Porém, esses compromissos não foram plenamente cumpridos e as orientações propostas pelo PNEDH foram parcialmente negligenciadas no processo de formulação e revisão das políticas educacionais. Revelando, assim, o não cumprimento da lei, entre os compromissos assumidos internacionalmente e as alterações efetivadas na LDB.

Se a democracia é fundamental para a ampliação e a concretização dos direitos (Brasil, 2007a) e a escola é a máquina de preparar as democracias (Teixeira, 1957), como teremos uma escola em e para direitos humanos sem que a educação em direitos humanos seja um dos eixos fundamentais da educação básica e sem permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa foi trabalhar criticamente a historicidade, considerando-se as contradições na efetivação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) a partir das construções sociais, políticas e ideológicas. No primeiro capítulo teve o objetivo de mapear as pesquisas científicas feitas no âmbito da pós-graduação em Educação no Brasil, assim como realizar um balanço da historiografia do PNEDH, identificar as principais temáticas abordadas, bem como realizar as análises das proposições das pesquisas produzidas na pós-graduação.

A investigação revelou que as produções estudadas refletem as lutas sociais e tensões no reconhecimento dos direitos humanos, denunciam violações desses direitos e registram a busca por uma educação inclusiva e democrática. As produções científicas tentam, em muitos casos, contestar a ideologia dominante, que frequentemente naturaliza as desigualdades, as exclusões e as estruturas opressoras. Abordam pluralidade e diversidade, revelam um campo de luta e resistência contra as ideologias hegemônicas e de resistência a uma sociedade que perpetua o domínio das classes dominantes. Por meio da investigação empreendida foi possível ampliar o referencial teórico, além de apontar lacunas na produção científica, justificando a continuidade da pesquisa proposta neste estudo.

No segundo capítulo investigou-se a trajetória histórica, política e social que fundamenta a Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil, com destaque para a importância da CF 1988, dos tratados e acordos internacionais. Ademais, foram discutidos os impactos do neoliberalismo na efetivação dos direitos. O resultado desta investigação revelou que os direitos humanos são direitos conquistados historicamente, que se trata de uma construção social resultante de intensas lutas que refletem a necessidade de cada tempo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento de promoção e proteção desses direitos reconhecido mundialmente e sua elaboração gerou um processo de mudança na produção de instrumentos e mecanismos de proteção dos direitos humanos. Esse documento foi desdobrado em vários pactos e tratados internacionais dos direitos humanos e os Estados signatários se comprometeram a ratificar e prestar contas periodicamente sobre as ações e legislações em prol dos direitos humanos.

O estudo apontou a importância da CF 1988 com a implantação do Estado Democrático de Direito, colocando os direitos humanos no centro das políticas nacionais, priorizando a dignidade humana e o interesse social. Com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena, considerada a mais significativa para a EDH, o governo do país assumiu o compromisso de efetivar a educação nessa esfera. Assim, o PNEDH é uma necessidade estratégica para uma formação democrática, com os princípios em e para os direitos humanos, em que os educandos se reconheçam como sujeitos de direitos, com consciência para aprender democracia com a própria existência dela. O PNEDH é fruto da colaboração entre a sociedade civil, o Estado brasileiro e os compromissos com organizações internacionais ratificados.

Contraditoriamente, em contexto de lutas e conquistas dos direitos humanos, a agenda neoliberal se fortalece neste país, desconhece a educação como direito de todos, oculta a responsabilidade do Estado em garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos, interfere nos mecanismos democráticos. Os preceitos neoliberais mercantilizam a educação, transformam-na em um produto, uma mercadoria, promovem a privatização dos direitos sociais. Revelando-se, assim, a importância de educar em e para os direitos humanos, com formação da consciência, de conhecimentos, com valores e capacidade de compreensão, uma prática educativa crítica, humanizadora e emancipadora, em oposição à visão mercantilizada e privatista imposta pela força neoliberal.

No capítulo explicita-se que o PNEDH é um marco significativo para a consolidação da EDH no Brasil. Sua efetivação na LDB/1996 se deu de forma parcial e conflituosa, impactada por disputas políticas e econômicas, pela pressão do setor privado e pelas reconfigurações políticas que culminaram em retrocesso institucional, como o desmonte da SECADI. A presença da EDH na LDB demonstra avanços normativos importantes, mas ainda limitados à lógica neoliberal, além de contradições entre legislações e inserções na LDB.

