

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

FERNANDO CÉSAR DOMINGOS MARCILI

**EDUCAÇÃO *EM* E *PARA* DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO:
DOMINAÇÃO ESTRUTURAL E EMANCIPAÇÃO**

CAMPINAS

2024

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM DIREITO
FERNANDO CÉSAR DOMINGOS MARCILI**

**EDUCAÇÃO *EM E PARA* DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO:
DOMINAÇÃO ESTRUTURAL E EMANCIPAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Direito da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Gomes Casalino.

**CAMPINAS
2024**

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M319e

Marcili, Fernando César Domingos

EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS NO
ENSINO MÉDIO: DOMINAÇÃO ESTRUTURAL E
EMANCIPAÇÃO : . / Fernando César Domingos Marcili. -
Campinas: PUC-Campinas, 2024.

105 f.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Gomes Casalino.

Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-
graduação em Direito , Escola de Ciências Humanas, Jurídicas
e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Campinas, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Direitos Humanos. 2. Políticas Públicas. 3. Dominação
Estrutural. Emancipação. I. Casalino, Prof. Dr. Vinícius Gomes .
II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de
Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-
graduação em Direito . III. Título.

FERNANDO CÉSAR DOMINGOS MARCILI EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO: DOMINAÇÃO ESTRUTURAL E EMANCIPAÇÃO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Direito da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 16 de dezembro de 2024.

ALEXANDRE GUSTAVO
MELO FRANCO
BAHIA:00589946617

Assinado de forma digital por
ALEXANDRE GUSTAVO MELO
FRANCO BAHIA:00589946617
Dados: 2024.12.18 07:51:40
-03'00'

DR. ALEXANDRE GUSTAVO MELO FRANCO BAHIA (UFOP)

Fernanda Carolina de Araujo Ifanger

DRA. FERNANDA CAROLINA DE ARAUJO IFANGER (PUC-CAMPINAS)

Vinicius Gomes Casalino

DR. VINICIUS GOMES CASALINO – Presidente (PUC-CAMPINAS)

Aos meus pais, Cristina e Cezar.
Aos meus avós, Ivani e Joaquim (in memoriam).
Às minhas tias, Ana Lúcia e Cleuza.
Ao meu sobrinho do coração, Joaquim Lucca.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é essencial, especialmente ao realizar um sonho. Assim, expresso aqui minha gratidão a todas e todos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado e me apoiaram nesta jornada.

Agradeço primeiramente a Deus, por guiar meus passos e pelas pessoas incríveis que colocou em minha vida ao longo desse percurso.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vinícius Gomes Casalino, expresso minha mais profunda gratidão pela confiança depositada, pelos ensinamentos diários, pela dedicação constante ao longo do período de orientação e pela contribuição para a minha vida, que vai muito além do ambiente acadêmico.

À Prof^a Dr^a Fernanda Carolina de Araújo Ifanger, pela valiosa contribuição à minha pesquisa, pelo exemplo de dedicação e pela forma como conduziu as disciplinas, com leveza e seriedade, por compartilhar seus conhecimentos com carinho e atenção, e, principalmente, por aceitar o convite para compor a minha banca de defesa da dissertação.

Ao Prof. Dr. Alexandre Gustavo Melo Franco Bahia, por aceitar o convite para compor minha banca de defesa da dissertação, uma honra para mim.

À Prof^a Dr^a Isabella Christina da Mota Bolfarini, pela participação na banca de qualificação da dissertação e pela valiosa contribuição à minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Pedro Pulzatto Peruzzo, pelos ensinamentos compartilhados, por demonstrar humanidade na pesquisa, pelo incentivo constante e por aceitar o convite para participar como suplente na banca de defesa da dissertação.

Ao Prof. Dr. Felipe Eleutério Hoffman, pelo incentivo à pesquisa e à carreira acadêmica, pelos ensinamentos compartilhados e por aceitar o convite para ser membro externo suplente na banca de defesa da dissertação.

Aos meus pais, pela educação emancipatória que me proporcionaram, pelo amor, afeto e força, por sonharem comigo e nunca soltarem minha mão, por estarem comigo em todos os momentos e por dizerem sempre: “Vai, estamos com você!”.

Ao Grupo de Pesquisa Gênero, Raça, Classe, Menoridade e outras Vulnerabilidades, pelos excelentes estudos e trocas de experiências, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da minha dissertação.

Ao Prof. Dr. Mário Di Stefano Filho, pelos conhecimentos compartilhados durante os dois semestres de estágio docência na graduação da PUCCAMP.

À Profª Me. Mayara Pereira Amorim, pela força, incentivo e compartilhamento de experiências durante o desenvolvimento da pesquisa, por cada palavra de carinho e afeto, típicos de uma mineira genuína e encantadora.

Ao secretário deste programa de pós-graduação, Wagner William Silva Galvão Júnior, pelo suporte e atenção dedicados desde a realização da minha inscrição para o processo seletivo.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pelo financiamento parcial da minha pós-graduação.

À Drª Júlia Rosseti Picinin Arruda Vieira, Oficiala do Registro de Imóveis da Comarca de Caconde/SP, com quem tive a oportunidade de trabalhar por aproximadamente sete anos e que é minha referência, pelo incentivo aos meus estudos, por compartilhar minhas conquistas e por estar sempre pronta a ouvir, aconselhar e comemorar cada vitória.

Aos amigos de mestrado, especialmente Bruna dos Anjos Klingor e Enrico Lentini Gibotti, pela parceria, pelas trocas de conhecimento durante nossos almoços semanais às segundas-feiras. Ao Cláudio Lino dos Santos Silva, pela generosidade em compartilhar experiências e por proporcionar humor nos momentos de tensão.

À Jenyffer Bispo Araújo, minha irmã de orientação, de vida e de coração. Um encontro indescritível desde o primeiro dia de aula. Minha gratidão por todos os momentos vividos e compartilhados, pelas incontáveis horas de conversa sobre todos os assuntos possíveis, que, de repente, se tornavam inspiração. Por sua presença constante e por ser exatamente quem é. Você foi essencial!

À minha amada amiga e irmã de coração Maria Marta Barboza Marin, pelo amparo e afeto durante minhas estadias em Campinas, pela força emanada e por compartilhar comigo cada momento dessa jornada.

Aos amigos que, mesmo antes do mestrado, me ouviam falar sobre direito, direitos humanos e política, me incentivavam a dar aulas e me chamavam de “professor”: Bruna Luiza Ferreira, João Pedro Kitano, Larissa Dumas, Maria Alice Kitano, Paula Nabuco, Renato de Araújo e Thiago Ramos.

À Gabriela Thereza, minha gratidão, além da amizade, pela compreensão nas ausências no escritório e pelo apoio incondicional desde o início.

Ao querido Adriano Amaral, por estar presente, mesmo à distância, sempre emanando energia positiva e afeto.

Ao Prof. Dr. José Honorato Begali, querido amigo desde os tempos de graduação na PUC/MG, pelo incentivo para que eu ingressasse na vida acadêmica, pelas inúmeras mensagens, almoços e cafés compartilhados.

À amiga de longa data, Adeline Maria do Eiró Alvim, minha gratidão por ser luz e impulso essenciais ao final do percurso.

Ao João Filipe Muniz Basilli, pela oportunidade oferecida, pela confiança e compreensão, que foram fundamentais para o desenvolvimento final da minha pesquisa.

Aos amigos de trabalho, especialmente à Ana Emília Thomé Maia, pelo apoio, força e amizade, assim como a André Luiz Monteiro e Mateus Ricardo Batista, que tornaram tudo mais leve.

“A primeira questão é como falar sobre educação e direitos humanos já nos coloca um primeiro direito negado e negando-se, que é o direito à educação. É a própria educação que pretendemos que se dê ao esforço de desafiar a quem proíbe que a educação se faça, é a própria educação como direito de todos, que é negada em grande parte”.

Paulo Freire
(1921-1997)

RESUMO

A internalização da educação em direitos humanos no Brasil ocorreu após a incorporação de várias normas internacionais, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. A presente dissertação visa analisar essas normativas, partindo das noções de emancipação e dominação estrutural. Para tanto, utilizou-se dos referenciais teóricos de Theodor W. Adorno, Paulo Freire e Itsván Mészáros, buscando extrair aspectos relacionados à dominação estrutural e à emancipação, presentes em suas obras e a realidade brasileira. Portanto, há os seguintes problemas a serem enfrentados: como está ocorrendo a concretização do direito à educação em direitos humanos conforme estabelecido pelas legislações? essas práticas estão contribuindo para a manutenção da dominação estrutural ou conduzindo para a emancipação? Sustenta-se, como hipótese de pesquisa, que a educação representa uma práxis de formação cultural, que visa capacitar indivíduos conscientes de sua história e de seus direitos, preparando-os para a inserção no mercado de trabalho, na vida política, enquanto cidadãos, e na vida social. Para conduzir essa investigação, utilizou-se como método de pesquisa o hipotético-dedutivo. Como método procedimental para obtenção dos resultados, destaca-se a análise documental de leis, decretos, pareceres de órgãos oficiais e planos estratégicos de políticas públicas relacionados à temática, complementado por pesquisa bibliográfica em doutrinas internacionais e nacionais. Os resultados obtidos revelam que o direito à educação foi estruturado de forma a consolidar os vínculos de dominação estruturados no sistema econômico, político e social. No entanto, os direitos humanos só serão realizados, conforme prescrito nas normas internas, mediante a disseminação do tema entre aqueles e aquelas que ingressarão na fase adulta, ou seja, a quem de fato precisa apreendê-los e reconhecê-los. Nesse contexto, esta dissertação justifica-se ante a quantidade de normas publicadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, visando à integração dos direitos humanos desde o ensino médio, caracterizado por uma etapa crucial da educação básica, as quais devem ser vistas sob a ótica da dominação estrutural e da emancipação. As análises realizadas no contexto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, destacam que, em muitas regiões do país, as diretrizes ainda não foram implementadas. Essas análises ressaltam que, embora a educação básica pública e gratuita seja um direito, cujo dever é atribuído ao Estado e à família, diversos fatores históricos, políticos e sociais, impactam negativamente ao direito à educação. Portanto, tais aspectos reforçam a aderência da pesquisa na área de concentração “Direitos Humanos e Desenvolvimento Social” e à linha de pesquisa “Direitos Humanos e Políticas Públicas” do programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Políticas Públicas. Dominação Estrutural. Emancipação.

ABSTRACT

The internalization of human rights education in Brazil occurred following the incorporation of various international norms, particularly after the promulgation of the Federal Constitution of 1988. This dissertation aims to analyze these norms based on the notions of emancipation and structural domination. To this end, it employs the theoretical frameworks of Theodor W. Adorno, Paulo Freire, and István Mészáros, seeking to extract aspects related to structural domination and emancipation present in their works and in the Brazilian reality. Therefore, the following questions arise: how is the realization of the right to human rights education, as established by legislation, taking place? Are these practices contributing to the maintenance of structural domination or leading toward emancipation? The research hypothesis asserts that education represents a praxis of cultural formation aimed at empowering individuals aware of their history and rights, preparing them for integration into the labor market, political life as citizens, and social life. To conduct this investigation, the hypothetical-deductive research method was employed. As a procedural method for obtaining results, the study highlights the documentary analysis of laws, decrees, official opinions, and strategic public policy plans related to the subject, complemented by bibliographic research in international and national doctrines. The results reveal that the right to education has been structured in a way that consolidates the bonds of domination embedded in the economic, political, and social systems. However, human rights will only be realized, as prescribed in domestic norms, through the dissemination of the subject among those entering adulthood—that is, those who genuinely need to learn and recognize these rights. In this context, this dissertation is justified by the number of norms published after the promulgation of the Federal Constitution of 1988, aiming at the integration of human rights starting from secondary education, a crucial stage of basic education. These norms must be examined through the lens of structural domination and emancipation. Analyses conducted within the framework of the National Plan for Human Rights Education highlight that, in many regions of the country, the plan's guidelines have not yet been implemented. These analyses emphasize that, although free and public basic education is a right, with duties attributed to the State and families, various historical, political, and social factors negatively impact the right to education. Therefore, such aspects underscore the relevance of this research within the area of concentration "Human Rights and Social Development" and the research line "Human Rights and Public Policies" of the *stricto sensu* Graduate Program at the Pontifical Catholic University of Campinas.

Keywords: Human Rights. Education. Public policy. Structural Domination. Emancipation.

LISTA DE ABREVIACÖES

CF	Constituição Federal
DDHC	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 01 – EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA	29
1.1 Adorno e a educação após o regime nazista	30
1.2 Educação e o regime da ditadura civil-militar no Brasil	32
1.3 Teoria crítica: Emancipação e dominação estrutural	37
1.4 Educação, emancipação e utopia	46
CAPÍTULO 02 – A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL	51
2.1 O direito constitucional à educação – 1934 a 1969	52
2.2 O direito à educação na Constituição Federal de 1988	55
2.3 O direito à educação: um dever do Estado e um direito de todos	58
2.4 Lei de diretrizes e bases da educação nacional: fundamentos nos direitos humanos	63
CAPÍTULO 03 – EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO	71
3.1 A internalização da educação em direitos humanos no Brasil – programas nacionais de direitos humanos: considerações a partir da II Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em Viena (1993)	73
3.2 Educar <i>em</i> e <i>para</i> direitos humanos no ensino médio: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	80
3.3 O ensino médio e o direito à educação em direitos humanos: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	85
3.4 Educação em direitos humanos: progresso ou retrocesso?	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

INTRODUÇÃO

Desde a redemocratização, e, após a ascensão da extrema-direita, o debate em torno do direito à educação em direitos humanos se tornou fundamental, principalmente, em relação ao ensino para a educação básica, compreendida em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

O ato de educar, através do diálogo e da transmissão de conhecimento, é caracterizado como um processo social, portanto, está inserido em todas as sociedades, com ressalvas às características de cada local. Por essa razão, a educação é considerada como um fenômeno social, uma vez que está relacionada ao contexto histórico, político, econômico, social e cultural de cada sociedade.

Por se tratar de um direito social, para além de demonstrar a importância de uma educação qualificada para todas e todos, o tema visa demonstrar também ser essencial para o progresso social.

E, assim como o direito, a educação vem sofrendo diversas transformações ao longo dos séculos, de modo a adequar-se às características advindas da evolução ou involução de cada sociedade.

À vista disso, os direitos humanos, constituídos em decorrência da luta pelo reconhecimento individual e coletivo, também são fruto de transformações sociais, pautados na dignidade humana e caracterizados como universais.

Ao prever que seu conteúdo estivesse presente em toda a sociedade, a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 já apontava para a necessidade de ser assegurado o direito à educação, assim como direcionava para a emancipação social e política¹.

Nesse sentido, a disseminação do conteúdo de direitos humanos para a educação básica tem a capacidade de agir diretamente na base da organização política, uma vez que a escola é o ambiente que proporciona o primeiro contato dos indivíduos com a sociedade.

Dessa forma, por estar inserida em toda atividade humana, como instrumento de formação, é imprescindível que a educação atue como uma forma de preparar

¹ Conforme será demonstrado, para a presente pesquisa, a emancipação está relacionada à resistência à opressão. O artigo 2º da DDHC preleciona que: “O fim de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses Direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão” (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789).

cidadãos e cidadãos conscientes dos fatos históricos, políticos e sociais, capacitando-os de forma crítica, a fim de que possam compreender e, aos menos, tentarem superar as desigualdades sociais e violações de direitos humanos na atualidade.

Há 36 (trinta e seis) anos, a promulgação da Constituição Federal de 1988 buscou redefinir o legado autoritário deixado pela ditadura civil-militar no Brasil, instituindo o Estado Democrático de Direito, com fundamentados na soberania, na cidadania, na dignidade da pessoa humana, nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, bem como no pluralismo político (Brasil, 1988).

Com base nesses princípios, o dispositivo constitucional inicial definiu um Estado de Direito que, ao menos em tese, assegura a proteção do indivíduo em suas diversas dimensões: como ser humano autônomo; como cidadão na esfera política e como trabalhador na esfera econômica. Além disso, consolidou a economia capitalista e garantiu a pluralidade no cenário político (Cabral, 2017).

A educação foi classificada como um direito fundamental e social, constituindo, portanto, uma prestação positiva do Estado. Por essa razão, o texto constitucional dedicou o Capítulo III, Seção I, exclusivamente à educação. Nesse sentido, reconhecendo-a como um direito universal, atribuiu-se ao Estado e à família o poder-dever de promovê-la, visando à formação integral dos indivíduos para o pleno desenvolvimento pessoal, capacitando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para ingressar no mercado de trabalho.

Além de implementar o direito à educação, o texto constitucional também definiu os responsáveis por sua execução, estabelecendo a base principiológica que deve nortear o desenvolvimento do ensino.

A norma supralegal atendeu às recomendações de diversos documentos internacionais, considerando que havia a preocupação em consolidar a isonomia, bem como prezar pela garantia do aprendizado (Ranieri, 2009).

Sob essas circunstâncias, a educação, ao ser compreendida como um processo de reconstrução da experiência, é um atributo da pessoa humana, e, portanto, deve ser acessível a todos. Desse modo, além de um direito de todos, é um dever do Estado. Essa abordagem alça a educação à categoria de serviço público essencial, conforme será abordado no capítulo 02.

Em vista disso, no que tange ao aspecto internacional, seguindo a orientação da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos², ficou estabelecido, que os Estados vinculados, deverão garantir e prezar pela difusão da cultura de Direitos Humanos através da educação³.

Nesse compasso, seguindo a orientação da Convenção de Viena (1993), o Brasil foi um dos primeiros países a promover a formulação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). A primeira versão foi publicada através do Decreto nº 1.904, de 13 de maio 1996, a segunda versão foi publicada em 2002, nos termos do Decreto nº 4.229, de 13 de maio, e a terceira e atual versão foi publicada no ano de 2009, aos 21 de dezembro, conforme Decreto nº 7.037⁴ (Brasil, 2009).

Para a efetivação desses direitos, os três programas ressaltam a estreita ligação entre a promoção da igualdade material, a erradicação da discriminação e a articulação entre o poder público e a sociedade civil (sindicatos, associações, movimentos sociais, etc.) (Silva, Bandeira e Menezes, 2024).

No mesmo ano da publicação da primeira versão do PNDH, aos 20 de dezembro, foi publicada a Lei Federal nº 9.394, a qual definiu as bases e diretrizes da educação nacional, assegurando em seu dispositivo inicial, sobre os processos formativos que abrangem a educação⁵.

O dispositivo legal supracitado, em seus dois parágrafos iniciais, determinou que a educação escolar será desenvolvida, predominantemente, através do ensino em instituições próprias⁶, e deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Referida legislação, estabeleceu no Título II, artigos 2º e 3º, os princípios e fins da educação nacional, dedicando o Título III a dispor sobre o direito à educação e o dever de educar.

² A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena em 25 de junho de 1993, também é denominada pela doutrina como Convenção de Viena, terminologia adotada para a presente dissertação.

³ A Convenção de Viena, determinou no item 33 que: "(...) os Estados estão vinculados, conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, no Pacto Internacional sobre os Direitos econômicos, Sociais e Culturais e noutros instrumentos internacionais de Direitos Humanos, a garantir que a educação se destine a reforçar o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais" (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993).

⁴ As versões dos Programas Nacionais de Direitos Humanos serão discorridas no capítulo 03.

⁵ 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 (Brasil, 1996).

⁶ Apesar da previsão expressa, no capítulo 02, será discorrido sobre o *homeschooling*, que foi tema de Repercussão Geral (RE 888.815) no Supremo Tribunal Federal, julgado aos 12 de setembro de 2018 (Brasil, 2018).

Posteriormente, no ano de 2003, teve início a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que entre os anos de 2004 e 2005, foi amplamente debatido por diversos setores da sociedade, sendo sua versão definitiva publicada no ano de 2006, através da então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça.

O PNEDH constitui uma política pública, que solidifica um projeto de sociedade fundamentado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, utilizando-se de um instrumento para promover uma cultura de direitos humanos que vise ao exercício da solidariedade e do respeito às diversidades.