Por fim, conclui-se, acerca do questionamento de como o PNEDH/2006 efetiva-se na LDB/1996, que tal efetivação ocorreu de forma parcial, tensionada por disputas, contradições, interesses políticos e econômicos, limitando-se, portanto, à consolidação da EDH como política pública.

Compreende-se que a EDH é mencionada no texto da LDB, sobretudo no que se refere à organização e a regulamentação da educação nacional, ou seja, na

macroestrutura da legislação. No entanto, quando se analisa os aspectos específicos dos níveis e das modalidades educacionais, como o currículo, observa-se que a EDH pouco se apresenta, ficando invisibilizada na atuação escolar. Essa questão suscita outras investigações.

Ao concluir esta pesquisa retomo aqui o memorial “Da infância à educação em direitos humanos” apresentado no início desta caminhada, reconhecendo que cada passo na trajetória pessoal também faz parte deste trabalho.

Minha história, marcada por desafios, resistências e esperanças, entrelaça-se ao compromisso de defender a educação como direito humano e prática emancipatória. A história pessoal que me trouxe até aqui não se separa das reflexões aqui apresentadas, pois acredito que a educação em e para os direitos humanos nasce também das vivências, das lutas cotidianas, dos silenciamentos rompidos e da busca por dignidade.

Concluo com a certeza de que a Educação em Direitos Humanos não pode ser apenas uma diretriz escrita em documentos oficiais, mas precisa ser vivida, experienciada e contextualizada cotidianamente nas salas de aula, nas comunidades e nas políticas públicas. Que este trabalho possa, ainda que de forma singela, contribuir para fortalecer vozes, abrir caminhos e reafirmar a necessidade de uma educação em e para os direitos humanos, como esperança ativa, do verbo esperar, como nos ensina Paulo Freire, para a construção de uma sociedade justa, democrática e humana.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR FILHO, Sidney. **Educação, autoritarismo e eugenia**: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945). 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011. DOI 10.47749/T/UNICAMP.2011.807532. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/807532>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- ALONSO, Angela. A política das ruas: protestos em São Paulo de Dilma a Temer. **Novos Estudos**, São Paulo, ed. especial, p. 49-58, jun. 2017. Disponível em: https://novosestudios.com.br/wp-content/uploads/2018/07/Angela-Alonso_A-pol%C3%ADtica-das-ruas.pdf. Acesso em: 7 jun. 2025.
- ALTHUSSER, Louise. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1970.
- ANDRADE, Hanrrikson de. Vélez confirma desmonte de secretaria da diversidade após Bolsonaro tuitar. **UOL**, Brasília, 2 jan. 2019. Política. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/02/velez-confirma-desmonte-de-secretaria-da-diversidade-apos-tuite-bolsonaro.htm?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 18 ago. 2025.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. DOI 10.7213/1981-416X.17.053.AO06. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n53/1981-416X-rde-17-53-823.pdf>. Acesso em: 22 maio 2025.
- ANISTIA INTERNACIONAL. Informe 2022/2023 - O Estado dos Direitos Humanos no Mundo. **Anistia Internacional**, Londres, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://www.amnesty.org/en/documents/pol10/5670/2023/bp/>. Acesso em: 26 fev. 2024.
- ANPED. **Grupos de trabalho e grupos de estudo**. [Rio de Janeiro]: Anped, [2025]. Disponível em: <https://anped.org.br/gt/>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- ANTECEDENTES históricos direitos humanos no mundo: cilindro de Ciro. **Portal DHNET – Direitos Humanos**, [s. l.], c1995. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/cilindro/index.htm>. Acesso em: 25 maio 2025.
- ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros**: trabalho, alienação e emancipação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação contemporânea).
- APPLE, Michael W. **Educação à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca Freiriana, 5).

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: [s. l.], 1994. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. v. 1. p. 335-350.. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da nossa época).

BLATTMANN, Ursula; SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos. Acesso e uso de tecnologias em teses de dissertações: o caso BDTD. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA A PESQUISA INTERCULTURAL (ARIC), 12., 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ARIC 2009, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10085/1/Acesso%20e%20uso%20de%20tecnologias%20em%20teses%20e%20disserta%c3%a7%c3%b5es_o%20caso%20BDTD.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto Lei n.º 869, de 12 de dezembro 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: Presidência da República, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0869.htm. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH 2006**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007a.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2016a. Disponível em:

<https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto Lei n.º 8.663, de 14 de junho de 1993**. Revoga o Decreto Lei n.º 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1989_1994/L8663.htm#art1. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 591, de 6 de julho de 1992**. Atos internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília: Presidência da República, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 45, de 30 de dezembro de 2004**. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm#art1. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 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: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 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, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.525, de 25 de setembro de 2007.** Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.