Contempla cinco grandes eixos de atuação, compreendidos da seguinte forma: educação básica; superior; não-formal; educação dos profissionais dos sistemas de segurança pública e justiça; e educação e mídia. Por esta razão, ao considerar que a educação em direitos humanos objetiva a orientação da formação dos sujeitos de direitos, o PNEDH a caracterizou como um “processo sistemático e multidimensional” (Brasil, 2023).

No que tange à educação básica, esta foi disciplinada no art. 4º, I da Lei Federal nº 9.394/96, e compreende a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. (Brasil, 1996).

Como meio de implantar a temática na seara educacional, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos⁷.

Extraí-se do documento normativo, que a Educação em Direitos Humanos tem como principal objetivo a promoção de uma formação ética, crítica e política (Brasil, 2012).

A formação ética, envolve o cultivo de atitudes embasadas em valores humanitários, como a dignidade humana, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz e a reciprocidade entre diferentes povos e culturas, servindo como referência ético-política para refletir sobre as maneiras de ser e agir, seja de forma individual, coletiva ou institucional. Já a formação crítica consiste no exercício de análises reflexivas sobre as relações entre os diversos contextos sociais, culturais,

⁷ O documento afirma que “para o estabelecimento de uma cultura dos Direitos Humanos é necessário que os sujeitos os signifiquem, construam-nos como valores e atuem na sua defesa e promoção” (Brasil, 2012, p. 8).

econômicos e políticos, visando promover práticas institucionais que estejam alinhadas com os princípios dos direitos humanos (Brasil, 2012).

No mesmo sentido, a formação política deve ser fundamentada em uma perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sendo assim, busca-se capacitar grupos e indivíduos que estiveram à margem dos processos decisórios e da construção de direitos, promovendo seu empoderamento e estimulando sua organização e participação na sociedade civil.

O texto normativo menciona ainda, que esses objetivos são alcançados através do diálogo e da aproximação entre diferentes sujeitos biopsicossociais, históricos e culturalmente diversos, assim como em suas relações com o Estado (Brasil, 2012).

Em vista disso, justifica-se o tema, ao considerar que com a transição do regime autoritário decorrente da ditadura civil-militar no Brasil para a redemocratização, marcada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que classificou a educação como um direito social e incorporou diversos tratados internacionais de direitos humanos, bem como a edição de outras legislações nacionais pertinentes, ao longo dos últimos trinta e seis anos de redemocratização, vê-se uma disseminação cada vez mais frequente e, muitas vezes, superficial desses princípios, principalmente, diante da ascensão de movimentos de extrema-direita.

Por essa razão, tornou-se recorrente encontrar a propagação de informações falsas por meio de diversos canais de comunicação, como mídias digitais, redes sociais e até mesmo televisivas, com o objetivo de influenciar aqueles mais propensos a adotar posições radicais ou reacionárias.

Essas informações inverídicas tendem a se propagar rapidamente em grupos mantidos por redes sociais, sendo reproduzidas por uma significativa parcela da sociedade que, em sua maioria, não teve acesso à educação e à cultura de direitos humanos.

Em anos eleitorais, é possível observar políticos adotando pautas reacionárias e proferindo discursos que romantizam a regressão ao regime da ditadura civil-militar. Muitos desses discursos fundamentam-se na percepção utópica de que, naquela época, havia uma educação rígida e formal, desinteressando os aspectos autoritários do regime e a opressão a grupos sociais vulneráveis e aqueles contrários ao sistema.

Da mesma forma que bradam sobre a educação, apontam para a economia, sem compreender quem de fato era beneficiado.

Tais disseminações distorcidas, na maioria das vezes resultam em discursos que deslegitimam os direitos humanos e subestimam a importância de sua efetivação⁸.

Por essa razão, tem-se como objeto da pesquisa a educação em direitos humanos para alunas e alunos do ensino médio, analisando-a através das lentes da dominação estrutural e da emancipação, uma vez que este constitui-se a última etapa da educação básica, na qual ingressam-se por volta dos 15 (quinze) anos de idade.

Considera-se que para além do direito ao voto – facultativo a partir dos 16 (dezesseis) anos de idade – a temática constitui uma práxis de formação da consciência crítica.

Além disso, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio⁹, seguindo aos preceitos do PNDH-3 e do PNEDH, determinaram o tema dos direitos humanos como um dos seus princípios norteadores, ou seja, como pressupostos e fundamentos de qualidade social (Brasil, 2012).

Para a delimitar o objeto desta dissertação, foi fundamental a participação no desenvolvimento do projeto intitulado “OAB vai à Escola”, com a palestra denominada “Visão Geral sobre Direito Constitucional e Direito Criminal – Enfoque no Estatuto da Criança e do Adolescente”.

Em relação à temática constitucional, a palestra abordou os seguintes conteúdos: a) formação do Estado Democrático de Direito; b) Organização Política; c) Noções de Direito Eleitoral; e d) Direitos Humanos. Quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente, foram abordados os seguintes temas: a) Conceito de crime; b) Conceito de ato infracional; c) Conceito e exemplos de condutas que caracterizam o

⁸ Através de pesquisa realizada no ano de 2021 em cinco regiões do Brasil, com 1,2mil entrevistadas e entrevistados de diferentes regiões, idades, raças e classes sociais, verificou-se que cerca de um terço das pessoas responderam que “os bandidos” são os que mais se beneficiam dos direitos humanos, enquanto 40% acreditam que “os mais pobres” são quem menos se beneficia. Dessas 1,2mil pessoas, 61% afirmaram conhecer pouco, nada ou quase nada sobre os direitos humanos. Contudo, 94% das pessoas concordam com a necessidade da universalização dos direitos humanos, ao manifestarem-se de forma positiva com a afirmação “todas as pessoas, sem distinção, devem ter seus direitos humanos garantidos” (Nações Unidas Brasil, 2022).

No ano de 2023, através do canal Disque 100 (Disque Direitos Humanos), o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, registrou quase 430 mil denúncias e 2,8 milhões de violações. Pontua-se que uma denúncia pode resultar em várias violações de direitos (Brasil, 2024).

⁹ Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (Brasil, 2011; 2012)

crime ou ato infracional de Tráfico de Drogas; e d) Diferença entre o Sistema Penitenciário e a Fundação CASA do Estado de São Paulo.

As palestras foram ministradas em três escolas públicas localizadas no interior do Estado de São Paulo, sendo duas em Caconde/SP e uma em Tapiratiba/SP.

Ao iniciar a disseminação dos conteúdos, adotou-se como metodologia de ensino uma abordagem histórica, visando proporcionar uma apreensão, com o uso de linguagem simples, sobre a transição de um período caracterizado pelo autoritarismo durante a ditadura civil-militar para a democracia, prezando pelo diálogo entre expositores e ouvintes.

Em seguida, foram abordados conceitos de Constituição Federal e Estado Democrático de Direito, finalizando com os aspectos relacionados ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi propositalmente deixado por último, devido ao receio de que alunas e alunos não se interessassem pela temática dos direitos humanos ao final da palestra e desviassem suas atenção para outros assuntos.

No entanto, a partir da experiência adquirida, foi possível identificar, mesmo em um contexto de recorte específico, a relevância da disseminação desses conteúdos e a receptividade por parte das alunas e dos alunos presentes.

Destaca-se, especialmente, o interesse demonstrado em relação ao conteúdo de direitos humanos, o qual foi evidenciado por meio de diversos questionamentos formulados pelos discentes e também pelos docentes.

Ao final das palestras, observou-se uma significativa interação entre os participantes, possibilitando o diálogo sobre os conceitos fundamentais da Constituição Federal e a compreensão da importância do Estado Democrático de Direito e dos Direitos Humanos na sociedade atual.

Nesses preceitos, a problemática desta pesquisa gira em torno da análise do direito à educação em direitos humanos para verificar se estão sendo implementadas conforme os preceitos legais e se, sob o contexto histórico, político e social atual estão contribuindo para a emancipação ou para a manutenção da dominação estrutural.

Sustenta-se, portanto, a hipótese, que a disseminação da disciplina de educação em direitos humanos no ensino médio¹⁰ representa uma práxis de

¹⁰ Conforme o art. 35, I a IV da Lei Federal nº 9.394/96, o ensino médio compreende a última etapa da educação básica, com duração mínima de três anos. Tem como principais finalidades: a)

formação cultural, capaz de desenvolver sujeitos conscientes e críticos da história, para que compreendam o presente, e se preparem para que no futuro não haja regressão à regimes autoritários, além de se tornarem conhecedores de seus direitos humanos, tornando-os aptos para ingressarem no mercado de trabalho e à vida social.

Portanto, a emancipação será concebida como forma de não regressão a regimes autoritários.

Desta forma, os elementos emancipação e dominação estrutural serão contextualizados, considerando os fatos históricos, sociais e políticos que caracterizaram as obras dos autores Theodor W. Adorno, Paulo Freire e Itsván Mészáros, relacionados aos preceitos da Constituição Federal de 1988, de forma dialógica com Axel Honneth.

Para isso, deve-se considerar o cenário social no qual o Brasil está inserido, desde a redemocratização¹¹.

Nesses preceitos, pautado pela teoria crítica, faz-se necessário compreender os elementos dominação estrutural e emancipação aos quais os autores se referiram, a fim de verificar se a educação como objeto do direito, possibilita uma emancipação capaz de evitar a regressão dos sujeitos, como, por exemplo, a volta da ditadura civil-militar no Brasil.

Theodor W. Adorno, filósofo da Escola de *Frankfurt*, associa a necessidade dos sujeitos serem emancipados, exemplificando através dos campos de concentração de *Auschwitz*, a fim de demonstrar a necessidade da elaboração do passado, para que possam ser tecidas críticas ao presente, e evitar que aquele se repita (Adorno, 2022).

Por essa razão, a emancipação contextualizada por Adorno é no sentido de que todos se tornem sujeitos refletidos na história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão.

Desta forma, Adorno pontua que a ideia de emancipação, deve estar inserida no pensamento, assim como na prática educacional.

consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; c) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos (Brasil, 1996).

¹¹ Para Mészáros, “(...) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais historicamente importantes funções de mudanças” (Mészáros, 2008, p. 25).

Por isso, devem ser levadas em conta duas situações: primeiro em relação à própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante, que exerce enorme pressão sobre as pessoas, superando toda a educação; segundo, ao afirmar que a emancipação significa o mesmo que conscientização e racionalidade. (Adorno, 2022).

Em sentido diverso, no que se refere ao contexto histórico e social, a emancipação é contextualizada na obra de Paulo Freire, sob a perspectiva da ditadura civil-militar, pensando a educação como prática da liberdade¹².

Então, considera que a educação é uma resposta da finitude da infinitude, o que implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem (Freire, 2022).

Nesses preceitos, para definir o conceito de emancipação, este é desenvolvido através da oposição entre opressão e libertação.

Para o educador brasileiro, somente quando a classe oprimida descobre a classe opressora, é que se engaja em uma luta organizada por sua libertação, começando a crer em si mesma, superando, assim, sua convivência com o regime opressor (Freire, 2022).

Portanto, é a partir desse processo de conhecimento e formação da consciência filosófica que se constitui os pilares da educação libertadora de Paulo Freire, na aprendizagem coletiva que se expressa na prática de ensinar e de aprender, construída na relação dialógica entre educador e educando, sem autoritarismo e imposição. Para tanto, o diálogo é o ponto de interseção para a construção desse processo e alcance da libertação da opressão (Jezine, 2016).

À vista disso, Paulo Freire contextualiza a educação ligada aos direitos humanos, nesta perspectiva que passa pela compreensão das classes sociais. Relaciona-se à educação e libertação, e não apenas com liberdade.

A fim de exemplificar o reflexo da organização política da sociedade sobre a educação, é relevante observar que a dissertação se desenvolve em um país que, ao longo de 21 (vinte e um) anos sob um regime de ditadura civil-militar, presenciou

¹² Nesse contexto, Freire afirma que em sociedades às quais a dinâmica estrutural conduzem à dominação da consciência, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Por isso, compreende que a conscientização possibilita que o sujeito seja inserido no processo histórico, evitando fanatismo e o inscreve na busca de sua afirmação (Freire, 2022, p. 32).

a substituição das disciplinas de História e Geografia para alunas e alunos que frequentavam o primeiro grau¹³, pela disciplina de Estudos Sociais.

Essa disciplina, era caracterizada por um modelo de ensino desprovido de qualquer preocupação com a análise crítica e reflexiva dos acontecimentos históricos. Ao contrário, não se permitia espaço para interpretação e questionamento crítico. O objetivo dessa abordagem era moldar cidadãos e cidadãs que atendessem aos interesses do Estado. Nesse sentido, a relação entre professor e aluno era caracterizada pelo autoritarismo, com o poder e o conhecimento concentrados nas mãos de educadoras e educadores, enquanto alunas e alunos adotavam uma postura passiva e receptiva, com a autoridade dos livros didáticos sendo uma presença dominante (Farias Júnior, 2013).

Desta forma, a pesquisa foi estruturada em três momentos para garantir uma progressão lógica dos argumentos desenvolvidos, complementadas por esta introdução e as considerações finais.

Portanto, no primeiro capítulo, à luz da teoria crítica, será realizada uma análise do contexto histórico, político e social que inspirou as obras dos autores Theodor W. Adorno e Paulo Freire, de forma dialógica com as contribuições de Itsván Mészáros. Este enfoque permitirá uma conceituação das terminologias fundamentais do tema, a saber, emancipação e dominação estrutural.

Para compreender os aspectos fáticos que delinearam os referenciais teóricos, a presente dissertação parte da teoria crítica, a fim de demonstrar o sentido da emancipação, resultante da lógica vigente em cada época da sociedade.

Posteriormente, será avaliado como a educação era utilizada pelo regime nazista alemão e pelo regime da ditadura civil-militar brasileira, de modo a buscar nas raízes os eventos que pautaram os referenciais teóricos.

Na sequência, passa-se a relacionar o conceito de emancipação sob o olhar de Axel Honneth, para compreender os direitos humanos como fruto da luta pelo reconhecimento, a qual pode contribuir para sua concretização através da educação em direitos humanos.

¹³ O primeiro grau corresponde atualmente ao ensino fundamental, este último, assim como a pré-escola e o ensino médio, compreendem a educação básica (art. 4º, I, “a” a “c” da Lei Federal nº 9.394/96).

Com isso, a presente dissertação fará uma inflexão à teoria tradicional, uma vez que o Brasil é um país que tem uma gama de legislações que versam sobre a temática, e assim poderá possibilitar a confirmação ou não da hipótese formulada.

No segundo capítulo, investiga-se o direito à educação como um direito social e como um direito humano a partir da Constituição Federal de 1988, demonstrando os princípios e garantias estabelecidos tanto pelo Estado como pela sociedade.

Inicia-se pela contextualização da teoria tradicional, destacando o reconhecimento da educação como direito fundamental. Traça a evolução constitucional da educação, destacando marcos importantes desde a Constituição de 1934 até a de 1988, que consolidou a educação como direito social e dever do Estado.

Nesse segmento, a discussão abrange a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e suas atualizações, que reforçam a educação como elemento essencial para a cidadania, a inclusão e a dignidade humana. O capítulo também enfatiza a função do Estado em garantir um sistema educacional que promova esses valores fundamentais.

Por fim, no terceiro capítulo, pretendeu-se especificar o tema proposto, com foco na implementação e nos desafios da EDH no ensino médio. Esse capítulo contextualiza a EDH a partir da II Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena, que incentivou países a incorporarem os direitos humanos nos sistemas educacionais. Em seguida, apresenta os programas nacionais, como o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que estruturam as diretrizes e objetivos da EDH no Brasil.

O capítulo também apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que consolidam o papel da EDH no sistema educacional brasileiro, abordando as disparidades regionais na implementação dos planos nos estados do país, e demonstrando que, apesar de todo arcabouço normativo, ainda há desafios a serem percorridos.

Por fim, demonstra-se que, embora o direito reflita contradições em relação ao desenvolvimento prática dos conteúdos normativos, ele contribui para que a emancipação, contextualizada a partir da teoria crítica, possa evitar uma regressão política e social.

No que tange à aderência à área de concentração “Direitos Humanos e Desenvolvimento Social” e à linha de pesquisa “Direitos Humanos e Políticas

Públicas” do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), passará a ser demonstrada a vinculação desta dissertação.

Conforme discorrido nesta introdução, a presente dissertação tem como objeto a análise do direito à educação em direitos humanos para alunos do ensino médio, visando investigar se o direito à educação contribui para a emancipação, formando sujeitos com uma consciência crítica, servindo como um contributo à luta pelo reconhecimento, e evitando regressões a regimes autoritários.

Neste aspecto, a área de concentração, considera que os direitos humanos são compreendidos como normatizações que visam a tutelar posições jurídicas próprias do ser humano. À vista disso, independem de sua vinculação a determinada ordem constitucional, portanto, aspiram à validade.

Nesse contexto, o desenvolvimento social, é compreendido como um processo social, cultural, político e econômico abrangente, que, pautado pela Declaração da ONU sobre o Direito ao Desenvolvimento de 1986, objetiva analisar de modo constante o incremento do bem-estar de toda a população.

Como hipótese, a área de concentração visa investigar se a proteção dos direitos humanos, em nível nacional e internacional, como relação de interdependência recíproca, pode servir como instrumento para a desobstrução de amarras do desenvolvimento social, bem como se este pode servir de substrato para a proteção efetiva dos direitos humanos.

Sob esta perspectiva, a linha de pesquisa “Direitos Humanos e Políticas Públicas”, tem como objetivo a análise sobre a relação entre a implementação de políticas públicas e a promoção de direitos humanos em âmbito nacional. Para tanto, compreende as políticas públicas como um campo multidisciplinar, no qual é possível investigar e avaliar as ações governamentais, dentre outras, para a promoção ou garantia de direitos.

Dito isso, verifica-se que a presente dissertação está vinculada à área de concentração e à linha de pesquisa, uma vez que, para confirmar ou refutar a hipótese formulada, serão analisadas tanto as normas nacionais quanto as internacionais que fundamentaram a incorporação da temática desta pesquisa no ordenamento jurídico brasileiro.

E, para compreender os caminhos que estão sendo trilhados pelo direito à educação em direitos humanos, desde a redemocratização, serão apontadas as

políticas públicas governamentais relativas ao tema, de modo a permitir uma avaliação crítica, e também sob a perspectiva dogmática desempenhada em âmbito nacional.

Nesses termos, o objetivo geral desta dissertação consiste em promover uma análise social do desempenho das políticas públicas educacionais instituídas pelo Estado, no que diz respeito à implementação do conteúdo da disciplina Educação em Direitos Humanos, verificando as influências que podem ser exercidas por diferentes tipos de governo, seja no campo progressista ou reacionário.

Desta forma, o objetivo específico visa investigar se estariam contribuindo para a emancipação ou para a manutenção da dominação estrutural.

Para alcançar os objetivos desta dissertação, utiliza-se o método hipotético-dedutivo desenvolvido por Karl Popper, no qual uma hipótese que se pretende comprovar de forma argumentativa é formulada, estabelecendo uma verificação contínua da possibilidade de falseamento (Popper, 2013).

Além disso, as conclusões obtidas são “comparadas entre si e com outros enunciados pertinentes, de modo a descobrir-se que relações lógicas (equivalência, dedutibilidades, compatibilidade ou incompatibilidade) existem” (Popper, 2013, p. 31).

Isso porque, compreende que as teorias não são verificáveis, mas podem ser falseadas ou corroboradas. À vista disso, a atitude crítica se contrapõe à atitude dogmática, uma vez que a dogmática busca confirmar a hipótese, afastando todas as tentativas de refutá-la. Por outro lado, não é possível deixar a dogmática totalmente de lado, pois requer que seja demonstrada, a fim de que possa ser falseada (Rodrigues, 2010).

Nesses preceitos, a presente dissertação inicia-se pela análise dos problemas fáticos que deram origem às teorias, adotando umas em detrimento de outras. Na sequência, demonstra as normatizações, e considera as consequências sociais e políticas, bem como os atos e fatos jurídicos como testes empíricos, utilizando-os para revisar ou mesmo refutar as opções que não conseguiram solucionar o problema em níveis satisfatórios (Rodrigues, 2010).

A dissertação parte da teoria crítica, revisita os problemas que pautaram os referenciais teóricos, buscando identificar as motivações que basearam a compreensão de emancipação e dominação estrutural.

Desta forma, será realizada uma inflexão à teoria tradicional, para que seja possível investigar o ordenamento jurídico vigente, apontando as legislações e programas federais que dispõem sobre o tema, analisando os dados obtidos através de levantamento bibliográfico de pesquisas empíricas na área da educação em direitos humanos.

Ademais, considerando que os temas dialogam com outras áreas das ciências humanas, será utilizado o mecanismo da interdisciplinaridade, especialmente utilizando os conceitos das seguintes disciplinas: História, Filosofia do Direito, Filosofia da Educação, Pedagogia, Historiografia, Ciência Política e Sociologia.

Para embasar essa investigação, serão utilizados dados quantitativos oficiais coletados nos sites governamentais e institutos nacionais, como o Instituto Aurora através do Panorama da Educação em Direitos Humanos.

Portanto, ao considerar que mesmo após a redemocratização houve a ascensão da extrema-direita, marcada pelo considerável aumento de usuários de redes sociais, os quais, em sua maioria, são consumidores de *fake news* que propagam uma visão distorcida sobre os direitos humanos, demonstra ser relevante a temática desta dissertação sob a ótica do direito à educação em direitos humanos.

Deve-se ao fato de que tais desinformações, muitas vezes, consideram os direitos humanos como instrumento de proteção de “bandidos”, ocasionando críticas ao poder judiciário, que resultam em discursos solicitando o desmonte da democracia e de suas instituições, culminando assim para que grande parte da população seja favorável ao retorno da ditadura civil-militar, sem, ao menos, conhecer de fato o que tal período representou.

Nesse contexto, a presente dissertação tem relevante impacto jurídico, político e social, ao passo que, assim como o direito, a educação também sofreu e vem sofrendo diversas transformações para se adequar a realidade social. Conforme será demonstrado, essa realidade, é marcada pela dominação estrutural.

Por isso, inicia-se pela teoria crítica, a fim de rever os problemas que basearam as teorias utilizadas, de modo a compreender o cenário brasileiro atual.

Desta forma, o direito à educação em direitos humanos é de extrema importância, não só por se tratar de um direito social positivado no texto constitucional, mas também ao considerar que a escola é o ambiente onde os indivíduos têm o primeiro contato com a sociedade. Por essa razão, a educação em

direitos humanos tem o objetivo de promover uma formação de consciência crítica, ética e política.

Para a população que está na etapa do ensino médio, apreender sobre os direitos humanos é manter a luta pelo reconhecimento, reconhecerem-se como sujeitos, reconhecerem a forma pela qual os direitos humanos foram concretizados e inseridos no ordenamento jurídico brasileiro.

Entende-se ser de fundamental importância para alunas e alunos compreenderem a sociedade, uma vez que assim, possam contribuir diretamente para o desenvolvimento de uma consciência crítica, de forma a se tornarem capacitados no sentido de dialogarem e entenderem de fato quais são os preceitos de um Estado Democrático de Direito.

E, em razão da quantidade de normas que compõem o sistema jurídico brasileiro, justifica-se pensar a educação como um direito humano, caracterizando-a como um contributo à emancipação, uma emancipação que vise uma consciência crítica, refletida na história, que não almeje a regressão ao autoritarismo.

CAPÍTULO 01

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

Antes de tudo, é importante contextualizar os elementos centrais do tema da *emancipação e dominação estrutural*, à luz da teoria crítica¹⁴, fundamentada nas obras de Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Para Max Horkheimer (1980), um dos principais fundadores da Escola de Frankfurt, a teoria crítica:

(...) não é uma hipótese de trabalho qualquer que se mostra útil para o funcionamento do sistema dominante, mas sim um momento inseparável do esforço histórico de criar um mundo que satisfaça às necessidades e forças humanas (...) a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (Horkheimer, 1980, p. 156).

Desta forma, a teoria crítica, ao invés de limitar-se à descrição do funcionamento da sociedade, compreende-a à luz de uma emancipação que está, em princípio, impedida pela própria lógica da estrutura social vigente.

Sob essa perspectiva, a “orientação para a emancipação da dominação” é fundamental para que haja a compreensão da sociedade como um todo. Para Horkheimer, essa compreensão “é apenas parcial para aquele que se coloca como tarefa simplesmente “descrever” o que existe” (Nobre, 2003, p. 9).

Pensando sobre a indústria cultural, Adorno e Horkheimer (1947) demonstram a preocupação no que concerne à regressão do esclarecimento à ideologia, que na época era materializada através do cinema e do rádio. Assim, afirmam que:

o esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão. Em conformidade com seu verdadeiro conteúdo, a ideologia se esgota na idolatria daquilo que existe e do poder pelo qual a técnica é controlada (...) O segmento sobre a indústria cultural é ainda mais fragmentário do que os outros (Adorno e Horkheimer, 1947, p. 4).

À vista disso, para Maar (2003), a teoria crítica, sob a perspectiva de Adorno:

¹⁴ "Teoria Crítica", entretanto, designa um campo teórico muito mais amplo do que simplesmente essa configuração histórica que ficou conhecida como "Escola de Frankfurt". No sentido que lhe foi dado originalmente por Max Horkheimer em seu artigo de 1937 "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", a expressão designava o campo teórico do marxismo. A partir da publicação desse texto de Horkheimer, pode-se dizer que a expressão "Teoria Crítica" passou a designar também, em sentido mais restrito, toda uma tradição de pensamento que tomou por referência teórica fundamental essas formulações de 1937. (Nobre, 2003, p. 8).

se apoia na decifração crítica do *presente já realizado e se realizando*, no processo de reprodução apreendido como construção material-histórica determinada em sua forma social, num contexto de continuidade. A cultura tematizada no presente já não seria apreendida como ideal emancipadora, mas real conservadora ou “afirmativa”. Como resultado, legitimaria a sociedade imperante, que reconstrói como “cópia” ordenada de modo estritamente afirmativo (Maar, 2003, p. 461/462).

Nesse sentido, a presente dissertação adota a perspectiva da teoria crítica como ponto de partida para a compreensão dos elementos fundamentais do tema, com o intuito de avaliar a confirmação ou negação da hipótese formulada. Considera-se ser imprescindível para analisar os eventos fáticos, políticos e sociais que permeiam essa investigação.

Para tanto, deve-se considerar que o cenário brasileiro pós-trinta e cinco anos de redemocratização, tem assistido a uma ascensão da extrema direita, que promove discursos relacionados à ditadura-civil militar, visando uma regressão a esse sistema autoritário.

Desse modo, essas abordagens possibilitam uma reflexão sobre os problemas que motivaram o desenvolvimento das teorias de Theodor W. Adorno e do educador brasileiro Paulo Freire.

1.1 Adorno e a educação após o regime nazista

Theodor W. Adorno, filósofo da escola de *Frankfurt*, contextualiza o problema da emancipação, exemplificando-o a partir dos eventos históricos relacionados aos campos de concentração de *Auschwitz*¹⁵.

No entanto, antes de adentrar ao tema, busca-se demonstrar como a educação foi utilizada pelo regime nazista. No período compreendido entre os anos de 1933 a 1945¹⁶, houve uma significativa exaltação da juventude alemã, de forma explícita e também implícita, visando atrair os jovens para o movimento e utilizar seu potencial em prol do nacional-socialismo.

¹⁵ *Auschwitz* era um complexo com mais de quarenta campos de concentração, que destacou-se como o maior deles estabelecidos pelo regime nazista. Era composto de três campos principais, onde os prisioneiros eram explorados em trabalhos escravos, enquanto um desses campos servia como centro de extermínio. A sua construção iniciou-se em maio de 1940, situada à aproximadamente sessenta quilômetros a oeste de Cracóvia, na Polônia (United States Holocaust Memorial Museum).

¹⁶ A chegada dos nazistas ao poder colocou fim à República de Weimar, uma democracia parlamentar estabelecida na Alemanha após a Primeira Guerra Mundial. Com a nomeação de Adolf Hitler como chanceler, em 30 de janeiro de 1933, a Alemanha nazista (também chamada de Terceiro Reich) rapidamente tornou-se um regime no qual os alemães não possuíam direitos básicos garantidos (United States Holocaust Memorial Museum).

Na concepção nazista, os jovens eram definidos como aqueles que compreendiam, acolhiam e interiorizavam os ideais e as novas metas estabelecidas na Alemanha pelo novo regime, comprometendo-se com eles de forma efetiva (Brandt e Mialhe, 2013).

Nesse contexto, Vicente e Witt (2017) ressaltam que houve um notável aumento na valorização conferida às crianças e jovens da nação alemã, com o intuito de atraí-los para o movimento nazista e, conseqüentemente, mobilizar seu potencial em prol do nacional-socialismo.

Dessa forma, a escola se destacou como um local apropriado para dar início à transformação da mentalidade dos mais jovens, uma vez que o partido conseguiu de fato pôr em prática sua estratégia, instituindo a nazificação de todas as escolas regularmente existentes e implantando a ideologia do sistema nazista.

Assim, tornou-se evidente que as crianças e os jovens do Terceiro Reich foram submetidas a um programa dogmático que não lhes proporcionou uma opção alternativa e segura de escolha¹⁷.

A propósito, pensando a questão educacional pelo prisma da concepção alimentada por Adolf Hitler desde a juventude em torno da instituição escolar e dos professores, é perfeitamente compreensível que procurasse direcionar a educação no Terceiro Reich rumo à desvalorização do conhecimento intelectual e da classe docente. Para ele, a maioria dos ensinamentos escolares só servia para entulhar as mentes juvenis e, portanto, deveriam ser descartados em favor de aprendizados que realmente pudessem ser aplicados na vida prática (Brandt e Mialhe, 2013).

Por essa razão, para atender aos anseios de Hitler, era essencial que tanto os alunos quanto os professores professassem a fé no sistema racista e antisemita por ele defendido, a fim de contribuir para a luta por uma nova Alemanha que deveria ser “pura” e livre dos inimigos da raça ariana. Em decorrência desse fato, cada aluno era incentivado a vigiar e, ao mesmo tempo, era vigiado, visando garantir os preceitos nazistas (Vicente e Witt, 2017).

¹⁷ Em 28 de fevereiro de 1933, após um incêndio no *Reichstag*, sede do parlamento alemão, o governo promulgou um decreto suspendendo os direitos civis constitucionais, declarando estado de emergência, durante o qual os decretos governamentais poderiam ser executados sem aprovação parlamentar. Nos primeiros meses de chancelaria de Hitler, os nazistas instituíram uma política de “coordenação”, no intuito de alinhar os indivíduos e instituições com os objetivos nazistas, o que resultou no controle nazista sobre a cultura, economia, educação, e as legislações (United States Holocaust Memorial Museum).

Nesse contexto, ao explicitar sobre o que nós temos a aprender com a experiência nazista, Santiago (2005) afirma que “o regime alemão é um objeto de reflexão privilegiado, pois vincula a um só tempo alguma das mais importantes peculiaridades do século XX e uma monstruosa demonstração da barbárie ininterrupta produzida pela história em todas as épocas” (Santiago, 2005, p. 112).

Portanto, infere-se que a educação era utilizada como produto de manutenção do regime nazista. Essa afirmação nos permite estabelecer uma conexão com o regime da ditadura civil-militar instaurado no Brasil em 1964.

1.2 Educação e o regime da ditadura civil-militar no Brasil

No Brasil, o regime da ditadura civil-militar durou 21 (vinte e um) anos, compreendendo o período entre o ano de 1964, quando as Forças Armadas tomaram o poder político, até 1985.

Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 334), “a data de 31 de março de 1964 representa a mudança institucional mais grave da história do Brasil na segunda metade do século XX”. Isso porque o golpe de 1964 introduziu uma mudança radical na base da organização política do país.

Deve-se ao fato de que em 1964 o autoritarismo foi implantado no Brasil com o apoio civil-militar, que reuniu liberais e autoritários. Pautado em forte apoio nas classes médias e originada de uma conspiração que envolveu segmentos liberais, amparados na imprensa e nos partidos conservadores, os quatro primeiros anos da gestão militar foram caracterizados pela aplicação de repressão seletiva e pela construção de uma ordem institucional autoritária e centralizada.

Em outras palavras, os anos iniciais do regime autoritário brasileiro demonstraram maior preocupação com a proteção do Estado frente às pressões da sociedade civil e com a despolitização dos estratos populares (trabalhadores e camponeses), em detrimento da supressão total das manifestações da opinião pública ou da repressão das expressões culturais de esquerda.

É evidente que ocorreram momentos de conflito entre o regime e os setores opositores antes do AI-5¹⁸, resultando frequentemente em prisões, inquéritos

¹⁸ O AI-5 aprofundava a autorização para as cassações políticas, estabelecendo que o presidente da República, sem as limitações previstas na Constituição, poderia suspender os direitos políticos de qualquer cidadão pelo prazo de dez anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. O país não tivera, em toda a sua vida republicana, um conjunto de medidas que concentrasse tanto poder discricionário nas mãos de um chefe de Estado. (Brasil, 2014, p. 100-101).

policial-militares e censura de obras artísticas. Contudo, esses episódios não se aproximaram da violência sistemática e do cerceamento do espaço público que se seguiriam à implementação do AI-5, em dezembro de 1968, inaugurando os “anos de chumbo”¹⁹ que se estenderam, no mínimo, até o início de 1976.

Durante esse período, a prática da tortura, os desaparecimentos de presos políticos, a censura prévia e a restrição do debate político-cultural atingiram seu ápice ao longo das duas décadas de duração da ditadura brasileira (Napolitano, 2014).

Sob a alegação de proteger a família e a nação do comunismo, o golpe militar resultou no estabelecimento de um período no Brasil caracterizado por um contexto social de autoritarismo e violência. Houve perseguições intensas e generalizadas daqueles que se opunham à ideologia oficial, culminando na prisão, tortura, exílio e mortes de muitos dissidentes. A liberdade de expressão foi restringida e a mídia foi de modo amplo e rígido controlada pelo regime (Pereira e Ferreira, 2024).

A tortura²⁰ era empregada em maior ou menor grau pelos agentes da repressão, tanto para a obtenção de informações quanto como instrumento de dissuasão, intimidação e propagação do terror entre as forças de oposição.

O sistema repressivo foi aprimorado e institucionalizado ao longo do tempo. A repressão visava principalmente grupos ou entidades que buscavam organizar as classes populares, tais como sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, associações de moradores em áreas carentes, além do trabalho realizado por padres e religiosos junto a esses mesmos grupos.

Respaldado no apoio militar e munido de um aparato repressivo aprimorado, após eliminar ou neutralizar as forças de oposição, o governo desenvolveu uma

O regime ditatorial brasileiro utilizou-se da publicação de atos institucionais (A.I.) para que o novo arcabouço legal fosse constituído e, assim, darem legalidade aos atos da repressão. (Pereira e Ferreira, 2024, p. 251).

¹⁹ Os anos de chumbo, no Brasil, foram os anos de maior repressão da ditadura civil-militar. Ocorreu entre 1968 e 1974. O período se iniciou com a promulgação do AI-5. (Júnior, 2024).

²⁰ Segundo o quadro geral da Comissão Nacional da Verdade sobre mortos e desaparecidos políticos por execução sumária e ilegal ou decorrentes de tortura, no período compreendido entre 1964 a 1985 foram registradas 180 (cento e oitenta) mortes, perpetradas por agentes a serviço do Estado. Esses crimes foram praticados dentro de complexa estrutura constituída no interior do aparelho estatal, ou com a vítima sob custódia do Estado, ainda que fora de uma instalação policial ou militar, ou em locais clandestinos de tortura e execuções. A grande maioria dessas mortes ocorreu em decorrência de tortura, quando os presos eram submetidos a longos interrogatórios. Para ocultar as reais circunstâncias desses assassinatos, os órgãos de segurança montaram encenações de falsos tiroteios, suicídios simulados ou acidentes. Quase sempre ocultados, alguns corpos foram entregues às famílias para seu sepultamento civil em caixão lacrado, para esconder as marcas de sevícia (Brasil, 2014, p. 438/439).

política econômica eficiente – em seu desempenho geral – caracterizada por elevadas taxas de crescimento. No entanto, essa política privilegiava principalmente o grande capital, sem maiores preocupações com seus impactos na distribuição de renda ou no bem-estar da maioria da população trabalhadora (Brasil, 2014).

Nesse sentido, Ferreira Jr. e Bittar (2008) asseveram que os movimentos políticos adotados pelos governos militares apresentavam uma dualidade: enquanto suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos autoritários e repressivos, também implementavam os mecanismos de modernização do capitalismo brasileiro.

Em outras palavras, buscavam estabelecer uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, baseada na racionalidade técnica.

Dessa forma, os políticos foram substituídos por tecnocratas²¹, com eleições controladas e fraudulentas dominando a política nacional; o arrocho salarial prevaleceu no mundo do trabalho e a falta de distribuição de renda nacional orientou o crescimento econômico.

A ditadura militar brasileira adotou um modelo econômico que combinava aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo. Essa abordagem se manifestava na repressão sistemática aos movimentos oposicionistas que demandavam a restauração do Estado de direito democrático, conduzida pelos órgãos de repressão mantidos pelas forças armadas.

O Estado assumiu uma postura ideológica centrada na racionalidade técnica como único meio político legítimo para consolidar a revolução burguesa que começou após 1930, exercendo considerável controle sobre a sociedade civil (Ferreira e Bittar, 2008).

Desta forma, seguindo aos preceitos do governo, a política educacional passou a ser orientada pela ideologia tecnocrática.

²¹ No discurso tecnocrático não se coloca em dúvida em momento nenhum se sua própria visão social, econômica e política possui caráter científico (naturalmente, esta não é a posição de *todos* os cientistas sociais, mas somente dos que defendem o discurso tecnocrático). Isso possibilita que os *experts* ativos politicamente vejam suas decisões à luz de nexos causais necessários, segundo os quais os efeitos almejados deveriam sempre ser alcançados. Ainda mais problemática, do ponto de vista da teoria ou da filosofia política, é a visão social e política que subjaz à “ideologia dominante” dos tecnocratas. Tal visão se fundamenta sobre cinco premissas, todas questionáveis e todas com consequências práticas muito graves (Pinzani, 2013, p. 23/24). O vocábulo tecnocracia tem sido utilizado nos últimos anos ora para legitimar decisões, ora para se referir de maneira pejorativa àqueles que são alcunhados de tecnocratas. No primeiro caso, decisões são justificadas pela afirmação de que são cientificamente corretas. Já no segundo, os tecnocratas são vistos como indivíduos fora da realidade (Tenório, 2003, p; 02).

No contexto do mercado de trabalho, os militares conceberam um sistema educacional no qual o ensino médio atendia às camadas populares, enquanto o ensino universitário era reservado para as elites. Publicamente, defendia-se a profissionalização do ensino médio com o intuito de conter as aspirações pelo ensino superior²².

Isso implica dizer que, ao analisar a ditadura militar e suas influências na educação nacional, é necessário compreender a lógica governamental de um grupo elitista, com poder repressivo significativo, fortemente vinculado à burguesia local e às políticas internacionais de fomento ao capitalismo.

Nesse contexto, a educação foi utilizada como instrumento para legitimar essas concepções sociais. A escola deixou de ser um espaço de desenvolvimento humano, político e cultural para se tornar um ambiente de capacitação profissional, destinado a formar mão de obra para o sistema produtivo (Hammel, Costa e Meznek, 2011).

Para Santos e Neto (2010), o incentivo à expansão do ensino privado era evidente, a fim de que os trabalhadores pagassem para obter um diploma e sustentassem os grupos empresariais privados que atuassem no campo educacional.

Em 28 de novembro de 1968, foi promulgada a Lei nº 5.540, que estabeleceu as diretrizes para a organização e operação do ensino superior, bem como sua integração com o ensino médio, então denominado “escola média” (Brasil, 1968). E, em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei 5.692, que fixou as diretrizes e bases para o 1º e 2º graus (Brasil, 1971). Nesse mesmo contexto, Ferreira Jr. e Bittar (2008) indicam que:

Na esteira desse processo, o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas tinham como escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do

²² Essa passagem fica clara, ao passo que a necessidade de mão de obra foi o argumento do governo de Emílio Médici ao conceber a reforma do ensino. O Brasil vivia o milagre econômico, com industrialização acelerada e expectativa de crescimento. O país precisava de trabalhadores, sustentava o presidente (...) A reforma proposta implicava “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”, dizia a mensagem do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviada com o projeto que daria origem à Lei 5.692 (Beltrão, 2017).

regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o *slogan* “Brasil Grande Potência” (Ferreira Jr. e Bittar, 2008, p. 335/336).