Brasília: Presidência da República, 2007b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11525.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: . Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2008c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.416 de 9 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. . Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12416.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.010, de 26 de junho de 2014.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.046, de 1º de dezembro de 2014.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que “dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”, para obrigar entidades a terem, em seus quadros, pessoal capacitado para reconhecer e reportar maus-tratos de crianças e adolescentes. Brasília: Presidência da República, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13046.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei n.º 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília: Presidência da República, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.174, de 21 de outubro de 2015.** Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Brasília: Presidência da República, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13174.htm. Acesso em 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967;

revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Presidência da República, 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm. Acesso em 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.663, de 14 de maio de 2018.** Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília: Presidência da República, 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.716, de 24 de setembro de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília: Presidência da República, 2018c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13716.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.718, de 24 de setembro de 2018.** Altera o Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo; e revoga dispositivo do Decreto-Lei n.º 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Brasília: Presidência da República, 2018d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13718.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.796, de 13 de janeiro de 2019.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. Brasília: Presidência da República, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13796.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.840, de 5 de junho de 2019.** Altera as Leis nºs 11.343, de 23 de agosto de 2006, 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, 8.069, de 13 de julho de 1990, 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 9.503, de 23 de setembro de 1997,

os Decretos-Lei nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e 5.452, de 1º de maio de 1943, para dispor sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas e para tratar do financiamento das políticas sobre drogas. Brasília: Presidência da República, 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13840.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.164, de 10 de junho de 2021.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília: Presidência da República, 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14164.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, 2021b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.407, de 12 de julho de 2022.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14407.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.407%2C%20DE%2012,e%20o%20est%C3%ADmulo%20%C3%A0%20leitura. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.679, de 18 de setembro de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990 (Lei Orgânica da Saúde), para incluir a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação e para incluir a proteção integral dos direitos humanos e a atenção à identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual contra crianças e adolescentes entre os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14679.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral,

altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Convertida na Lei n.º 13.415, de 2017. Brasília: Presidência da República, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **História do IBICT**. Brasília: IBICT, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/ibict/pt-br/composicao/ppgci/historia>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Declaração e Programa de Ação de Durban (2001)**. III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância. Brasília: Ministério da Cultura, 2001. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/Conselho Pleno, 2012b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução MEC/CNE nº. 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/ Conselho Pleno, 2012c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Parecer CNE/CEB n.º 4/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/SECAD, 2010b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério Público Federal. Secretaria de Cooperação Internacional. **Tratados em direitos humanos**: sistema internacional de proteção aos direitos humanos. Brasília: MPF, 2016c. (Coleção MPF Internacional, 1).

BRASIL. Ministério Público Federal. Secretaria de Cooperação Internacional. **Tratados em direitos humanos**: sistema internacional de proteção aos direitos humanos. Brasília: MPF, 2016d. (Coleção MPF Internacional, 2).

BRASIL. Ministério Público Federal. Secretaria de Cooperação Internacional. **Tratados em direitos humanos**: sistema internacional de proteção aos direitos humanos. Brasília: MPF, 2016e. (Coleção MPF Internacional, 3).

BRASIL. Ministério Público Federal. Secretaria de Cooperação Internacional. **Tratados em direitos humanos**: sistema internacional de proteção aos direitos humanos. Brasília: MPF, 2016f. 4v. (Coleção MPF Internacional, 4)

BRASIL. **Resolução n.º 41, 13 de outubro de 1995**. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério da Justiça, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/6035/1/41.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de educação em direitos humanos**: diretrizes nacionais. Brasília: SDH, 2013b.

Disponível em:

Http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**. Brasília: SEDH/PR, 2002.

Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. rev. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010c.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Constituição Cidadã, símbolo da democracia, comemora 34 anos**. Brasília: TSE, 2025. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Outubro/constituicao-cidada-simbolo-da-democracia-comemora-34-anos#>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL: nunca mais. Prefácio de Dom Paulo Evaristo Arns. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. DOI 10.1590/S1981-77462010000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CARVALHO, José. Uma ideia de formação continuada em educação e direitos humanos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 1. ed. João Pessoa: Editora

Universitária, 2007. v. 1. p. 469-486. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CHAUI, Marilena. Democracia e a educação como direito. **A Terra é Redonda**, São Paulo, 14 ago. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CHAUI, Marilena. O que é a “nova” ultradireita? **Outras Palavras**, São Paulo, 24 dez. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/marilena-chau-i-o-que-e-a-nova-ultradireita/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

CISCATI, Rafael. As conquistas do movimento feminista brasileiro. **Brasil de Direitos**, 15 ago. 2024. Disponível em: <https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/as-conquistas-do-movimento-feminista-brasileiro/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

CONTRA a reorganização. **Rede Brasil Atual**, 18 dez. 2015. Disponível em: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/documentos/documento/1>. Acesso em: 20 out. 2024.

COSTA, Vera Lúcia Alves (org.). **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga. **Justiça social e educação**: o contributo do Programa Bolsa Família para a universalização da educação básica no Brasil (2004-2016). 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Centro Universitário de Lisboa, Instituto de Educação, Universidade Lusófona, Lisboa, 2023. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/4e007cf9-b8f8-47c9-b684-7e1adc1bf4d2/content>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. DOI 10.1590/S0100-15742008000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2025.

DALLARI, Dalmo. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. v. 1. p. 457-467. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão 1789. [Paris: s. n.], 1789. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 1. ed. João Pessoa:

Editora Universitária, 2007. v. 1. p. 441-456. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DORNELLES, J. R. W. Reflexões sobre os desafios para a educação em direitos humanos e a questão democrática na América Latina. *In*: RODINO; Ana Maria *et al.* (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. 1. ed. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014. v. 1. p. 201-222.

ELBEL, Bianca D. **Estupro corretivo**: a cultura do estupro e a violação da dignidade e liberdade sexual da mulher como método de punição. 2020. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Direito) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/14154/1/Bianca%20Elbel%2021550235.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ELIAS, Paulo Eduardo. A utilização da noção de equidade na alocação de recursos em tempos do pensamento (neo)liberal: anotações para o debate. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 287-297, abr. 2005. DOI 10.1590/S1413-81232005000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/rzjsZNBKD8s67nVTB6NYZvr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2025.

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

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Manifesto político e civilizatório. *In*: CURY, Carlos Roberto Jamil; CUNHA, Célio da. (org.). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. O Manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 96, n. esp. Brasília, DF: O Instituto, 2015. Disponível em: <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/484/121>>. Acesso em: 30 dez. 2024.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Rosângela Cristina. Quinze anos da lei 10.639/03: avanços e Retrocessos. **Revista Iberoamericana Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 434-439, jul./dez. 2018. DOI 10.20888/ridphe_r.v4i2.9762. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9762/5161>. Acesso em: 21 ago. 2025.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução Rosaura Eichenberg. 1. ed. Curitiba: A Página, 2012.

IF SUDESTE MG. Campus São João del-Rei. **Biblioteca esclarece a diferença entre palavras-chave e descritores**. São João del-Rei: Biblioteca do Campus SJDR, [2021]. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/sjdr/2021/07/biblioteca-esclarece-a-diferenca-entre-palavras-chave-e-descritores#:~:text=J%C3%A1%20os%20descritores%20s%C3%A3o%20termos,de%20dados%20em%20bases%20espec%C3%ADficas>. Acesso em: 20 fev. 2024.

INFANTE-MIRANDA, María Elena *et al.* Direitos humanos: do Cilindro de Ciro aos eventos atuais na Faixa de Gaza. **Episteme Koinonía**, Santa Ana de Coro, v. 14, p. 79-96, dez. 2024. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822024000200079&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 maio 2025.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8149/5735>. Acesso em: 6 abr. 2025.

KOERNER, Andrei. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. *In*: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos Humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Bruno. Políticas educacionais inclusivas e a surdez: encontros e desencontros. *In*: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LOPES, Bruno Rege. **Surdez**: possibilidades e desafios da educação especial, inclusiva e bilíngue para estudantes surdos. Anápolis: Editora UEG, 2024. 286 p. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/editora_da_ueg_72/conteudo_extensao/12886/2024_e_book_surdez.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

LUKÁCS, Gyêirgy. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto, organização, apresentação e tradução. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. v. 1. p. 85-101. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI 10.1590/S0101-73302006000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2024.