No que toca ao ensino médio, denominado à época de ensino de segundo grau²³, Beltrão (2017) explica que a Lei 5.692/71 consistiu em uma mudança significativa. O ensino médio passou a ter como principal foco a profissionalização. Em um período de curto e médio prazo, todas as instituições de ensino públicas e privadas desse nível deveriam adotar uma abordagem profissionalizante. Elas seriam responsáveis por escolher os cursos a serem oferecidos entre mais de cem opções, tais como: assistente de escritório, contabilidade, enfermagem, agropecuária, entre outras. Ao concluir o ensino médio, o aluno receberia um certificado de habilitação profissional.

A implementação dessas medidas foi imposta aos governos estaduais. Consequentemente, a formação geral, anteriormente proporcionada pelo ensino médio (que podia ser clássico ou científico), seria gradualmente reduzida (Beltrão, 2017).

Em 12 de setembro de 1969, através do Decreto-Lei nº 869, foi instituída a disciplina Educação Moral e Cívica como obrigatória e também como uma prática educativa em todos os graus e modalidades de ensino (Brasil, 1969).

Posteriormente, em 14 de janeiro de 1971, o Decreto-lei nº 869 foi regulamentado pelo Decreto nº 68.065, que instituiu a Comissão Nacional de Moral e Civismo (art. 9º). Esta comissão seria a responsável pela elaboração dos currículos e programas básicos para cursos e áreas de ensino.

Conforme o art. 3º, *caput*, destaca-se que a referida disciplina, “apoiando-se nas tradições nacionais” (Brasil, 1971), tinha como finalidades:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do

²³ Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. §1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau (Brasil, 1971).

caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e de deveres dos brasileiros e o reconhecimento da organização socio-política econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; e h) o culto da obediência à Lei da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Brasil, 1971).

Na prática, também houve a eliminação do conteúdo de disciplinas, tais como Sociologia, História, Filosofia, dentre outras, uma vez que estas tinham cunho “socialistas” (Xavier, Ávila, Silva e Júnior, 2019). Como exemplo da real intenção dos militares, Piazza e Priori (2008) asseveram que:

A História passou a servir como justificadora do sistema governamental vigente, pois terá a sua estrutura de ensino toda voltada para atender as bases ideológicas dos militares obtendo respostas isoladas e totalmente descontextualizadas, impedindo assim uma reflexão mais crítica, visto que o homem comum não era visto como um ser participante da construção da história a qual estava inserido (Piazza e Priori, 2008, p. 11).

Nesse aspecto, Rodrigues (2012) menciona ser importante ressaltar que se impôs uma concepção de escola que não ofereceu benefícios significativos para os estudantes em termos de emancipação, pois não lhes proporcionou a oportunidade de desenvolver autonomia em suas escolhas, muito menos os munuiu de um pensamento crítico. Além disso, não os preparou para desempenhar uma variedade de funções na sociedade, além de servir aos interesses da economia capitalista e às aspirações dos tecnocratas da época.

É possível, portanto, estabelecer um paralelo entre a maneira como a educação foi instrumentalizada no Terceiro Reich na Alemanha, por um lado, e como foi empregada pelo regime da ditadura civil-militar no Brasil, por outro. Guardadas as devidas diferenças, em ambos os casos verifica-se a utilização da política educacional como forma de manutenção do sistema autoritário, restringindo a liberdade de pensamento crítico e a propagação de ideais contrários ao sistema ditatorial.

1.3 Teoria crítica: emancipação e dominação estrutural

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi classificada como um direito social, disciplinada no art. 6º, *caput*, o qual será discorrido no próximo capítulo.

Porém, verifica-se que, com a ascensão da extrema-direita não apenas no Brasil como em outros países, os ideais enfatizados pelo filósofo alemão Theodor W. Adorno, configuram-se atuais.

Como exemplo, Maia (2023) afirma que no período de 2019 a 2022, foi possível notar que houve a construção de um discurso oficial que enaltecia o período ditatorial, negando o terrorismo de Estado, revivendo narrativas anticomunistas, insistindo na manutenção da ordem e da segurança nacional para o progresso da nação.

No contexto brasileiro, a ascensão da extrema direita tem como base a crise percebida no papel do Estado como promotor do bem-estar social e o questionamento da democracia como um espaço de diálogo, diversidade e discordância. Portanto, afirma que “é contra o projeto político de expansão e efetivação dos direitos estabelecidos pela Constituição, defendido pelos movimentos sociais, que os negacionismos são acionados” (Maia, 2023, p. 9).

No entanto, conforme Flach (2009), o direito à educação, assim como outras possibilidades inerentes ao campo específico, emerge das complexas interações entre os seres humanos, que estão sujeitos a equívocos e inadequações que, ao longo do tempo e influenciados por condições históricas e materiais, são revelados integralmente.

Quando essas falhas são expostas, torna-se necessário revisar e ajustar o direito à realidade concreta. Nessa perspectiva, reconhecendo a educação e o direito como construções histórico-sociais, considerar o direito à educação implica refletir sobre a importância dessa relação para a sociedade como um todo.

Nesse sentido, a teoria crítica de Theodor W. Adorno nos permite investigar o direito à educação sob a ótica da emancipação, isto é, identificar para onde esse direito deve conduzir.

Assim, Adorno, ao afirmar que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 2022, p.129)²⁴, nos permite refletir sobre a relação entre a forma utilizada pelo regime nazista, na Alemanha, e pela ditadura civil-militar, no Brasil, como instrumento de manutenção do sistema autoritário e repressivo.

²⁴ Para o autor: “o nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam” (Adorno, 2022, p. 31/32).

E, em razão de a educação ter sido utilizada como instrumento de manutenção do sistema, Bittar (2014) enfatiza que, “desde logo, deve ser desmitificada aquela ideia tradicional de que tudo o que tem a ver com educação e racionalização tem a ver com progresso (...). O mito de que educar é formar deve ser desfeito” (Bittar, 2014, p.67). Assim, para Adorno (2022):

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois *Auschwitz* foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. É isso que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em *Auschwitz* (Adorno, 2022, p. 129).

Adorno reconhece a impossibilidade de se alterar os pressupostos objetivos, ou seja, sociais e políticos, que geraram acontecimentos tais como o de Auschwitz. Portanto, as tentativas de contraposição ao campo de concentração são necessariamente subjetivas (Adorno, 2022). Por isso, afirma que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno, 2022, p. 132)²⁵.

O filósofo, ao estabelecer sua concepção inicial de educação, a compreende como a “produção de consciência verdadeira” (Adorno, 2022, p. 154). É a partir daí que a relaciona à ideia de ser uma exigência política, ao afirmar que “uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado”, uma vez que, “numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independentemente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata (...)” (Adorno, 2022, p. 154).

Desta forma, ao pensar sobre a construção de uma cultura democrática, é essencial, antes de tudo, pensar numa cultura preparada para o não retrocesso ao totalitarismo (Bittar, 2014).

Sem propor um plano educacional específico, Adorno (2022) observa que discutir educação após Auschwitz implica abordar duas questões: primeiro, a educação infantil, especialmente na primeira infância; em segundo lugar, o

²⁵ Apoiando-se em Freud, Adorno defende que a civilização tende a construir a barbárie. O mal-estar civilizatório seria a causa de tantos genocídios e crueldades. A educação, portanto, deve entender esse aspecto da sociedade moderna e ter presente que ela é formadora da consciência dos indivíduos (Ambrosini, 2012, p. 384).

esclarecimento em geral, que cria um ambiente intelectual, cultural e social que impeça a repetição de tais fatos. Assim, um ambiente em que os motivos que levaram ao horror se tornem de certa forma conscientes. Contudo, ao contextualizar a emancipação, afirma que:

(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência (Adorno, 2022, p. 200).

Gomes e Borges (2022) compreendem que a educação deve proporcionar aos sujeitos a oportunidade de desenvolverem suas próprias características de emancipação.

Nesse mesmo contexto, Bittar (2014) destaca que a educação voltada para a emancipação deve priorizar não apenas a formulação abstrata de problemas, mas também a conscientização do passado histórico, tornando-o presente para a análise da responsabilidade individual em relação aos destinos coletivos futuros: “Por isso, a necessidade de que a educação para os direitos humanos, se emancipatória, vise, acima de tudo, a produção do enraizamento, porque se trata de um modelo compromissório” (Bittar, 2014, p. 71).

Nessa perspectiva, de se compreender a relação entre o sujeito e a realidade, o educador brasileiro Paulo Freire²⁶ contextualizou a emancipação durante seu período de exílio, resultante da repressão imposta pelo regime da ditadura civil-militar²⁷. Sob o olhar de uma pedagogia do oprimido, humanista e libertadora, Freire (2022) a distingue em dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Em qualquer desses momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação (Freire, 2022, p. 57).

²⁶ A pedagogia freireana reforça alguns princípios norteadores da educação, tais como a articulação do conhecimento com as relações sociais, as vivências e as memórias do povo, a valorização da sua história, sua cultura, seu jeito de pensar a vida e o mundo, suas conquistas, a resignificação de suas lutas e o enfrentamento das dificuldades no cotidiano (Queiroz e Santos, 2024, p. 9).

²⁷ O educador sofreu perseguição do regime militar (1964-1985), ficou preso por 70 dias e foi exilado por 16 anos, considerado traidor. Em 1967, durante o exílio, no Chile, escreveu o primeiro livro, Educação como Prática da Liberdade. Em 1968, publicou uma de suas obras mais conhecidas, Pedagogia do Oprimido (Brasil, 2009).

A concepção de liberdade, para Freire, ocupa uma posição central. É considerada a base que confere significado a uma prática educacional cuja efetividade e eficácia estão intrinsecamente ligadas à participação ativa e crítica dos educandos (Weffort, 2022).

Se em Adorno a educação é vista a partir de Auschwitz, em Freire é caracterizada através de sua vivência durante o regime da ditadura civil-militar²⁸; por isso, como prática da liberdade. Neste sentido, Ambrosini (2012) sustenta que se trata de uma teoria propositiva, uma vez que, além de abordar conceitos, também formula estratégias e métodos para superar a contradição existente, na sociedade, entre opressores e oprimidos.

Segundo Freire (2022), a conscientização²⁹ capacita o sujeito a participar de forma ativa do processo histórico, visando evitar fanatismos e engajando-o na busca por sua própria afirmação. Isso porque o receio em relação à liberdade, muitas vezes não reconhecido pelo próprio indivíduo, o leva a perceber coisas que não existem. Nesse sentido é que o educador tece críticas ao modelo por ele denominado de “educação bancária”:

Em lugar de “comunicar-se”, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2022, p. 80/81).

Para o educador, a base da educação crítica³⁰ é o diálogo: “o diálogo é uma exigência existencial” (Freire, 2022, p. 109). Desta forma, ao reconhecer o diálogo

²⁸ Em 1967, com a publicação da obra *Educação como Prática da Liberdade*, ao introduzir o capítulo “Educação *versus* Massificação”, o autor asseverou que: (...) preocupava-nos encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira. Resposta que levasse em consideração o problema do desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de “democratização fundamental”, que nos caracterizava. Que não descursasse as marcas de nossa inexperiência democrática, de raízes histórico-culturais, em antinomia com a nova posição que o processo vinha exigindo do homem brasileiro. Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade (...) haveria de ser uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição (Freire, 2022, p. 113).

²⁹ Hooks (2021) afirma que Freire tem de lembrar os leitores de que ele nunca falou da conscientização como um fim em si, mas sempre na medida em que se soma a uma práxis significativa (Hooks, 2021, p. 53).

³⁰ Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade (...) para a consciência fanática, cuja patologia da

como o ponto de convergência entre o ser e o agir, é inviável concebê-lo como um ato no qual o sujeito simplesmente deposita suas ideias no outro, nem tampouco como uma mera troca de ideias desprovida de significado mais profundo.

Nesse contexto, El Khatib (2024) observa que a utilização do diálogo pressupõe a adoção de uma linguagem similar àquela familiarizada ao indivíduo, destacando, assim, a importância de que seja estabelecido um diálogo com a comunidade. Por essa razão, através do diálogo, a educação se torna a pedagogia do conhecimento, uma vez que todos os sujeitos da relação passam a ser conhecedores do tema a ser discutido. À vista disso, o diálogo “é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers) (...) só o diálogo comunica” (Freire, 2022, p. 141).

Assim, Queiroz e Santos (2024) consideram que a educação deve propiciar continuamente o diálogo, uma vez que este possibilita o reconhecimento da voz do educando em contraposição à tentativa de silenciamento perpetrada pelo sistema opressor da educação bancária, o qual obsta a criatividade e a capacidade crítica do indivíduo, controlando seu pensamento e induzindo-o a adaptar-se ao mundo, em vez de instigar mudanças.

No entanto, Freire (2022) considera o diálogo como a “essência” da ação revolucionária. Tal revolução ocorreria, num primeiro momento, através da conscientização e da práxis educativa. Por isso, ele propõe uma abordagem pedagógica que não apenas transmita conhecimento, mas também desafie as estruturas de poder existentes, visando à transformação social.

Portanto, a conscientização envolve tanto a tomada de consciência das condições de opressão quanto a ação para superá-las. Dessa forma, a práxis educativa é caracterizada como a integração entre reflexão e ação, na qual os educandos são agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento e na transformação da realidade. Nesse contexto, a revolução ocorre não apenas no âmbito individual, mas também na esfera coletiva, aspirando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sob esta perspectiva, a educação é um contributo para a emancipação, uma vez que possibilita o diálogo, permitindo a formação de uma consciência crítica em relação à realidade. Logo, contribui para que o sujeito seja emancipado da opressão

imposta pela dominação estrutural. Contudo, chame-se a atenção, a educação não age de forma isolada:

E é exatamente não podendo tudo que pode alguma coisa, e nesse poder alguma coisa se encontra a eficácia da educação (...) é reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, é, ainda assim, indispensável à transformação social (Freire e Mendonça, 2020, p. 39).

E, ao pensar a educação como prática libertadora, Freire (2020) a relaciona aos direitos humanos³¹. Ao explanar sobre o tema, coloca questões a si mesmo:

A primeira questão é como falar sobre educação e direitos humanos já nos coloca um primeiro direito negado e negando-se, que é o direito à educação. É a própria educação que pretendemos que se dê ao esforço de desafiar a quem proíbe que a educação se faça, é a própria educação como direito de todos, que é negada em grande parte (Freire, 2020, p. 34).

A negação da educação deve-se ao fato de que o Brasil tem uma história política e social marcada por séculos de exclusão e opressão, resultantes da escravidão e do poder dos proprietários de terras e escravos, que exerciam controle absoluto sobre suas propriedades e indivíduos.

Dessa forma, a escassez de bens de consumo essenciais para o bem-estar da sociedade era comum. Como consequência, herdamos uma mentalidade que, como classe privilegiada ou percebida como “superior”, praticou a desumanização, ao negar a própria humanidade e perpetuando a ideia de que a humanização é um processo contínuo que pode elevar os indivíduos a um estado superior.

Isso nos tornou um povo incapaz de enxergar e assistir aos outros na garantia e no respeito aos seus direitos humanos consagrados (Freire, 2020).

Nesse contexto, Mendonça (2020) afirma que, por serem os direitos humanos o resultado de um processo histórico de luta pela promoção e proteção da dignidade humana para todas e todos, o princípio enunciado no primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos³² ressalta a importância de reconhecer, afirmar e aprimorar constantemente a consciência do outro como um ser igual em todos os

³¹ Na apresentação da obra *Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da Educação Pública na cidade de São Paulo*, Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), sobre a maior preocupação de Paulo Freire, assevera que era: a necessidade de uma *educação humanizadora e libertadora*, que na sua essência e natureza tem como centralidade a possibilidade de superação das condições e das relações de opressão que aniquilam os direitos humanos (Freire, 2020, p. 17).

³² Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

aspectos, destacando a necessidade desse reconhecimento ser incorporado e fortalecido ao longo do processo educacional.

Por isso, ao conceber a educação para os direitos humanos sob a perspectiva da justiça, Freire (2020) afirma ser aquela que desperta os grupos oprimidos para a importância da luta, organização e mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa e disciplinada, sem manipulações, visando à transformação do mundo e do poder existentes.

Portanto, a educação, vinculada aos Direitos Humanos, adota uma abordagem que passa pela compreensão das diferentes classes sociais, estando relacionada à educação para a libertação, e não apenas para a liberdade. Ela está associada à libertação porque a liberdade não existe. A libertação representa a luta contínua e ininterrupta para restaurar ou estabelecer a plenitude da liberdade, um processo que nunca cessa e sempre se reinicia (Freire, 2020).

Desta forma, tanto Adorno quanto Freire discorrem sobre a emancipação, contextualizando-a dentro dos cenários históricos, políticos e sociais que permearam suas obras, respectivamente, o nazismo e a ditadura civil-militar.

Nesta esteira, mas com uma perspectiva um pouco mais pessimista, o filósofo húngaro Itsván Mészáros segue uma abordagem semelhante, situando a educação na perspectiva da luta emancipatória e da superação da dominação estrutural. Para Mészáros (2008), a dominação é estruturada, na sociedade, através do domínio do capital. Assim, afirma que “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (Mészáros, 2008, p. 39). Por isso, caracteriza a educação como “uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta certas” (Mészáros, 2008, p. 39).

A internalização representa uma manifestação reforçada da doutrinação, pois denota os processos de legitimação dos interesses capitalistas nas diversas estruturas sociais, assumindo uma roupagem democrática e legal. Consequentemente, o indivíduo internaliza as demandas e pressões do modelo capitalista, impedindo as possibilidades de reformas educacionais e dos valores defendidos na sociedade (Carvalho, Derossi e Fonseca, 2021).

Nesse sentido, Mészáros compreende que as instituições de educação tiveram de se adaptar ao longo do tempo, a fim de seguir as exigências do sistema

capitalista, em constante mutação. Portanto, ao dispor sobre educação formal, assevera que uma de suas principais funções é gerar consenso, o quanto for capaz, operando dentro e através dos seus próprios limites institucionais e legalmente estabelecidos. (Mészáros, 2008).

Gomes (2022), por sua vez, afirma que quando há uma consciência de classes, a burguesia não pode esperar uma submissão orgânica das classes populares, uma vez que toda estrutura burguesa permanece justificada pelo receio de uma intervenção direta das classes populares no sistema de educação formal. Assim, não sendo mais possível o uso da força bruta como meio de contenção, cabe ao discurso fatalista e aos mecanismos fetichistas a responsabilidade de desarticular as lutas populares por uma educação libertadora.

Mészáros, reconhecendo que a lógica do capital é imutável, destaca a importância de se conceber a educação em um contexto que transcenda as limitações imposta pelo sistema capitalista³³ (Mészáros, 2008). Por isso afirma que “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (Mészáros, 2008, p. 41).

Nesse sentido, pautado em Marx, defende que haja uma educação socialista, que possibilite um “desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo – assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado” (Mészáros, 2008, p. 63). Essa passagem fica mais clara, ao asseverar que:

O papel da educação socialista é muito importante nesse sentido. Sua determinação interna simultaneamente social e individual lhe confere um papel histórico único, com base na reciprocidade pela qual ela pode exercer sua influência e produzir um grande impacto sobre o desenvolvimento social em sua integridade. A educação socialista só pode cumprir seu preceito se for articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social. (Mészáros, 2008, p. 75).

Para Carvalho, Derossi e Fonseca, daí decorre a questão central da emancipação contextualizada por Mészáros: “A formação da consciência socialista é o ponto de partida para a emancipação e para o reconhecimento de agência no

³³ Ao prefaciocar a obra *A Educação para Além do Capital*, Sader (2008) afirma que: “Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro” (Mészáros, 2008, p. 20).

processo de transformação social, subvertendo a ordem capitalista contrária a qualquer tipo de mudança estrutural” (Carvalho, Derossi e Fonseca, 2021, p. 412).

Vislumbra-se, portanto, que, para Mészáros (2008), a emancipação é um processo de transformação social no qual os indivíduos se libertam das estruturas dominantes do sistema capitalista. Isso implica uma transformação radical das relações sociais, da cultura e da consciência, além de uma libertação política e econômica, que deve ocorrer de maneira social e coletiva, através de educação socialista concebida com o objetivo de superar os limites impostos pelo capital.

1.4 Educação, emancipação e utopia

À luz do paradoxo apontado pelo próprio Mészáros, no sentido de que a lógica do capital é incorrigível, compreender o direito à educação puramente sob a ótica da emancipação, tal qual como fora contextualizada pelos referenciais teóricos até aqui delineados, parece ser uma utopia³⁴.

A propósito, Felipe (1984), por exemplo, assevera que a proposta do educador Paulo Freire é baseada em um pensamento utópico³⁵. Nesse contexto, para Bittar (2021), essa afirmação possibilita reconhecer que o conceito de utopia em Freire está intrinsecamente ligado à noção de esperança.

É concebida como um produto da esperança, especificamente de uma esperança crítica, que se afasta tanto do pessimismo derrotista quando da expectativa fútil. Por isso, afirma:

Assim, não há nada dado na história, de forma determinista, que não possa ser mudado; então, a mudança requerida pela atitude utópica é possível, desde que haja sonho, e que o sonho se nutra de esperança, pois o homem é (existe), na história (tempo). Nem a injustiça, nem a opressão, nem a

³⁴ Para Maffey, na sua acepção mais generalizada, a Utopia (política, social e tecnológica) não pretende destruir a realidade atual que aceita no que ela tem de melhor; portanto, a sociedade que ela mostra é apenas sua projeção, na qual os aspectos positivos são "maximizados" (...) O ponto de partida é, desta forma, frequentemente, a realidade de um mundo conhecido e não a hipótese de um mundo novo, como se viu, entre as poucas exceções do século, com Morelly e Dom Deschamps (Maffey, p. 1286; 1290). Acrescente-se que, para Matos na realidade, as várias utopias políticas constituem uma aposta irrestrita no poder da razão humana, que aliada à ideia de progresso, típica do iluminismo, seria capaz de garantir às sociedades humanas formas mais justas de organização social (Matos, 2013, p. 353).

³⁵ Felipe (1984) assevera que, a utopia, para Freire, se caracteriza como um modo de estar-sendo-no-mundo, que exige um conhecimento da realidade, pois conhecer é possibilidade de "pro-jetar", lançar-se adiante, buscar. O homem busca porque não está completamente "acabado", por ser "inconcluso", por "esperar". A esperança é o eixo que faz do homem um ser capaz de caminhar para a frente na realização da sua história (Felipe, 1984, p. 69).

ignorância estão escritas de forma inexorável na história. É exatamente por isso que a mudança é possível, o que faz da transformação social uma conquista, enquanto fruto da luta por justiça, por liberdade e por saber (Bittar, 2021, p. 29).

Dessa forma, é possível compreender a utopia como uma espécie de “esperança crítica”, que direciona para as tarefas concretas de humanização e emancipação.

Essa análise nos possibilita identificar, no contexto atual, elementos como opressão; dominação; ausência de cidadania e de diálogo; autoritarismo; falta de experiência democrática; injustiça e indignidade. Ao reconhecer essas características na vida social, torna-se viável projetar, buscar e, talvez, alcançar, por meio da luta social, a concretização de valores como liberdade, autonomia, cidadania, diálogo, experiência democrática, justiça e dignidade.

Dessa forma, o horizonte utópico em Freire não é apenas uma imagem vaga projetada pela imaginação do intelectual, mas sim uma representação clara e nítida baseada nas experiências reais de indivíduos cujas vidas foram afetadas pelos problemas do presente. Nesse sentido, Bittar observa: “Por isso, o horizonte utópico pode se redefinir à luz dos valores biófilos que não reduzem ‘sujeitos’ a ‘coisas’, mas fazem destes sujeitos autores(as) de seus destinos” (Bittar, 2021, p. 30).

À vista disso e à luz das concepções de emancipação estabelecidas por Adorno, Freire e Mészáros, pode-se direcionar a presente reflexão à teoria crítica desenvolvida por Axel Honneth³⁶, com vistas à confirmação da hipótese levantada na Introdução deste trabalho.

Nesse sentido, Nobre (2003), ao apresentar a obra de Honneth, observa que a teoria crítica, tal como formulada originalmente por Horkheimer, passou por sérias transformações, pois se viu enredada em um paradoxo insuperável:

(...) Essa sujeição ao mundo tal qual aparece não é mais, portanto, uma ilusão real que pode ser superada pelo comportamento crítico e pela ação

³⁶ Axel Honneth segue a tradição de pensamento inaugurada por Horkheimer na década de 1930, denominada de teoria crítica. A partir da década de 1940, Horkheimer e Adorno foram se distanciando criticamente do diagnóstico e das soluções propostas por Marx e pelo marxismo, no entanto, tais princípios formulados com base na obra de Marx permanecem uma constante, razão pela qual se torna possível falar na “Teoria Crítica” como uma vertente intelectual duradoura. Na década de 1960, Jürgen Habermas realizou progressivamente o mesmo movimento, apresentando sua teoria em contraste e confronto com Adorno e Horkheimer. A partir de então, Axel Honneth desenvolve sua teoria de forma crítica aquela produzida por Habermas, ancorada no processo de construção social da identidade (pessoal e coletiva), e que passa a ter como sua gramática o processo de “luta” pela construção da identidade, entendida como “luta pelo reconhecimento” (Nobre, 2003).

transformadora: é uma sujeição sem alternativa, porque a racionalidade própria da Teoria Crítica não encontra mais ancoramento concreto na realidade social do capitalismo administrado, porque não mais discerníveis as tendências reais da emancipação (...) o processo de esclarecimento, que é inseparável do projeto moderno de uma forma de vida emancipada, converteu-se na sua própria autodestruição (Nobre, 2003, p. 11/12).

Dessa forma, a teoria crítica de Honneth busca contemplar a proposição de uma nova base de análise das lutas sociais. Origina-se, desse modo, no âmbito de uma teoria da intersubjetividade, propondo uma releitura do conceito de pessoa, no qual a capacidade de autorrelação imperturbada se mostra condicionada por três formas de reconhecimento, quais sejam: amor, direito e estima (Honneth, 2003).

Portanto, as concepções de emancipação delineadas por Adorno, Freire e Mészáros requerem uma abordagem complementar que leve em consideração a segunda forma de reconhecimento, a qual, de acordo com a hipótese desta dissertação, poderá ocorrer através do direito à educação em direitos humanos. Nesse contexto, Honneth (2003) afirma que:

(...) nos últimos séculos, em unidade com os enriquecimentos que experimentava o *status* jurídico do cidadão individual, foi-se ampliando também o conjunto de todas as capacidades que caracterizam o ser humano constitutivamente como pessoa: nesse meio tempo, acrescentou-se às propriedades que colocam um sujeito em condições de agir autonomamente com discernimento racional uma medida mínima de formação cultural e de segurança econômica. Reconhecer-se mutuamente como pessoa de direito significa hoje, nesse aspecto, mais do que podia significar no começo do desenvolvimento do direito moderno: entretanto, um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso (Honneth, 2003, p. 193).

Um indivíduo é respeitado quando recebe reconhecimento jurídico não apenas pela capacidade abstrata de guiar-se por normas morais, mas também pela condição concreta de merecer o padrão de vida adequado para tal (Cardoso e Menezes, 2023). Esse merecimento, na esteira da leitura de Honneth, provém de uma luta incessante: uma luta por reconhecimento³⁷.

³⁷ Na presente dissertação, a teoria crítica de Axel Honneth é contextualizada em diálogo com a dialética do *senhor* e do *escravo*, conforme a obra *Fenomenologia do Espírito* de Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Essa conexão foi possibilitada através da aula ministrada pelo Prof. Dr. Vinícius Gomes Casalino, em 13 de maio de 2024, neste programa de pós-graduação, na disciplina Teoria Crítica e Direitos Humanos. A partir dos conteúdos abordados e dos debates em sala, tornou-se possível relacionar a obra de Honneth com a alegoria do senhor e do escravo de Hegel. Para ilustrar a dialética do reconhecimento da consciência-de-si, Hegel (2003) dialetiza que: “O senhor se relaciona *mediatamente* com o escravo por meio do ser independente, pois justamente ali o escravo

Nesse sentido, é através da consolidação de direitos básicos universais que essa forma de autorrespeito pode adquirir a qualidade que a distingue quando se trata da imputabilidade moral como o cerne, digno de respeito, de um indivíduo; pois apenas sob condições em que os direitos universais deixam de ser atribuídos de forma desigual aos membros de grupos sociais definidos por seu *status*, mas, em princípio, são garantidos de forma igualitária a todos os seres humanos como seres livres, a pessoa dotada de direito individual poderá reconhecê-los como um padrão que valida sua capacidade de formar julgamentos autônomos (Honneth, 2003).

Para Fuhrmann (2013), a essência da desigualdade e exclusão social está intrinsecamente ligada à falta de reconhecimento intersubjetivo e social, resultando em experiências de maus-tratos, discriminação e desrespeito. No contexto de uma análise crítica da sociedade capitalista, a contribuição de Honneth reconfigura a estrutura teórica materialista ao questionar a predominância da precariedade econômica como causa central das lutas sociais urbanas.

Em suma, a partir das contextualizações históricas, políticas e sociais, foi possível estabelecer a relação na qual os referenciais teóricos buscaram compreender a teoria crítica, visando desenvolver os conceitos de emancipação e dominação estrutural.

Adorno, ao relacionar o conceito especificando *Auschwitz*, destaca a necessidade de conscientização do sujeito através da educação, visando evitar o retrocesso à barbárie. Freire, por sua vez, concebe a emancipação por meio da educação e, também, da educação em direitos humanos, sob o contexto da ditadura civil-militar. Esta, assim como no nazismo, utilizou a educação para manter o

está retido; essa é sua cadeia, da qual não podia abstrair na luta, e por isso se mostrou dependente, por ter sua independência na coisidade. O senhor, porém, é a potência sobre esse ser, pois mostrou na luta que tal só vale para ele como um negativo. O senhor é a potência que está por cima desse ser; ora, esse ser é a potência que está sobre o Outro; logo, o senhor tem esse Outro por baixo de si: é este o silogismo [da dominação]" (Hegel, 2003, p. 148).

Nesse sentido, Casalino (2024), ao refletir sobre a teoria crítica e os direitos humanos, explica que o "em si" refere-se ao indivíduo enquanto ainda não tem consciência de si como tal, ao passo que o "para si" ocorre quando o indivíduo se reconhece. Dessa forma, o reconhecimento é o fundamento concreto de uma sociedade em que os direitos humanos são efetivamente assegurados. Trata-se de uma dinâmica de reconhecimento que possibilita essa superação. No entanto, quando uma consciência se depara com outra, surge a necessidade de sobrevivência, e nessa luta haverá um vencedor e um derrotado. Na obra de Hegel, o escravo é derrotado, portanto, é uma luta baseada na ideia de vida e morte. Todavia, Honneth, ao extrair elementos da obra de Hegel, aprofundou-se na questão do *reconhecimento*.

Portanto, ao relacionar essa perspectiva com Honneth, no contexto da presente dissertação, reflete-se que os direitos humanos, ao serem compreendidos como fruto da luta por reconhecimento, podem ter no direito à educação uma ferramenta para o autorreconhecimento, contribuindo para a emancipação.

sistema opressor, educando crianças e jovens para a manutenção desses sistemas. Talvez isso explique as manifestações da extrema direita ao vociferar a volta do regime autoritário.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Mészáros, ao reconhecer a impossibilidade de alteração da lógica do capital, delineia os aspectos que acredita que a educação deva direcionar.

Apesar de considerar a disseminação de uma educação socialista, olhando para além do capital, asseverou que desde os primórdios e nos moldes atuais, esta foi projetada para promover a dominação por meio da opressão. Por fim, a partir de Honneth, reflete-se que apenas a luta, uma luta por reconhecimento, tem o potencial de concretizar o direito à educação, abstratamente formalizado em normas jurídicas.

As teorias desenvolvidas nesse capítulo serão revisitadas e aprofundadas nos capítulos 02 e 03, os quais explorarão, respectivamente, o direito à educação como um direito humano e a implementação da educação em direitos humanos para alunas e alunos do ensino médio.

Entretanto, considerando a hipótese desta pesquisa, será realizada uma inflexão à teoria tradicional para investigar se o direito à educação em direitos humanos contribui para a emancipação, evitando o retrocesso aos regimes autoritários.

Capítulo 02

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Para abordar a temática do reconhecimento da educação como objeto do direito, este capítulo será pautado na teoria tradicional³⁸. Embora Horkheimer tenha caracterizado a teoria tradicional ao estabelecer as bases para sua compreensão da teoria crítica, adota-se, aqui, sua concepção sobre a teoria tradicional com o objetivo de verificar a hipótese da pesquisa. De fato, para Max Horkheimer:

O pensamento teórico no sentido tradicional considera, como foi exposto acima, tanto a gênese dos fatos concretos determinados como a aplicação prática dos sistemas de conceitos, pelas quais estes fatos são apreendidos, e por conseguinte seu papel na *práxis* como algo exterior. A alienação que se expressa na terminologia filosófica ao separar valor de ciência, saber de agir, como também outras oposições, preservam o cientista das contradições mencionadas e empresta ao seu trabalho limites bem demarcados. Um pensamento que não reconheça esses limites parece perder suas bases. (Horkheimer, 1980, p. 131).

Na teoria tradicional, o indivíduo não se reconhece inserido em um processo contraditório no qual suas potencialidades são desenvolvidas por meio do trabalho ou de outras atividades. Pelo contrário, ele, de modo geral, aceita as determinações impostas pela teoria tradicional como um modelo natural e, assim, orienta seu comportamento com o objetivo de atender a essas imposições (Carnaúba, 2010).

Como representante da teoria tradicional, Hans Kelsen ao distinguir norma jurídica e proposição jurídica, afirma que: “O Direito prescreve, permite, confere poder ou competência – não ‘ensina’ nada” (Kelsen, 2019, p.81)³⁹.

Dessa forma, a teoria crítica distingue-se da teoria tradicional no que se refere à postura crítica, que consiste em apreender a realidade fragmentada como uma contradição e reconhecer que o sistema econômico vigente é, fundamentalmente,

³⁸ Segundo Horkheimer “não é o significado da teoria em geral que é questionado aqui, mas a teoria esboçada “de cima para baixo” por outros, elaborada sem o contato direto com os problemas de uma ciência empírica em particular” (Horkheimer, 1980, p. 119).

³⁹ Na obra Teoria Pura do Direito, Kelsen propôs que o direito deveria ser estudado de maneira objetiva e isenta de influências externas, como a política, a moral ou a sociologia. Por essa razão, ele inicia sua obra afirmando que: “A Teoria Pura do Direito é uma teoria do Direito positivo – do Direito positivo em geral, não de uma ordem jurídica especial. É teoria geral do Direito, não interpretação de particulares normas jurídicas, nacionais ou internacionais. Contudo, fornece uma teoria da interpretação. Como teoria, quer única e exclusivamente conhecer o seu próprio objeto. Procura responder a esta questão: o que é e como é o Direito? Mas já não lhe importa a questão de saber como deve ser o Direito, ou como deve ele ser feito. É ciência jurídica e não política do Direito” (Kelsen, 2019, p. 1).

um produto da ação humana. Por sua vez, essa ação, pode seguir outro rumo, direcionando-se para a emancipação (Carnaúba, 2010).

No entanto, sob a ótica da teoria tradicional, é necessário estabelecer os parâmetros pelos quais o direito à educação foi elevado à categoria de direito social na Constituição Federal de 1988, a qual, como mencionado anteriormente, teve, entre outros objetivos, o de ressignificar os preceitos instituídos pela ditadura civil-militar no Brasil.

2.1 O direito constitucional à educação – 1934 a 1969

A Constituição Republicana de 16 de julho de 1934 foi a primeira a destinar um capítulo à educação como direito, conforme Título V – Da Família, da Educação e da Cultura, Capítulo II – Da Educação e da Cultura⁴⁰. O art. 149 dispôs que:

A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana (Brasil, 1934)⁴¹.

Também foi a primeira a determinar que a União, através da criação, mediante lei, do Conselho Nacional de Educação, estabelecesse o Plano Nacional de Educação⁴². Posteriormente, a Constituição de 1937⁴³ manteve o capítulo destinado à Educação e à Cultura, conforme artigos 128 a 134. No entanto, previu, no art. 131, que além da educação física, o ensino cívico também passaria a ser

⁴⁰ Destaca-se que a educação está presente em todas as Constituições do Brasil, desde a Constituição Imperial de 1824 até as republicanas de 1891, 1934, 1946, 1967 e a de 1988 (Vieira, 2001).

⁴¹ Como salienta Miranda e Bahia (2016), “a Constituição de 1934 foi fortemente influenciada pela nova tendência das primeiras constituições do Estado Social, assim foram inseridos no texto constitucional matérias de ordem social, dentre outros, os direitos à assistência judiciária gratuita, direitos ao trabalho e à assistência dos indigentes, a proteção à maternidade e à infância, bem como o direito à educação” (Miranda e Bahia, 2016, p. 163).

⁴² Art. 150. Compete á União: a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graos e ramos, communs e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o territorio do paiz; (...)

Art. 152. Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e suggerir ao Governo as medidas que julgar necessarias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiaes (Brasil, 1934).

⁴³ Sobre a Constituição de 1937, Ifanger (2014) aponta que esta: “deixa clara a necessidade de uma educação para os pobres adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais e de um ensino voltado ao mercado de trabalho, ao aprendizado profissional e não seu crescimento intelectual e sua emancipação (Ifanger, 2014, p. 178).

obrigatório⁴⁴, e suprimiu o dispositivo constitucional acerca da instituição do Plano Nacional de Educação (Brasil, 1937).

À vista disso, em 18 de setembro, com a publicação da Constituição de 1946, que, segundo Saviani (2013), “(...) retomou, de certo modo, a sistemática iniciada com a Constituição de 1934 e interrompida com o advento do Estado Novo” (Saviani, 2013, p. 752), o direito à educação passou a ser contemplado no Título VI, Capítulo II – Da Educação e da Cultura, contemplando os artigos 166 a 175⁴⁵ (Brasil, 1946). Ademais, não especificou sobre o Plano Nacional de Educação.

Posteriormente, aos 24 de janeiro de 1967, sob o “autoritarismo e a política da chamada segurança nacional, que visava combater inimigos internos à ditadura militar, rotulados de subversivos” (Brasil, 2024), e sob a instauração do regime da ditadura civil-militar no Brasil, foi promulgada a Constituição de 1967⁴⁶. Assim como na Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969⁴⁷, manteve-se o caráter da educação como um direito de todos, inclusive com a previsão de planos nacionais de educação (Brasil, 1967 e 1969). Esse período até a promulgação da Constituição Federal de 1988 é distinguida por Vieira (2001) em dois momentos políticos distintos e marcantes do século XX.

O primeiro período, identificado como um momento de controle da política, corresponde ao regime autoritário de Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista, cuja influência se estendeu para além de sua morte, em 1954.

⁴⁴Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (Brasil, 1937).

⁴⁵ Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (Brasil, 1946).

⁴⁶ Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana (Brasil, 1967).

⁴⁷ Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola (Brasil, 1969).

O segundo período, denominado política de controle, abrange o intervalo entre a instauração da ditadura militar em 1964 e a conclusão dos trabalhos da Assembleia Constituinte em 1988.

Em ambos os períodos, a política social brasileira se estrutura e reestrutura, mantendo em sua implementação um caráter fragmentado, setorial e emergencial. Esse processo é sempre respaldado pela necessidade de conferir legitimidade aos governos, que, para se sustentarem no poder, procuram construir bases sociais, aceitando seletivamente as demandas e até mesmo as pressões da sociedade (Vieira, 2001).