MARIANO, Silvana (coord.). **Monitor de feminicídios no Brasil**: informe feminicídios no Brasil janeiro-junho de 2024. Londrina: UEL, 2024. Disponível em:

<https://sites.uel.br/lesfem/wp-content/uploads/2024/07/Informe-Feminicidios-no-Brasil-Primeiro-semester-de-2024.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução, apresentação e notas Jesus Raniere. 2. ed. São Paulo: Bontempo Editora, 2008. Disponível em: https://professor.ufrgs.br/sites/default/files/dagnino/files/marx_engels_1982_manifesto_do_partido_comunista.pdf. Acesso em: 7 jan. 2024.

MARX, Karl. **O capital**: crítica a economia política. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I: O processo de produção do capital, 1968. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias do Sul: Anped, 2012. Disponível em: <https://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 21 ago. 2025.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A educação em direitos humanos como política pública no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, p. 19-33, 2021. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/96>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. DOI <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771/725>. Acesso em: 21 ago. 2025.

OEA. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Carta da Organização dos Estados Americanos**. Bogotá: OEA, 1948. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/q.carta.oea.htm>. Acesso em: 23 fev. 2024.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato de Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 155-167, jul./dez. 2009. DOI 10.5335/rep.2013.2222. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2222/1437>. Acesso em: 21 ago. 2024.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. O materialismo histórico e dialético e pesquisa em educação: considerações metodológicas a partir das obras de Marx. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 15, p. 407-429, 2023. DOI 10.9771/gmed.v15i2.51832. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51832/29950>. Acesso em: 23 jan. 2024.

ONU. Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental. **História da ONU**. [Genebra]: UNRIC, [2025]. Disponível em: <https://unric.org/pt/historia-da-onu/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena: ONU, 1993. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Assembléia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. [Genebra: ONU], 1948. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRio_20250310.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

ONU. **Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais**. Resolução n. 2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas. [Genebra: ONU], 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

ONU. **Plano de ação**: programa mundial para educação em direitos humanos. Brasília: Unesco, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por. Acesso em: 21 ago. 2025.

ONU. **Resolution 59/113B**. World Programme for Human Rights Education. [Geneva]: ONU, 2005. Disponível em: <https://docs.un.org/en/A/RES/59/113B>. Acesso em: 21 ago. 2025.

OTERO, Cleber Sanfelici; MANSANO, Scarlett Caroline Ramos; SILVA, Hugo Bernardo Pedro da. Acesso das pessoas indígenas ao ensino superior para garantia dos direitos da personalidade e suas dificuldades de permanência. **Quaestio**: Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, v. 26, 2024. DOI 10.22483/2177-5796.2024v26id5309. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5309/4910>. Acesso em: 5 maio 2025.

PAULA. Lei Maria da Penha: história e fatos principais. *In*: BLOG Fundo Brasil, [s. l.], 9 abr. 2021. Disponível em: https://www.fundobrasil.org.br/blog/lei-maria-da-penha-historia-e-fatos-principais/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwsc24BhDPArisAFXqAB3m-WI8cLJQJeiTPHkWp0WyDOflQVQzL4HCj0lr2ZebskQY0sBTcPsaAkasEALw_wcB#. Acesso em: 19 out. 2024.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **Eccos**, São Paulo n. 62, p. 1-20, 2022. DOI

10.5585/eccos.n62.23197. DOI 10.5585/eccos.n62.23197. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23197/9888>. Acesso em: 13 maio 2025.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 1, n. 1, 1997. DOI 10.1590/S1414-32831997000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2024.

POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. O ensino médio integrado diante da contrarreforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 53-69, 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1461>. Acesso em: 11 maio 2025.

RIBEIRO, Bruna Junqueira *et al.* (org.). **Rodas de conversa**: por direitos, democracia e participação social: juventude em diálogo. 1. ed. Goiânia: América, 2024. (Juventudes em diálogos).