Por conseguinte, decorridos 21 (vinte e um anos) desse período, em 05 de outubro foi promulgada a Constituição Federal de 1988. Para Troiano (2020), “(...) o processo de redemocratização, embora com pontuais continuidades, configurou uma ruptura institucional em seu sentido pleno” (Troiano, 2020, p. 109). No mesmo contexto, Cabral (2017) afirma que:

É sob o chão do profundo desrespeito aos direitos humanos e da histórica in experiência da democracia, legado do passado autoritário e enraizado no pano de fundo das relações sociais, que se edifica o Estado Democrático de Direito promulgado pela Constituição Federal de 1988 (Cabral, 2017, p. 14).

Dessa forma, com o objetivo de encerrar o regime ditatorial, a Constituição deu início a um novo capítulo na história brasileira, constituindo o Estado Democrático de Direito, que como destacado no preâmbulo, destina-se, entre outros, a assegurar o exercício dos direitos sociais (Brasil, 1988).

À vista disso, segundo Gonçalves (2016) observa-se uma ruptura deliberada com o modelo clássico de Estado Liberal, caracterizado pela não intervenção estatal na economia e pela ênfase na liberdade em sua dimensão negativa, vinculada principalmente aos direitos civis e políticos.

Esse modelo, originado das revoluções burguesas ocorridas na França e nos Estados Unidos, entrou em crise após a Segunda Guerra Mundial, devido às diversas violações de direitos que foram legitimadas por sua lógica.

A esse respeito, Miranda e Bahia (2016) explicam que:

Com a crise do Estado Liberal e a consagração do Estado Social de Direito, os Estados assumiram uma postura diversa da anteriormente adotada, a fim de viabilizar a distribuição material de igualdades propiciando a redução das desigualdades sociais. A partir de então, alguns países começaram a adotar nos textos de suas respectivas constituições dispositivos que referenciavam

os direitos sociais, destacando-se a Constituição do México de 1917 e a Constituição da Alemanha em 1919 (Miranda e Bahia, 2016, p. 162).

Dessa maneira, o Título I da Constituição Federal trata dos princípios fundamentais, iniciando com a instituição do Estado Democrático de Direito e estabelecendo, como fundamentos, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político (art. 1º, incisos I a V) (Brasil, 1988).

O art. 3º define os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, como a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais e regionais, e a promoção do bem de todos, sem discriminação de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma (Brasil, 1988).

No que se refere às relações internacionais, o art. 4º estabelece, no inciso II, a "prevalência dos direitos humanos" como um dos princípios norteadores (Brasil, 1988). Nesse sentido, Miranda e Bahia (2016) asseveram que:

Fato é que os direitos e garantias individuais, surgiram como resposta à dominação e opressão em que a classe dominada (burguesia) se sujeitava em face da classe dominante (clero e a nobreza). Tais direitos consolidaram-se através de discursos políticos modernos, necessários à autonomia particular em face dos Estados absolutistas em uma Europa marcada pela expansão capitalista (Miranda e Bahia, 2016, p. 161).

Desse modo, o Título II, a partir do art. 5º, trata dos direitos e garantias fundamentais. A seguir, será abordado o direito à educação, conforme o disposto no Título II.

2.2 O direito à educação na Constituição Federal de 1988

No que tange ao direito à educação, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi expressamente reconhecida como um direito social, conforme disposto no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II – Dos Direitos Sociais (art. 6º)⁴⁸ (Brasil, 1988).

⁴⁸ Sarlet (2011) afirma que: "Traçando-se um paralelo entre a Constituição de 1988 e o direito constitucional positivo anterior, constata-se, já numa primeira leitura, a existência de algumas inovações de significativa importância na seara dos direitos fundamentais. De certo modo, é possível afirmar-se que, pela primeira vez na história do constitucionalismo pátrio, a matéria foi tratada com a merecida relevância. Além disso, inédita a outorga aos direitos fundamentais, pelo direito

À vista disso, depreende-se que a educação é um direito fundamental, categorizado como um direito social. Por conseguinte, Sarlet (2011) preleciona que a inclusão dos direitos fundamentais sociais em um capítulo específico dentro do catálogo dos direitos fundamentais evidencia de maneira incontestável sua natureza como autênticos direitos fundamentais.

Isso porque, em constituições anteriores, os direitos sociais eram positivados no capítulo referente à ordem econômica e social, sendo-lhes atribuída, em regra, com algumas exceções, uma natureza predominantemente programática.

Desse modo, o autor destaca que o catálogo dos direitos fundamentais abrange direitos das diversas dimensões⁴⁹, evidenciando sua consonância tanto com a Declaração Universal de 1948 quanto com os principais pactos internacionais de Direitos Humanos. Essa harmonia também pode ser observada no conteúdo das disposições do Título I, que trata dos Princípios Fundamentais.

Para Caggiano (2009), acompanhando a tradição jurídica nacional, o texto constitucional vigente abordou o tema com uma perspectiva moderna, ampliando o conjunto de direitos já previstos anteriormente, de modo a incorporar os direitos de segunda e terceira geração⁵⁰, com ênfase em direitos sociais e coletivos.

Ademais, introduziu elementos de grande contemporaneidade ao sistema de proteção delineado. A questão da educação, em particular, está presente de forma transversal em todo o texto constitucional.

No que diz respeito ao processo de elaboração da Constituição de 1988, Sarlet (2011) afirma que é imprescindível ressaltar sua profunda conexão com a formulação dos direitos fundamentais na nova ordem constitucional. Esse processo é resultado de uma ampla discussão, viabilizada pela redemocratização do país⁵¹.

constitucional positivo vigente, do *status* jurídico que lhes é devido e que não obteve o merecido reconhecimento ao longo da evolução constitucional” (Sarlet, 2011, p. 64).

⁴⁹ O autor tece críticas ao uso do termo “gerações”, sob a justificativa de que o reconhecimento progressivo de novos direitos fundamentais caracteriza-se por ser um processo cumulativo e complementar, e não de alternância. O uso da expressão “gerações” pode sugerir equivocadamente a substituição gradual de uma geração por outra. Por essa razão, alguns autores preferem utilizar o termo “dimensões” dos direitos fundamentais. Assim, pondera que a divergência é essencialmente terminológica, havendo, em geral, consenso quanto ao conteúdo das diferentes dimensões e “gerações” de direitos (Sarlet, 2011).

⁵⁰ Em relação a terminologia “gerações” empregada neste parágrafo, anota-se que foi mantida conforme utilizada pela autora.

⁵¹ Para Bahia *et al* (2020), “O Poder Constituinte e a luta pela legitimidade é uma luta social desenvolvida no seio da sociedade civil que clama pela participação nos círculos restritos da classe política. O movimento deve partir daqueles que necessitam, ou seja, dos atores que são excluídos da participação na gerência governamental. Nada mais enganoso do que pensar que o Poder Constituinte é consequência da falência de um modelo de Estado. Em verdade, aqueles que creem

A participação social e política, nesse contexto, foi decisiva para a construção de um texto constitucional que refletisse os anseios de democratização e garantia de direitos, destacando a importância do diálogo e da abertura proporcionadas pela transição política.

Ao apresentar uma definição teórica, de caráter estritamente formal ou estrutural, de “direitos fundamentais”, Ferrajoli (2021), afirma que: “são direitos fundamentais todos aqueles direitos subjetivos que dizem respeito universalmente a “todos” os seres humanos enquanto dotados do *status* de pessoa, ou de cidadão ou de pessoa capaz de agir” (Ferrajoli, 2021, p. 9).

Dessa forma, compreende “direito subjetivo” como qualquer expectativa positiva (prestação) ou negativa (não lesão) atribuída a um sujeito por meio de uma norma jurídica. O *status*, por sua vez, refere-se à condição de um sujeito, também prevista por uma norma jurídica positiva, que constitui o pressuposto de sua capacidade de ser titular de situações jurídicas e/ou de exercer direitos.

Segundo Sarlet (2011), o processo de industrialização e os graves problemas sociais e econômicos que o acompanharam, juntamente com as influências das doutrinas socialistas e a constatação de que a mera consagração formal de liberdade e igualdade não assegurava o seu efetivo exercício, resultaram, ao longo do século XIX, em amplos movimentos reivindicatórios e no reconhecimento progressivo de direitos, impondo ao Estado um papel ativo na promoção da justiça social.

Assim, o conceito de liberdade deixou de ser concebido apenas como uma proteção contra a intervenção do Estado, passando a ser interpretado como uma liberdade viabilizada por meio da atuação estatal. A utilização do termo “social” se justifica, entre outros aspectos, pela caracterização dos direitos de segunda dimensão como uma concretização do princípio da justiça social.

Esses direitos correspondem às reivindicações das classes menos favorecidas, em especial da classe trabalhadora, configurando uma forma de compensação frente à extrema desigualdade que historicamente marcou (e, de certa forma, ainda marca) as relações com a classe empregadora, detentora de diferentes graus de poder econômico (Sarlet, 2011).

que a constituinte somente advém de um colapso de poder pretendem dissimular a sustentação do *status quo*, já que exprime um descrédito na opinião pública ávida pela implantação de valores democráticos” (Bahia, 2020,p. 26).

Por essa razão, na nova ordem constitucional, o Poder Público deve concentrar seus esforços para promover uma igualdade real entre cidadãos e cidadãos, assegurando a todas e todos as condições necessárias para o pleno exercício de seus direitos.

Isso só será alcançado se o Estado levar em consideração as especificidades dos diversos segmentos sociais e os processos históricos de exclusão enfrentados no país.

É a partir desse reconhecimento que devem ser desenvolvidas as medidas administrativas e legislativas, incluídas as políticas públicas em geral (Gonçalves, 2016).

2.3 O Direito à educação: um dever do Estado e um direito de todos

A Carta Magna, conforme mencionado anteriormente, destinou à Educação a Seção I do Capítulo III, abordando a temática nos artigos 205⁵² a 214.

No dispositivo inaugural, foi estabelecido que a educação, reconhecida como um direito universal e uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e à família⁵³, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua capacitação para o exercício da cidadania⁵⁴ e sua qualificação profissional (Brasil, 1988).

⁵² Art. 205. 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).

⁵³ Sobre o dever atribuído à família, o Supremo Tribunal Federal, em 12 de setembro de 2018, ao julgar o Recurso Extraordinário nº 888.815, do Rio Grande do Sul, que tinha como objeto um Mandado de Segurança em face da Secretaria Municipal de Educação de Canela/RS, para que esta permitisse a prática da educação domiciliar (*homeschooling*), fixou o Tema 822: “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira” (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, Cury (2019) argumenta que: A denominada *homeschooling* ou educação no lar, ou mesmo educação doméstica, é um movimento por meio do qual pais de família, alegando insatisfação com a educação escolar ofertada nos estabelecimentos públicos ou privados, pleiteiam transmissão dos conhecimentos a ser dada em casa. Esse movimento já possui vários adeptos no Brasil e seus seguidores vêm pressionando os poderes públicos, em especial os Tribunais, no sentido de legitimar tal opção, inclusive por meio de uma legislação regulamentadora (Cury, 2019, p. 02).

No que se refere ao tema, ver: Moreira, Moura e Teixeira (2022). *Homeschooling*, Ensino de Controvérsias e o Novo Conservadorismo Brasileiro.

⁵⁴ “A obrigatoriedade, considerado o artigo 205, se remete à escola como um lugar institucional da democracia, da cidadania, do conhecimento e do valor do trabalho. Hoje, não há outro lugar institucionalizado, sistemático, sistêmico, com 5 dias por semana e mínimo de 4 horas por dia que acolha perto de 40 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar. Ademais da transmissão de conhecimentos e do aprendizado do convívio solidário, para muitas crianças e adolescentes, a escola é um lugar de guarda e de assistência, com referência especial à alimentação escolar. A

Silva (2007), ao tecer comentários à Constituição, explana que a educação, entendida como um processo contínuo de reconstrução da experiência, é uma característica inerente ao ser humano e, por essa razão, deve ser acessível a todos.

Essa visão é incorporada pela Constituição nos arts. 205 a 214, ao afirmar que a educação é um direito universal e uma responsabilidade do Estado. Essa perspectiva eleva a educação à categoria de serviço público essencial, cuja garantia deve ser assegurada pelo Poder Público para toda a população.

Dessa forma, a Constituição confere prioridade ao ensino público⁵⁵, sendo que a atuação da iniciativa privada, embora permitida, é secundária e está sujeita a determinadas condições, conforme disposto nos arts. 209 e 213 (Silva, 2007).

Além de definir quem são os responsáveis pela garantia da efetividade do direito à educação, o texto constitucional estabeleceu os princípios que devem orientar o processo educacional (art. 206)⁵⁶, destacando-se entre eles os incisos II e IV, respectivamente: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;” e a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” (Brasil, 1988).

O texto constitucional estabeleceu, ainda, que o dever do Estado com a educação será concretizado por meio de uma série de garantias fundamentais (art. 208)⁵⁷, que visam assegurar o acesso e a qualidade do ensino para todos os cidadãos⁵⁸.

obrigatoriedade é uma imposição que, aparentemente, limita a liberdade. A rigor, ela amplia os espaços da liberdade pela diminuição do peso do senso comum ou mesmo da ignorância quanto aos conhecimentos historicamente produzidos, na ciência, nas artes, nas humanidades” (Cury, 2023, p.9). No que se refere à alimentação escolar, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Miranda e Bahia (2016) afirmam que é “(...) visto como uma das Políticas Públicas mais bem sucedidas para a alimentação escolar do mundo e serve de referência para outros países latino americanos, africanos entre outros. Assim, os países estrangeiros buscam acordos de cooperação para a elaboração e implantação de projetos em suas escolas baseados no PNAE (Miranda e Bahia, 2016, p. 21).

No entanto, observa-se que, após seis anos sem reajuste, os valores per capita do PNAE foram majorados por meio da Resolução CD/FNDE nº 2/2023, de 10 de março de 2023, com aumentos que variam entre 28% e 39%, dependendo da modalidade de ensino (Brasil, 2024).

⁵⁵ Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Brasil, 1988).

⁵⁶ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (Brasil, 1988).

⁵⁷ O *caput* do art. 208, prescreve: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:” (Brasil, 1988).

É no artigo 208 que comparece a educação como educação inclusiva, especificamente voltada às pessoas em situação de deficiência. Essa abertura, já posta para jovens e adultos, vai se referir também às comunidades indígenas, em capítulo próprio com os artigos 231 e 232, bem como aos “descendentes dos cativos” pelo artigo 242, §1º: “§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta

Entre as principais garantias, evidenciam-se: a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para crianças e adolescente entre 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade adequada (inciso I); aos portadores de deficiência o atendimento educacional especializado (inciso III); e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, com o objetivo de promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes (inciso V) (Brasil, 1988).

Para Cury (2023), este conjunto de disposições constitucionais posiciona a educação para todos como um direito humano fundamental e inerente à cidadania.

Dessa forma, observa-se uma articulação harmoniosa entre a cidadania e direitos humanos, que desde o início aponta a educação como inclusiva. Nesse sentido, o autor ressalta que a prescrição contida no art. 208 é clara, uma vez que a efetivação e a garantia desse direito são de responsabilidade do Estado.

No mesmo sentido, Duarte (2004) afirma que se trata de um direito social cujo objeto não se restringe à prestação individualizada, mas à implementação de políticas públicas, cuja titularidade abrange os grupos vulneráveis.

Isso se justifica pelo fato de que o direito à educação não deve ser compreendido apenas como o direito individual de cursar o ensino fundamental com o objetivo de alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação.

Pelo contrário, o foco deve estar no oferecimento de condições que promovam o desenvolvimento pleno de diversas capacidades individuais, não se limitando às exigências do mercado de trabalho, uma vez que o ser humano é uma fonte inesgotável de crescimento e expansão nos planos intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social.

Assim, sustenta que o sistema educacional deve oferecer oportunidades para o desenvolvimento nas diversas dimensões do indivíduo, com a responsabilidade de promover valores como o respeito aos direitos humanos, a tolerância e a participação social na esfera pública, sempre assegurando que tais processos ocorram em condições de liberdade e dignidade.

as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Constituição, 1988) (Cury, 2023).

⁵⁸ Sobre tais garantias fundamentais, Vieira (2001) expõe que: “Os principais direitos do homem são declarações e as garantias fundamentais representam os instrumentos necessários à efetivação deles. A ordem constitucional do Brasil protege a vida, a liberdade, a segurança e a propriedade de todos que estejam a ela subordinados. Portanto, nesta ordem constitucional se incluem os direitos educacionais especialmente do aluno, do professor, da escola e da família” (Vieira, 2001, p. 16).

Nesse sentido, no contexto de um Estado Social, a proteção dos direitos individuais é intrinsecamente vinculada à promoção do bem comum, refletindo uma preocupação com o equilíbrio entre as liberdades individuais e os interesses coletivos⁵⁹ (Duarte, 2004).

Desse modo, Saviani (2001) assevera que a educação é um bem jurídico, uma vez que é por meio dela que se constrói uma sociedade livre, justa e solidária, além de ser fundamental para assegurar o desenvolvimento nacional, em conformidade com os objetivos fundamentais da República, estabelecidos no art. 3º.

Como um direito público subjetivo⁶⁰, a educação pode ser tutelada judicialmente, sendo um bem jurídico de natureza individual quanto coletiva⁶¹, dotado da garantia do direito de ação⁶².

⁵⁹ Acerca das *liberdades individuais e dos interesses coletivos*, destaca-se, com base nas reflexões de Bahia e Luiz (2015), que, ao abordarem a temática da *tolerância ativa*, afirmaram que: “Atualmente, a liberdade de expressão é garantida como direito fundamental, mas, (...) é um direito entre outros; logo, passível de limitação para evitar abusos. Felizmente, o processo de tolerância ativa, embora difícil, não é impossível. Alcançada esta, entretanto, passa a ser relativamente irreversível. Ao conseguirmos demonstrar, de uma forma ou de outra, àquele até então intolerante o como ele foi cruel e irracional, há boas chances de que esta pessoa não retorne àquela ideologia preconceituosa e discriminatória. Muito possivelmente esta pessoa passe a se indignar com aqueles que classificam sua intolerância como correta. Então, a educação é fundamental neste processo (mais do que presídios ou outras formas de sanção negativa, ainda que estas invariavelmente ainda possam ser necessárias), pois quanto mais ignorante é o indivíduo mais difícil será o processo de aceitação das diferenças, de rompimentos de tabus, de quebra de paradigmas e de tolerância ativa (...) Somente com a aceitação do próximo é capaz de tornar o convívio pacífico. É o mínimo que se espera de uma espécie que se diz civilizada.” (Bahia e Luiz, 2015, p. 579).

⁶⁰ Art. 208, § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (Brasil, 1988). Sobre direito público subjetivo, Duarte (2004) assevera que: Na realidade, o fato de a Constituição atual ter enunciado de forma expressa o direito público subjetivo como regime específico do direito ao ensino fundamental conferiu aos indivíduos, irrecusavelmente, uma pretensão e uma ação para exigirem seus direitos, o que, no caso de outros direitos sociais, vem suscitando maiores objeções, pois o seu objeto primário é a realização de políticas públicas (Duarte, 2004, p. 116).

⁶¹ Siqueira e Souza (2024) defendem o direito à educação como um direito da personalidade. Segundo os autores: “O direito à educação pode perfeitamente ser enquadrado enquanto direito da personalidade, pois essencial ao desenvolvimento desta e da pessoa humana como um todo, capacitando os indivíduos para um desenvolvimento mais aperfeiçoado enquanto ser individual e coletivo. Além disso, sem a educação, o próprio desenvolvimento da personalidade das pessoas é deficitário, pois não explora toda a potencialidade e capacidade humana, não permitindo que o desenvolvimento da personalidade seja livre e pleno e, conseqüentemente, inviabilizando a tutela integral do ser humano e de sua dignidade, pois o próprio desenvolvimento torna-se limitado. Nessa toada, verifica-se a inserção do direito à educação na dimensão material dos direitos da personalidade, isto é, como direito da personalidade em si. (...) Ele também é essencial como instrumento para a tutela de outros direitos da personalidade, como o direito à liberdade (de atuação em geral e de pensamento), o direito à autodeterminação e, até mesmo, no asseguramento das condições mínimas para a vida com dignidade. Em todos esses direitos, o direito à educação não figura apenas como elemento necessário ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo, insere-se também como instrumento sem os quais tais direitos da personalidade restariam esvaziados de concretude” (Siqueira e Souza, 2024, p. 14).

⁶² Art. 208, §2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (Brasil, 1988).

Para assegurar o exercício do direito à educação, a Constituição Federal estabelece encargos e competências específicas para os sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios (art. 211)⁶³. Além disso, determina os percentuais das receitas que devem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos dos artigos 22, XXIV; 30, VI; 208; 212; 212-A e 213.

À vista disso, Ranieri (2009) aponta que, como a Constituição não especifica um nível de ensino de atuação prioritária para a União, reforça-se seu papel supletivo e redistributivo em todos os níveis de ensino.

Dada a abrangência dessa atribuição, que inclui todos os níveis educacionais, cabe à União ofertar o ensino superior quando este não for adequadamente provido pelas demais esferas governamentais. Considerando que estados e municípios têm como prioridade a educação básica, a competência da União em relação ao ensino superior se caracteriza como residual.

No âmbito das competências legislativas, à União é conferida competência privativa para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional⁶⁴, além de estabelecer o Plano Nacional de Educação⁶⁵. Ademais, é atribuída à União, aos estados e ao Distrito Federal competência concorrente para legislar sobre educação, respeitando as normas gerais⁶⁶ (Ranieri, 2009).

Em relação à competência comum, cabe a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios assegurar os meios necessários para o acesso à educação, à cultura, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação, conforme disposto no art. 23, V da Constituição Federal (Brasil, 1988).

⁶³ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

⁶⁴ Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional; (Brasil, 1988).

⁶⁵ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com 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 por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Brasil, 1988).

⁶⁶ Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; (Brasil, 1988).

Desse modo, Saviani (2011) aponta que a comunidade educacional, mobilizou-se diante das discussões sobre a educação na Constituição Federal, iniciada pelo Congresso Nacional Constituinte em fevereiro de 1987.

Além disso, antes mesmo do início dos trabalhos constituintes, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central “A educação e a constituinte”, resultando na “Carta de Goiânia”⁶⁷, que propôs a manutenção do artigo sobre a competência da União em legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Esse movimento prosseguiu com a elaboração de novas diretrizes a partir de 1987. A atuação contínua da comunidade educacional influenciou na elaboração do primeiro projeto de lei, apresentado na Câmara dos Deputados em 28 de novembro de 1988, que recebeu o nº 1258/88 (Brasil, 1988).

No entanto, somente em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei Federal nº 9.394⁶⁸, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, tema que será tratado a seguir.

2.4 Lei de diretrizes e bases da educação nacional: fundamentos nos direitos humanos

A expressão “educação básica”, no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constitui um novo conceito, configurando-se como um direito e, simultaneamente, uma forma de organização da educação nacional. Enquanto conceito, a educação básica surge para esclarecer e gerir um conjunto de novas realidades decorrentes da busca por um novo espaço público (Cury, 2008).

⁶⁷ O capítulo da Educação na Constituição de 1988 (artigos 205 a 214) deve muito aos persistentes movimentos que atuaram em defesa da escola pública no Brasil. É emblemática desse processo a Carta de Goiânia, resultante da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada sob a temática “Educação e Constituinte”, em Goiânia, entre 2 e 5 de setembro de 1986, ou seja, poucos meses antes da abertura do processo da Constituinte. Já no Manifesto de Abertura da IV CBE, foram apresentados os princípios de uma política nacional que mereceriam proteção na Constituição a ser redigida e aprovada. Expressou-se, naquele momento, forte chamamento para que os educadores e as educadoras assumissem sua responsabilidade social no movimento de âmbito nacional, procurando imprimir dimensões democráticas na concepção de um projeto nacional, expresso na Constituição, conhecido como política educacional da nova República. Foi com esse propósito que se debateram as propostas e se formulou, no fim, a Carta de Goiânia, aprovada na Assembleia Final da Conferência, contendo os 21 princípios da concepção de educação, sociedade e Estado, propostos para serem inscritos no texto constitucional: (...) (Pino *et. al*, 2018, p. 811).

⁶⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 revogou a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que havia sido publicada no governo ditatorial de Emílio Garrastazu Médici (Brasil, 1961).

Na condição de princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica contribui para a reorganização da realidade existente em novas bases, permitindo sua administração por meio de uma ação política coerente e eficaz.

Por essa razão, o autor afirma que a expressão “básica”, associada ao termo “base”, tem sua origem etimológica no grego *básis*, *eós*, que além de se referir a um substantivo – pedestal ou fundação – também está vinculada a um verbo, significando caminhar, iniciar um movimento ou avançar. Esse termo reflete uma concepção de etapas interligadas, formando um todo coerente.

Como um conceito novo, a noção de “básica” traduz uma nova realidade que se originou de um contexto histórico e viável, caracterizado pela superação de situações preexistentes marcadas pela ausência de democracia.

Enquanto direito, o conceito de educação básica assume um “recorte universalista, próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia de caráter civil, social, político e cultural” (Cury, 2008, p. 294).

A educação, nesse sentido, desempenha um papel fundamental, sendo um dos pilares da cidadania, “e o é inda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio” (Cury, 2008, p. 294).

Desse modo, no Título I, a legislação já estabelece a ampla abrangência da educação, compreendendo os processos formativos que se desenvolvem no âmbito da vida familiar, nas interações sociais, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas diversas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Ao tratar dos princípios e finalidades da educação nacional (Título II), o art. 2º manteve a redação prevista no texto constitucional, reafirmando o compromisso da família e do Estado com a educação, pautado nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana⁶⁹.

Dessa forma, pode-se inferir que a educação tem como finalidade o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania

⁶⁹ 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 (Brasil, 1996).

e sua inserção no mercado do trabalho. Em razão disso, foram estabelecidos os princípios fundamentais (art. 3º)⁷⁰, os quais devem ser observados.

Embora a legislação não mencione expressamente o termo *educação em direitos humanos*, é possível identificar, a partir do texto legal, princípios que guardam relação com esse conceito⁷¹.

Dentre esses princípios, destacam-se aqueles que garantem a equidade no acesso e na permanência escolar, a liberdade de aprendizagem e ensino, o incentivo ao pluralismo de ideias e abordagens pedagógicas, bem como o respeito à liberdade e à tolerância. Além disso, a legislação também enfatiza a importância da articulação entre educação, trabalho e práticas sociais, a busca pela qualidade educacional, e o reconhecimento de experiências adquiridas fora do ambiente escolar (art. 3º, I a IV, IX e X) (Brasil, 1996).

Acrescenta-se ainda, a necessidade de integrar a formação escolar ao contexto social, considerando a diversidade étnico-racial e o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitárias das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (art. 3º, XII e XIV) (Brasil, 1996).

Nesse sentido, ao tratar da educação básica⁷², a partir do Capítulo II, Seção I, o texto legal reforça que sua finalidade é desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e proporcionando os meios necessários para o progresso no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

Segundo Goergen (2013), a cidadania está relacionada à capacidade de atuar tanto nos âmbitos privados da economia quanto nos públicos de natureza política. Apenas com essa dupla competência, o sujeito supera a simples e formal posse de direitos, alcançando uma cidadania ativa, caracterizada pela participação efetiva no processo democrático.

Embora existam diversos caminhos para desenvolver essas capacidades e habilidades, a educação destaca-se como o principal instrumento para sua aquisição.

Cury (2023) afirma que, se a educação é direcionada tanto para o exercício da cidadania quanto para a qualificação do trabalho, e, portanto, própria dos

⁷⁰ Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (Brasil, 1996)

⁷¹ Esse conceito será discorrido no capítulo 03.

⁷² Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior (Brasil, 1996).

indivíduos enquanto cidadãos, ela também se caracteriza como um direito inerente à pessoa humana. A concepção de pessoa inclui, mas transcende, a noção de cidadania, ao abarcar todos os seres humanos indistintamente.

Nesse sentido, está-se sob a égide dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana, princípios que prevalecem nesse contexto.

Dessa forma, para alcançar tais finalidades, os currículos devem conter uma base nacional comum em cada sistema de ensino e em cada instituição escolar, complementada por uma parte diversificada, adaptada às características regionais e locais da sociedade, da economia, e da cultura dos educandos (Brasil, 1996).

No entanto, foi apenas com a promulgação da Lei Federal nº 14.164, de 10 de junho de 2021, que se inseriu o §9º no art. 26, dispondo que os currículos da educação básica também devem contemplar “(...) conteúdos relativos aos *direitos humanos* e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher (...)”⁷³ (Brasil, 1996). Ou seja, a terminologia *direitos humanos* passou a constar explicitamente na LDB apenas com a alteração inserida no ano de 2021.

Acrescenta-se, ainda, que, desde a publicação da Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, a redação do art. 26-A da LDB foi alterada para estabelecer a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino públicas e privadas, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio⁷⁴.

Ademais, ao encerrar a Seção I do Capítulo II⁷⁵, a legislação ainda prevê que os conteúdos da educação devem seguir diretrizes, tais como “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art. 27, I) (Brasil, 1996).

⁷³ Silva (2022) afirma que esses objetivos buscam garantir ações educativas que promovam a inclusão de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha nas escolas públicas, com o intuito de disseminar e ampliar o conhecimento sobre a legislação, além de incentivar uma reflexão crítica de estudantes, professores e toda a comunidade escolar sobre os riscos e a importância da denúncia. A educação é um meio essencial para a prevenção e o combate à violência contra a mulher, sendo o ambiente escolar um espaço fundamental para a construção de uma cultura de prevenção e não violência.

⁷⁴ A Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, já havia alterado a LDB ao incluir o art. 26-A, que trata do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente, com a promulgação da Lei Federal nº 11.645/08, a redação do dispositivo legal foi ampliada para incluir também a temática indígena, reforçando a relevância de abordar a contribuição histórica e cultural dos povos originários no currículo escolar.

⁷⁵ Capítulo II: Da Educação Básica. Seção I: Das Disposições Gerais (Brasil, 1996).

Para Silva (2022), esse dispositivo legal evidencia a importância da inclusão do ensino jurídico nas escolas de educação básica, uma vez que contempla conteúdos que integram fundamentos da Constituição Federal, direitos humanos, leis trabalhistas, entre outros. Além disso, a educadora afirma que a escola é responsável por desenvolver ações pedagógicas que incentivem a participação dos educandos para temas pertinentes à sua realidade⁷⁶.

No que se refere ao ensino médio, objeto desta dissertação, a LDB aborda essa etapa da educação a partir do art. 35⁷⁷.

O ensino médio é definido pela LDB como a “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”. Suas finalidades incluem a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a formação básica para o trabalho e cidadania; “o aprimoramento do educando como pessoa humana”, com ênfase na formação ética, no “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; e a assimilação dos conhecimentos científicos-tecnológicos aplicados aos processos produtivos, integrando a teoria e prática no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

À vista disso, a própria LDB reconhece o ensino médio como um potencial formativo, funcionando como uma extensão e complementação do ensino fundamental, com o objetivo de promover a socialização integral do indivíduo, de modo que o estudante se depare com valores e faça escolhas conscientes no exercício da cidadania (Cury, 1998).

A legislação atribui ao ensino médio uma função formativa mais ampla, ou seja, como condição para as demais funções. Portanto, o autor afirma que “o ensino médio é reconhecido como tendo dignidade própria” (Cury, 1998, p. 82)⁷⁸.

⁷⁶ Em 03 de novembro de 2024, o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizou o primeiro dia de aplicação da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para 4,3 milhões de candidatos. O tema da redação foi: “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”. Segundo a Assessoria de Comunicação do INEP, “(...) as ideias precisam estar embasadas por explicações fundamentadas e argumentações sobre o assunto. Os participantes também contam com textos motivadores para desenvolverem os seus conceitos”. (Brasil, 2024).

⁷⁷ Capítulo II, Seção IV: Do Ensino Médio (Brasil, 1996).

⁷⁸ Acrescenta também que o ensino médio participa de uma dialética maior da sociedade brasileira e paga um alto preço por ela. Os grupos conservadores no Brasil ansiaram sempre para si a exclusividade do usufruto dos bens da modernidade, mas, exatamente por serem privilegiados e seletivos, descuraram e até mesmo obstaculizaram o acesso aos bens da democracia política e social. Os grupos progressistas defensores da democratização dos direitos sociais pagaram a conta da modernização, e assim desconfiam da modernização como, por vezes, desconfiaram da democracia política. O ensino médio é, reitere-se, na área educacional, exatamente um dos pontos mais sensíveis de cruzamento dessas duas vertentes. O ensino médio pagou um alto preço – o

Tais fundamentos vão ao encontro da Lei Federal nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que revogou alguns dispositivos da LDB relacionados à Lei Federal nº 13.415/17, e acrescentou no currículo a “formação geral básica a itinerários formativos”, conforme dispõe o art. 35-B (Brasil, 2024).

A Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que alterou a LDB foi denominada por alguns autores de contrarreforma do ensino médio.

Por essa razão, Ramos (2017) afirma que em sociedades democráticas, a hegemonia está diretamente relacionada à obtenção do consentimento ativo da população e à construção de um consenso social. No contexto da reforma educacional, ela reflete a predominância do pensamento conservador e burguês, evidenciado tanto no método quanto no conteúdo da proposta.

A reforma foi iniciada por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, um instrumento legal geralmente utilizado para situações de urgência que demandam ações imediatas, dispensando o processo regular de tramitação legislativa⁷⁹.

Entretanto, a aplicação de tal medida ao ensino médio não se justificava por uma necessidade emergencial, mas sim como um meio de desarticular conquistas relacionadas à formação integrada e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa contrarreforma representa, ainda, um ataque aos direitos da classe trabalhadora, promovendo uma narrativa consensual através de campanhas publicitárias que omitem informações importantes. Entre as mudanças criticadas está a redução do espaço dedicado às Ciências Humanas e Sociais, exemplificada pela retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia no currículo escolar (Ramos, 2017).

No mesmo sentido, Moraes *et al* (2024) assevera que no Brasil, assim como em diversos outros países que seguem agendas neoliberais, a principal disputa da educação pública se concentra no ensino médio.

A reforma do ensino médio, aprovada no contexto político pós-2016 e regulamentada durante a pandemia de *Covid-19*⁸⁰, ocorreu em meio a um cenário de

dualismo e o fosso do dualismo – por apontar na função formativa os ideais da modernidade e os da democracia (Cury, 1998, p. 83).

⁷⁹ Art. 62. Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional (Brasil, 1988).

⁸⁰ A *Covid-19* é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, caracterizada por seu potencial de gravidade, elevada transmissibilidade e ampla distribuição global. No Brasil, mais de 700 mil vidas foram perdidas durante a pandemia, que se tornou uma das maiores

desmonte das conquistas sociais e de desconstrução do legado trabalhista ao longo das lutas históricas das classes trabalhadoras.

Esta reforma, caracterizada por uma abordagem sistêmica, insere-se em um conjunto mais amplo de reformulações curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸¹, que também foi implementada nesse período.

O novo modelo de ensino médio reflete uma condensação mais radical das concepções contrárias à educação básica comum, tendo sido instituído inicialmente por medida provisória, e, posteriormente, convertida na Lei nº 13.415/17. Esse movimento desmantelou o conceito de educação básica estabelecido pela Constituição Federal de 1988, revelando uma perspectiva empresarial sobre o ensino (Moraes *et al*, 2024).

Ressalta-se que Ramos (2017) e Moraes *et al* (2024) referem-se à contrarreforma do ensino médio, que foi parcialmente revogada pela Lei Federal nº 14.945, de 31 de julho de 2024.

No contexto da presente dissertação, destaca-se o art. 35-D, que dispõe que a Base Nacional Comum Curricular⁸² deverá estabelecer direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, em

emergências sanitárias que o mundo já viveu (Brasil, 2024). A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente a *Covid-19* como uma pandemia em 11 de março de 2020 (World Health Organization, 2020). No Brasil, o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) pela *Covid-19* foi decretado em 22 de abril de 2022 (Brasil, 2022).

⁸¹ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)” (Brasil, 2017, p. 7).

⁸² Em relação à educação em direitos humanos que será trata a seguir, a BNCC dispõe que: “Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (Brasil, 2017, p. 19/20).

determinadas áreas do conhecimento, como as “ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia” (art. 35-D, IV) (Brasil, 2024).

Portanto, com a exposição deste capítulo, buscou-se demonstrar que, sob a perspectiva da teoria tradicional, o direito à educação positivado revela um processo contínuo de fortalecimento, consoante a análise do contexto histórico e normativo. A Constituição Federal de 1988 o reconhece como um dever do Estado e um direito de todos.

O período compreendido entre 1934 e 1969 demonstra as primeiras tentativas de institucionalização da educação como um direito, apresentando avanços e limitações diante do conjunto político da época. Contudo, com a Constituição de 1988, esse direito é reafirmado, adquirindo caráter de universalidade e obrigatoriedade.

Além disso, a evolução legislativa, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases, corrobora a educação como um pilar para os direitos humanos, integrando os princípios de igualdade, inclusão e dignidade humana. Assim, o Estado, além de garantir o acesso à educação, deve promover um sistema educacional que respeite e valorize esses direitos.

Essa análise histórica e legislativa estabelece a base para o aprofundamento, no Capítulo 3, do objeto desta dissertação, revisitando os conceitos de emancipação e dominação estrutural.

CAPÍTULO 03

EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO

O conjunto dos Direitos Humanos representa uma resposta direta às práticas totalitárias de extermínio de seres humanos, pautadas por uma racionalidade técnico-instrumental durante a Segunda Guerra Mundial (1930-1945)⁸³.

Desde esse período, intensificou-se a preocupação da comunidade internacional⁸⁴ com os eventos que abalaram a centralidade do ser humano, tanto no debate filosófico quanto na finalidade de práticas políticas (Silva, Bandeira e Menezes, 2024).

O extermínio em massa de grupos humanos evidenciou que, em detrimento de valores humanistas, os interesses econômicos (desenvolvimento/mercado) e político-administrativos (poder/domínio/controle), quando se tornam guias absolutos das ações coletivas, podem conduzir a práticas fundamentadas na força e na conquista.

⁸³ Benevides (2016), ao formular reflexões direcionadas aos jovens sobre Democracia e Direitos Humanos, define o conceito nos seguintes termos: “Direitos humanos são aqueles comuns a todos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. Os direitos humanos são naturais e universais; não se referem a um membro de uma nação ou de um Estado – mas à pessoa humana na sua universalidade. São naturais, porque vinculados à natureza humana e também porque existem antes e acima de qualquer lei, e não precisam estar legalmente explicitados para serem evocados. O reconhecimento dos direitos humanos na Constituição de um país, assim como a adesão de um Estado aos acordos e declarações internacionais é um avanço civilizatório – no sentido humanista e progressista do termo – embora o estatuto não garanta, por si só, os direitos” (Benevides, 2008, p. 04).

⁸⁴ Em relação ao conceito disciplinado no Programa Nacional de Direitos Humanos (1996): “Os direitos humanos não são, porém, apenas um conjunto de princípios morais que devem informar a organização da sociedade e a criação do direito. Enumerados em diversos tratados internacionais e constituições, asseguram direitos aos indivíduos e coletividades e estabelecem obrigações jurídicas concretas aos Estados. Compõem-se de uma série de normas jurídicas claras e precisas, voltadas a proteger os interesse mais fundamentais da pessoa humana. São normas cogentes ou programáticas que obrigam os Estados nos planos interno e externo.

Com o estabelecimento das Nações Unidas, em 1945, e a adoção de diversos tratados internacionais voltados à proteção da pessoa humana, os direitos humanos deixaram de ser uma questão afeta exclusivamente aos Estados nacionais, passando a ser matéria de interesse de quase toda a comunidade internacional. A criação de mecanismos judiciais internacionais de proteção dos direitos humanos, como a Corte Interamericana e a Corte Européia dos Direitos Humanos, ou quase judiciais como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos ou Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas, deixam claro esta mudança na antiga formulação do conceito de soberania. É certo, porém, que a obrigação primária de assegurar os direitos humanos continua a ser responsabilidade interna dos Estados” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1996, p. 10/11).

Nesse contexto, as normas e os valores sociais comuns, a igualdade material, a cultura e a história social – elementos humanizadores, constituídos na interação subjetiva – foram subordinados a interesses de natureza técnico-instrumental (Silva, Bandeira e Menezes, 2024).