RIFIOTIS, Theophilos. Direitos humanos: Sujeito de direitos e direitos do sujeito. *In*: SILVA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. v. 1. p. 231-244. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ROTONDANO, Ricardo Oliveira. Entre o capital e a questão social: elementos da educação brasileira na contemporaneidade. **Revista de la Facultad de Derecho**, Montevideo, n. 48, p. 1-22, ene./jun. 2020. DOI 10.22187/rfd2020n48a6. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rfd/n48/2301-0665-rfd-48-e106.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? *In*: SILVA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. v. 1. p. 457-467. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In*: SILVA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. v. 1. p. 75-83. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SALVIO, Ana Carolina Corrêa; SILVA, Helder Antonio da. Aproximações conceituais entre educação em direitos humanos e as bases teóricas da educação profissional e tecnológica. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 235-253, 2022. DOI 10.5016/ridh.v10i1.112. Disponível em:

<https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/112/60>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SANTOS, Katia Regina da Costa; SOUSA, Edileuza Penha de (org.). **SEPPIR: promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo**. 1. ed. Brasília: MDH/Seppir, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/2016/05-maio/seppir-lanca-livro-sobre-a-trajetoria-e-principais-conquistas-da-politica-de-promocao-da-igualdade-racial/copy3_of_SEPPIRPromovendoaIgualdadeRacialParaUmBrasilSemRacismo.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Estruturas, conceitos e fundamentos da política educacional. *In: Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 1-10.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. Os balanços na historiografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. *In: NEPOMUCENO, Maria; TIBALLI, Elianda (org.). A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007. p. 149-161.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. DOI 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. *In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320. DOI 10.7476/9788575416129.0010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-08.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. *In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (org.). Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015a. p. 91-116.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Apresentação da coleção. *In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (org.). Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015b. p. 7-10.

SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Vera Lúcia Alves. Direitos humanos na educação e suas possibilidades inclusivas. Ação docente na Perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. *In: SILVA, Aida Maria*

Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (org.). **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015. p. 11-22.

SILVA, Edna; BARRETO, Silvia Paes (org.). **Anísio, Anísios Teixeira**: um educador no Museu do Homem do Nordeste. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2021.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, p. 216-226, 2009. DOI 10.1590/S0101-32622009000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 12 maio 2025.

SILVA, Natally Raiany de Oliveira. **A introdução ao estudo do direito na educação básica para a difusão de valores fundamentais aos direitos e deveres dos cidadãos**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Direito) - Faculdade de Direito de Alagoas, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/12592/1/A%20introdu%20ao%20estudo%20do%20direito%20na%20educa%20%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20para%20a%20difus%C3%A3o%20de%20valores%20fundamentais%20aos%20direitos%20e%20deveres%20dos%20cidad%C3%A3os.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SILVA, Neilton da; ANDRADE, Elane Silva de. **Pedagogia hospitalar**: fundamentos e práticas de humanização e cuidado. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013.

SILVA, Rubia Carla Donda da. **Política nacional de educação bilíngue de surdos**: da conae-2010 à alteração da LDB (Lei n.º 14.191/2021). 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b8b39edf-5a71-4076-8f93-cb0e1edbbbf7/content>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SOUZA, Raquel Aparecida; GARCIA, Luciana Nogueira de Souza. Estudos sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 41, e72965, p. 1-20, set. 2020. DOI 10.5380/jpe.v14i0.72965. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/72965/41820>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SOUZA, Andrea Luiza Fontes Resende de. O caráter transnacional do espiritismo: de sua origem nos Estados Unidos, sua criação na França e consolidação no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DA PUC MINAS, 7., 2016, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016. Disponível em:

http://portaleventosacademicos.pucminas.br/public/conferences/11/schedConfs/21/program-pt_BR.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

STÜRMER, Ingrid Ertel; THOMA, Adriana da Silva. Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/trabalho-gt15-4093.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TOSI, Giuseppe. **História e atualidade dos direitos humanos**. [S. l.: DHNET, 2024]. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi_hist_atualidade_dh.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

UNESCO. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília: Unesco, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 1º maio 2025.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. [Brasília]: Unicef, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 1º maio 2025.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Jomtien: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 1º maio 2025.

VENTURI, Gustavo. A construção de direitos humanos universais. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, n. 3, p. 26-29, set. 2009. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_03.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013. DOI 10.1590/S1517-97022013005000007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfPxZRgSq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2025.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Apresentação : Educação em Direitos Humanos: resistência e transformação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 13-17, 2021. DOI 10.5016/ridh.v9i2.95. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/95/53>. Acesso em: 21 ago. 2025.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. v. 1. p. 15-25. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ANEXO A - HISTÓRICO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL


ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

HISTÓRICO ESCOLAR DE 1º GRAU

①

Colegio Estadual Leo Lynce
Piracanjuba — Goiás

CARIMBO

②

ESTABELECIMENTO Colegio Estadual " LEO LYNCE " ENDEREÇO Av. Antonio Batista Arantes, 720
Seter Norte CIDADE Piracanjuba ESTADO Goiás
Setor Rua Nº

AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO RECONHECIMENTO
 Nº 020/81 DATA 05.março.81 ÓRGÃO C.E.E. Nº _____ DATA _____ ÓRGÃO _____

ENTIDADE MANTENEDORA Secretaria da Educação (Estado)

③

NOME DO ALUNO = " NARA GOMES CRUVINEL " = SEXO feminino R.E. _____
 FILIAÇÃO — PAI: - Divino Siqueira Cruvinel - MÃE: - Valdice Gomes Cruvinel -
 DATA DE NASCIMENTO: 22.julho.1971 NATURALIDADE Piracanjuba U.F. Goiás

④

SÉRIE	ANO	ESTABELECIMENTO	CIDADE	ESTADO
1ª	1978	Esc.Est."José F.Ferreira"	Piracanjuba	Goiás
2ª	1979	Esc.Est."José F.Ferreira"	Piracanjuba	Goiás
3ª	1980	Esc.Est."José F.Ferreira"	Piracanjuba	Goiás
4ª	1981	Esc.Est."José F.Ferreira"	Piracanjuba	Goiás
5ª	1982	Col.Est."Ruy B.Cavalcante"	Piracanjuba	Goiás
6ª	1983	Col.Est."Ruy B.Cavalcante"	Piracanjuba	Goiás
7ª	1984	Col.Est."Ruy B.Cavalcante"	Piracanjuba	Goiás
8ª	1985	Col.Estadual "LEO LYNCE"	Piracanjuba	Goiás

⑤

IDADE	PESO	ESTATURA	Nº DE SESSÕES	Nº DE FALTAS	LAUDO MÉDICO
10	30	1,36	94	02	Apta
11	36	1,38	108	03	Apta
12	39	1,44	108	03	Apta
13	41	1,46	72	01	Apta.

Piracanjuba-Goiás, aos 19, agosto, 1986
DATA

Gilda José Pinheiro
 Diretor - Aut. n.º 335/83 ASS. DO DIRETOR - REG. AUT. Nº _____

ANEXO B - HISTÓRICO ESCOLAR DO 2º GRAU (ENSINO MÉDIO)



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - 1946
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

HISTÓRICO ESCOLAR

Matrícula: 1335 Nome: Nara Gomes Cruvinel

Curso: Auxiliar Técnico em Mineração (equivalente ao 2º grau - nível médio)

Habilitação: Mineração

Regime: 6 Períodos - Periodicidade: Semestral

Nacionalidade: Brasileira Naturalidade: Piracanjuba-GO Identidade: 1782484 Órgão Expedidor: SSP/GO

Data de Nascimento: 22/07/1971 Filiação: Divino Siqueira Cruvinel e Valdícea Gomes Cruvinel CPF: 479.826.751-15

Instituição: Colégio Estadual Leo Lynce Município: Piracanjuba UF: GO Conclusão: 1985

Título Conferido: Auxiliar Técnico em Mineração

Situação Acadêmica: Concluído

Registrado por: Visto por: *Ronny*

Período Letivo	Período	Componentes Curriculares	CH	Nota	Situação
1986/2	1	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira I	60	2,9	Aprovada
1986/2	1	Inglês I	30	3,2	Aprovada
1986/2	1	História I	30	2,7	Aprovada
1986/2	1	Geografia I	30	4,0	Aprovada
1986/2	1	O.S.P.B.	30	3,5	Aprovada
1986/2	1	Matemática I	60	3,3	Aprovada
1986/2	1	Física I	60	3,4	Aprovada
1986/2	1	Biologia	60	3,2	Aprovada
1986/2	1	Educação Física I	30	-	Aprovada
1986/2	1	Educação Artística I	8	-	Aprovada
1986/2	1	Educação Moral e Cívica I	8	-	Aprovada
1986/2	1	Programa de Saúde I	8	-	Aprovada
1987/1	2	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira II	60	2,8	Aprovada
1987/1	2	Inglês II	30	2,8	Aprovada
1987/1	2	História II	30	3,2	Aprovada
1987/1	2	Geografia II	30	3,0	Aprovada
1987/1	2	Matemática II	60	2,0	Aprovada pelo Conselho de Classe
1987/1	2	Física II	60	2,8	Aprovada
1987/1	2	Química I	60	2,7	Aprovada
1987/1	2	Educação Física II	30	-	Aprovada
1987/1	2	Educação Artística II	8	-	Aprovada
1987/1	2	Educação Moral e Cívica II	8	-	Aprovada
1987/1	2	Programa de Saúde II	8	-	Aprovada
1987/2	3	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira III	60	3,1	Aprovada
1987/2	3	Física III	60	2,5	Aprovada
1987/2	3	Educação Artística III	8	-	Aprovada
1988/1	3	História III	30	2,1	Aprovada pelo Conselho de Classe
1988/1	3	Matemática III	60	2,8	Aprovada
1988/1	3	Química II	60	2,5	Aprovada
1988/1	3	Educação Física III	-	-	Dispensada
1988/1	3	Programa de Saúde III	8	-	Aprovada
1988/1	3	Desenho I	60	3,2	Aprovada
1988/2	4	Desenho II	60	6,0	Aprovada
1988/2	4	Geologia Geral	60	5,2	Aprovada
1988/2	4	Educação Física IV	-	-	Dispensada
1989/1	4	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira IV	60	5,7	Aprovada
1989/1	4	Matemática IV	60	7,0	Aprovada
1989/1	4	Física IV	60	5,8	Aprovada
1989/2	5	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira V	30	5,2	Aprovada
1989/2	5	Matemática V	30	6,5	Aprovada
1989/2	5	Educação Física V	-	-	Dispensada
1989/2	5	Desenho III	60	6,0	Aprovada
1989/2	5	Cartografia Geológica	60	6,0	Aprovada
1989/2	5	Minerologia	60	6,0	Aprovada
1989/2	5	Topografia	60	5,1	Aprovada

Continua na página 2 de 2



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIÁS



REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

HISTÓRICO ESCOLAR

DEPARTAMENTO DE REGISTROS

HISTÓRICO ESCOLAR

Matrícula: 1336 Nome: Nara Gomes Cruvinel

Curso: Auxiliar Técnico em Mineração (equivalente ao 2º grau - nível médio)

Página 2 de 2

					Regime: 6 Períodos	Habilitação: Mineração
						Periodicidade: Semestral
1990/1	6	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira IV	30	6,8	Aprovada	
1990/1	6	Educação Física VI	-	-	Dispensada	
1990/1	6	Cronologia I	30	5,0	Aprovada	
1990/1	6	Instalações	60	8,0	Aprovada	
1990/1	6	Máquinas e Aparelhos	30	8,0	Aprovada	
1990/1	6	Lavra I	30	5,5	Aprovada	
1990/2	3	Educação Moral e Cívica III	8	-	Aprovada	
1990/2	6	Petrografia	90	5,2	Aprovada	
2011/1	5	Física V	30	8,8	Aprovada	
2011/1	6	Matemática VI	30	9,2	Aprovada	

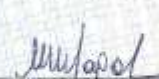
CH = Carga Horária

CH Obrigatória	
Prevista:	2322
Cumprida:	2322

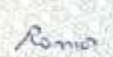
Observações:

Curso Auxiliar Técnico em Mineração equivale à conclusão do 2º grau (nível médio), conforme art. 22 da Lei nº 5.692/71. Aluna concluiu as disciplinas Física V e Matemática VI no Colégio Estadual Pg. Santa Cruz, no ano letivo de 2011. Curso concluído em 23 de dezembro de 2011. Dispensada de Educação Física III e VI, conforme Lei nº 7.692/88, art. 1º, alínea "a". As disciplinas Educação Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Programa de Saúde foram ministradas em forma de atividades e avaliadas por frequência. Até 1988/1 as notas variaram de zero a cinco, podendo ser aprovada pelo conselho de classe com notas entre 2,0 e 2,4. A partir de 1988/2 as notas passaram a variar de zero a dez.

Goiania, 28 de janeiro de 2018.



Maria de Lourdes Magalhães
Diretora Geral - Câmpus Goiânia
Portaria nº 2.220, de 24/10/2017



João Batista Ramos Côrtes
Coordenador de Registros Acadêmicos e Escolares - Portaria nº 2.278, de 27/10/2017



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