Essas situações foram ilustradas com base nas práticas adotadas pelo regime nazista e pela ditadura civil-militar no Brasil⁸⁵, conforme contextualizado no capítulo 01.

Sob o aspecto da teoria tradicional, verifica-se que o direito à educação é dotado de um conjunto de leis que asseguram os direitos humanos⁸⁶. Essas legislações tiveram como base o cenário internacional, conforme se verá a seguir.

Contudo, no Brasil, a Educação em Direitos Humanos:

(...) nasce da resistência cultural e política ainda durante os vinte e um anos de ditadura militar – 1964-1985, a exemplo do que define Adorno (2003) como educação para resistência à opressão, quando trata da experiência totalitária em Auschwitz, quando o uso extremo da força inibiu a empatia e a capacidade de raciocínio moral capazes de fomentar a resistência de uma nação contaminada pela ideia de intolerância e genocídio (Zenaide, 2018, p. 138).

No mesmo contexto, Bittar (2021) assevera que o desenvolvimento da temática ganhou impulso a partir dos anos 1980, em sintonia com processos semelhantes ocorridos na América Latina. Esse avanço esteve estreitamente ligado

⁸⁵ A historiografia apresenta poucas menções a reivindicações de direitos humanos nos primórdios do regime republicano, bem como durante as sucessivas interrupções da normalidade constitucional, como no período de 1937 a 1945. Evidências sugerem que os direitos humanos ganharam relevância na esfera política e pública apenas no contexto das lutas contra a ditadura militar (1964-1985), inspiradas fortemente pela Declaração Universal de 1948 e seus desdobramentos. Durante o processo de transição democrática, formaram-se movimentos de defesa de direitos humanos em todo o país, notadamente em cidades como São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Rio de Janeiro e Porto Alegre, influenciados, em parte, por pressões externas, como a atuação da Liga dos Direitos Humanos da França e a política de direitos humanos promovida pelo governo Carter (1977-1981) (Adorno, 2010).

⁸⁶ O processo de elaboração da Carta Constitucional Cidadã representou um marco político significativo, no qual setores sociais organizados conseguiram expandir e consolidar direitos humanos, abrangendo tanto os direitos civis e políticos quanto os direitos sociais, econômicos e culturais. Esse contexto impulsionou a necessidade de renovação normativa e reformas institucionais. Apenas com a ampliação dos direitos e a institucionalização do regime democrático foi possível a ratificação e incorporação de Pactos e Convenções Internacionais de Direitos Humanos às leis brasileiras, por meio da atuação de um congresso e de um governo eleitos de forma legítima. A partir do reconhecimento nacional dos direitos humanos internacionais, o país começou a desenvolver mecanismos nacionais de proteção a esses direitos, como a criação de leis para conselhos e estatutos, bem como uma política abrangente de direitos humanos, que inclui conselhos, ouvidorias, curadorias, e a formulação de planos e programas destinados a enfrentar violações e promover o respeito aos direitos humanos (Zenaide, 2018).

ao contexto de redemocratização regional, marcado pelo fim das ditaduras civil-militares.

O período também coincidiu com a queda do Muro de Berlim em 1989. Nesse cenário, o Brasil ratificou importantes tratados internacionais sobre direitos humanos e promulgou a Constituição Federal de 1988, consolidando formalmente esses princípios no ordenamento jurídico e reafirmando seu compromisso com a proteção dos direitos fundamentais (Bittar, 2021).

Desta forma, no contexto brasileiro, a educação em direitos humanos é moldada por marcos internacionais significativos, como a II Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em Viena no ano de 1993.

A seguir, explora-se como os princípios da Convenção de Viena influenciaram as diretrizes nacionais e se podem ou não contribuir para o fortalecimento da cultura de direitos humanos no Brasil, evitando retrocessos.

3.1 A internalização da educação em direitos humanos no Brasil – programas nacionais de direitos humanos: considerações a partir da II Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em Viena (1993)

A II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena entre os dias 14 e 25 de junho de 1993, constitui um marco significativo para a reflexão sobre a temática da Educação em Direitos Humanos, tanto no cenário internacional quanto no nacional⁸⁷.

Através da Declaração e Programa de Ação de Viena (1993) observa-se que a conferência mundial foi fundamentada em princípios que priorizam a promoção e a proteção dos Direitos Humanos, questões consideradas centrais para a comunidade internacional.

⁸⁷ Ao discorrer sobre o significado político da Conferência de Viena, o então Chefe da Divisão das Nações Unidas do Ministério das Relações Exteriores, José Augusto Lindgren Alves, que contribuiu para a negociação do Programa de Ação de Viena na Conferência Mundial de Direitos Humanos, afirma que: “Do momento em que a idéia de chamar uma nova Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos foi inicialmente discutida pela Assembléia Geral da ONU, em 1989, até seu término, em 1993 em Viena, a situação internacional evoluiu de forma negativa. O agravamento de conflitos no período afetou o processo de preparação e os debates que ocorreram em Viena a um tal ponto, que chegou-se a temer por um fracasso total da Conferência. Em vista dessas circunstâncias, a Declaração e o Programa de Ação finais, adotados por consenso, apresentam-se como realizações positivas, propondo conceitos e recomendações que tendem a contribuir para a causa dos direitos humanos” (Alves, 1994, p. 239/240).

O evento representou uma oportunidade única para uma análise global do sistema internacional dos Direitos Humanos, bem como dos mecanismos de proteção, com o objetivo de fortalecer e promover um maior respeito por esses direitos de maneira justa e equilibrada.

Observa-se, também, que o documento enfatizou a importância de reafirmar o compromisso com os princípios estabelecidos na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos do Homem, visando a reforçar as responsabilidades de todos os Estados⁸⁸ em desenvolver e incentivar o respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais, independentemente de religião, raça, língua ou sexo.

Nesses preceitos, ficou reconhecida a necessidade de que as atividades das Nações Unidas em matéria de Direitos Humanos sejam racionalizadas e promovidas, de modo a fortalecer os mecanismos da Organização e a favorecer os objetivos de respeito universal e de observância das normas internacionais.

Também foi reconhecido que a comunidade internacional deve buscar formas e meios para superar os desafios à plena realização dos Direitos Humanos, visando a impedir a contínua violação desses direitos em escala global.

Por essa razão, a Declaração e Programa de Ação de Viena resultante da Conferência foi solenemente adotada, reafirmando o compromisso de todos os Estados com tais princípios (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993)⁸⁹.

⁸⁸ Nesse sentido, Alves (1994) destaca que: “Segundo grande conclave mundial do mundo pós-Guerra Fria, convocada na sequência da Rio-92, a Conferência de Viena desdobrou-se em vários eventos, muitos dos quais simultâneos, com participação polimorfa. Contou, assim, com delegações oficiais representando 171 Estados; reuniu 2.000 organizações não-governamentais no “Fórum de ONGs”; teve 813 ONGs acreditadas como observadoras na conferência propriamente dita, de caráter governamental; organizou encontros paralelos de instituições nacionais encarregadas da proteção dos direitos humanos nos respectivos países; promoveu palestras de acadêmicos e personalidades reconhecidas internacionalmente por sua atuação na matéria; abrigou os presidentes de comitês internacionais de monitoramento criados pelas convenções de direitos humanos e os diretores das agências especializadas das Nações Unidas para sessões de trabalho; manteve, ao longo de 15 dias, cerca de 10.000 indivíduos dedicados exclusivamente à questão dos direitos humanos. Não é, portanto, de descartar a relevância da Conferência como fator de mobilização” (Alves, 1994, p. 169/170).

⁸⁹ O inciso 1 da Declaração e Programa de Ação de Viena dispõe que: “1. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o empenho solene de todos os Estados em cumprirem as suas obrigações no tocante à promoção do respeito universal, da observância e da proteção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais para todos, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, com outros instrumentos relacionados com os Direitos Humanos e com o Direito Internacional. A natureza universal destes direitos e liberdades são inquestionável. Neste âmbito, o reforço da cooperação internacional no domínio dos Direitos Humanos é essencial para a plena realização dos objetivos das Nações Unidas. Os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais são inerentes a todos os seres humanos; a sua proteção e promoção constituem a responsabilidade primeira dos Governos” (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993, p. 3).

O documento foi dividido e subdividido em diversas áreas relacionadas aos preceitos a serem cumpridos.

Destaca-se, assim, o item “D”, compreendido entre os incisos 78 a 82, que dispõem sobre: “Educação em matéria de Direitos Humanos”.

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos introduziu o tema demonstrando sua concepção ao reconhecer que o ensino, a formação e a disseminação de informações ao público sobre Direitos Humanos são essenciais para promover e alcançar relações harmoniosas e estáveis entre as comunidades, além de favorecer a compreensão mútua, da paz e da tolerância (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993).

Desse modo, a Convenção prescreveu que “os Estados deverão erradicar o analfabetismo e deverão direcionar o ensino para o desenvolvimento da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais”. Nesse aspecto, suplicou que os Estados e instituições incluíssem “os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais” (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993, p. 20).

Não obstante, disciplinou que a educação em matéria de Direitos Humanos deve englobar temas como a democracia, a paz, a justiça social e o desenvolvimento, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos. O objetivo é promover uma compreensão e uma conscientização, de modo a fortalecer o compromisso universal em prol dos Direitos Humanos.

Nesse segmento, o documento fez referência ao Plano Mundial de Ação para a Educação em matéria de Direitos Humanos e Democracia, aprovado em março de 1993 pelo Congresso Internacional para a Educação em matéria de Direitos Humanos e Democracia da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, assim como a outros instrumentos relacionados aos Direitos Humanos.

Esse ponto merece destaque, pois, ao referenciar o Plano Mundial de Ação para a Educação⁹⁰, a Conferência recomendou que os Estados desenvolvessem

⁹⁰ “81. Considerando o Plano Mundial de Ação para a Educação em matéria de Direitos Humanos e Democracia (...) recomenda que os Estados desenvolvam programas e estratégias específicos que assegurem uma educação, o mais abrangente possível, em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de informação ao público, com particular incidência sobre as necessidades das mulheres no campo dos Direitos Humanos” (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993, p. 20).

programas e estratégias específicos para assegurar uma educação abrangente em Direitos Humanos e promover a disseminação de informações ao público, com especial atenção às necessidades das mulheres.

Na parte final do inciso 82, também ficou determinado que deveria ser considerada a proclamação de uma década das Nações Unidas dedicada à educação em Direitos Humanos, com o objetivo de promover, incentivar e destacar esse tipo de atividade educativa (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993).

À vista disso, Zenaide (2018) assevera que o Brasil desempenhou um papel significativo na Conferência de Viena, contribuindo para a mediação de conflitos, a sistematização das discussões e a elaboração do relatório final.

Como resultado desse processo, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Resolução nº 49/184/1994, na qual os países membros definiram o período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 como a Década da Educação em Direitos Humanos⁹¹.

Essa iniciativa no plano internacional visou conferir centralidade às ações públicas destinadas a “promover, estimular e orientar essas atividades educacionais”. Em consequência, foi atribuída aos Estados a responsabilidade de criar planos, programas, projetos e ações voltados para os direitos humanos, integrando atividades educativas tanto no âmbito formal quanto no não formal, abrangendo diferentes áreas das políticas públicas, como direitos humanos, educação, segurança, justiça, comunicação e cultura, saúde mental, entre outras (Zenaide, 2008, p. 138).

Então, seguindo aos preceitos estabelecidos pela Convenção de Viena, foi elaborado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), instituído através do Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996⁹².

⁹¹ Em 2003, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no contexto da Década da Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de reafirmar o compromisso do Estado brasileiro com a promoção dos direitos humanos, nos termos do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018). O detalhamento desse plano nacional será apresentado posteriormente, a fim de preservar a sequência dos programas nacionais referenciados neste momento.

⁹² Ao prefaciar o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, pontuou que: “(...) No dia 7 de setembro, fiz um apelo a todos os brasileiros para uma mobilização ampla em favor dos direitos humanos (...) E prometemos preparar um Programa Nacional dos Direitos Humanos, tal como recomendava a Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, cujo Comitê de Redação foi presidido pelo Brasil (...) O Programa Nacional dos Direitos Humanos foi elaborado a partir de ampla consulta à sociedade. Algumas dezenas de entidades e centenas de pessoas formularam sugestões e críticas, participaram de debates e seminários (...)” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1996, p. 05/06).

O Brasil foi o primeiro país da América Latina (Adorno, 2010) e o terceiro no mundo (Zenaide, 2018) a instituir o PNDH, com medidas voltadas à proteção da vida e à promoção de uma cultura baseada nos direitos humanos.

O PNDH-I⁹³ teve como natureza os “direitos civis, ou seja, os que ferem mais diretamente a integridade física e o espaço de cidadania de cada um” (PNDH, 1996, p. 11).

No entanto, o programa incluiu um item específico nas Propostas de Ações Governamentais relacionado à “Educação e Cidadania. Bases para uma cultura de Direitos Humanos”. Esse item foi subdividido na seção “Produção e Distribuição de Informações e Conhecimento”, e, dentre as ações consideradas de curto prazo, destacam-se:

- Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de “temas transversais” nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos.
- Apoiar a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a educação em direitos humanos.
- Incentivar campanha nacional permanente que amplie a compreensão da sociedade brasileira sobre o valor da vida humana e a importância do respeito aos direitos humanos (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1996, p. 35).

Desse modo, o PNDH-I abordou a educação para os direitos humanos com o objetivo de promover uma cultura de respeito e de valorização desses direitos.

Após 06 (seis) anos de sua instituição, o PNDH-1 foi reformulado, e o Programa Nacional de Direitos Humanos II foi publicado por meio do Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002.

Ao revisar o PNDH-I durante a elaboração do PNDH-II, considerou-se que o fato de o Brasil ter sido um dos primeiros países no mundo a atender à

⁹³ Anota-se que, na redação do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que “Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências”, a terceira versão do PNDH foi designada de forma enumerada. Nesta dissertação, a numeração é utilizada para identificar as diferentes versões dos programas mencionados. Desse modo, PNDH-I refere-se à primeira versão, instituída em 13 de maio de 1996, e PNDH-II refere-se à segunda versão, instituída em 13 de maio de 2002.

recomendação da Convenção de Viena atribuiu, “ineditamente aos direitos humanos o status de política pública governamental” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 2002, p. 03).

Enquanto o PNDH-I deu ênfase aos direitos civis, o PNDH-II representou um novo marco na proteção e promoção dos direitos humanos no Brasil, ao igualar a importância dos direitos sociais, econômicos e culturais aos direitos civis e políticos. Essa mudança ocorreu em decorrência de reivindicações formuladas pela sociedade civil (Programa Nacional de Direitos Humanos, 2002).

Nesse sentido, o PNDH-II integrou ações específicas destinadas a assegurar o “(...) direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer (...)” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 2002, p.03).

Além disso, o programa incluiu propostas direcionadas à educação e à sensibilização da sociedade brasileira, visando à construção e consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos⁹⁴.

O PNDH-II, assim como o PNDH-I, dedicou uma seção específica ao tema “Educação, Conscientização e Mobilização”, compreendida entre as propostas de ações governamentais⁹⁵ de números 468 a 486⁹⁶.

⁹⁴ Ao tratar sobre *diversidade de gênero*, Bahia (2017) tece críticas, ao considerar que: “Fala-se muito nos tempos de hoje em *diversidade e pluralidade*, inclusive no âmbito do Direito. No entanto, pelo menos quanto a esse ramo do conhecimento, muito pouco houve de mudanças para que ele possa, de fato, reconhecer a naturalidade da diversidade. E fala-se em diversidade, e não em *diferença*; em reconhecimento, e não *tolerância*, porque esta e aquela ainda partem da ideia típica da modernidade de que há um padrão, apenas que agora se permite que o outro exista. Ao revés, aqui se faz referência ao reconhecimento de que nem todos são iguais, que dificilmente caberiam em *caixas conceituais*, pois que elas sempre são reducionistas da complexidade da existência humana. A diversidade, então, também é uma variante da igualdade, ao lado de isonomia e equidade, e certamente é um dos maiores desafios para o Direito dos dias de hoje (Bahia, 2017, p. 499).

⁹⁵ “A Secretaria de Estado dos Direitos Humanos realizou ainda, no período de 19 de dezembro de 2001 a 15 de março de 2002, consulta pública através da internet, dela resultando, após correções e ajustes finais, o texto do PNDH II com 518 propostas de ações governamentais (...)” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 2002, p. 04).

⁹⁶ Dentre essas propostas, destacam-se as seguintes:

“468. Apoiar a ampliação de programas voltados para jovens de 15 a 18 anos, que possibilitem o acesso à complementação educacional, qualificação profissional, capacitação em direitos humanos e participação comunitária, a exemplo dos Programas “Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano” e “Serviço Civil Voluntário”.

469. Fortalecer iniciativas de capacitação de lideranças comunitárias em meios adequados de gestão, bem como estimular a formação de novas lideranças.

470. Fortalecer programas de educação em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos ‘temas transversais’ estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

471. Apoiar programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a educação em direitos humanos. 472. Incentivar campanhas nacionais sobre a importância do respeito aos direitos humanos” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 2002, p. 31).

Através do item 470, verifica-se a necessidade de promover o fortalecimento de programas de educação em direitos humanos no ensino fundamental e no ensino médio, fundamentando-se na aplicação de “temas transversais” definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Programa Nacional de Direitos Humanos, 2002).

Posteriormente, através do Decreto nº 7.037, de dezembro de 2009, foi aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3.

O PNDH-3 buscou aprofundar e ampliar o conjunto de direitos abordados nos demais programas, atendendo, em grande parte, às demandas provenientes de cinquenta conferências temáticas realizadas desde 2003, as quais trataram de questões como educação, saúde, igualdade racial, direitos das mulheres, direitos de crianças e adolescentes, segurança alimentar, habitação e meio ambiente, entre outras (Adorno, 2010).

O documento é dividido em 06 (seis) Eixos Orientadores, contendo um total de 25 (vinte e cinco) Diretrizes, com o Eixo Orientador V destinado à “Educação e Cultura em Direitos Humanos”⁹⁷ (Programa Nacional de Direitos Humanos, 2009).

Segundo o PNDH-3:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência⁹⁸, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (Brasil, 2009).

⁹⁷ “V - Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos:

a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
 b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;
 c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
 d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e
 e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos” (Brasil, 2009).

⁹⁸ Nesse contexto, o termo “violência” compreende diversas manifestações. No que tange ao ambiente escolar, Ifanger (2014) ao dissertar sobre o *bullying* escolar, afirma que: “A escola é uma instituição social. Desse modo ela reproduz, total ou parcialmente, a conjuntura social e os conflitos que lá se desenrolam, além de produzir os seus próprios. Nela a diferença também é notada e rechaçada pelos estudantes e é elemento fundamental na determinação das vítimas do *bullying*. O estranho é excluído, expatriado, enquanto os demais se organizam nos grupos que lhes dão prestígio social. O diferente, assim, é obrigado a isolar-se ou buscar integrar-se em um grupo em que a única afinidade entre seus membros é o fato de todos terem sido segregados (...) tem-se que o *bullying* se engendra no ambiente escolar também como forma de construir e sedimentar os papéis sociais dos estudantes” (Ifanger, 2014, p. 107/108).

Acrescenta-se, ainda, que a educação em Direitos Humanos é considerada um instrumento estratégico para a construção de uma sociedade igualitária. Desse modo, ela transcende o direito à educação contínua e de qualidade⁹⁹.

No entanto, a partir da redação do PNDH-3, observa-se que o documento “dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal” (Brasil, 2009).

Assim, a contextualização apresentada permite compreender que a Educação em Direitos Humanos no Brasil, do ponto de vista legal, foi internalizada a partir da Convenção de Viena de 1993, que fundamentou a instituição do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos, publicado em 13 de maio de 1996, ou seja, 07 (sete) meses antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que substituiu a legislação vigente desde o período da ditadura civil-militar.

A seguir, será discutida a abordagem dessa temática em âmbito nacional, relacionando-a ao PNEDH.

3.2 Educar em e para direitos humanos no ensino médio: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023) define o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)¹⁰⁰ como:

⁹⁹ Trata-se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, regional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2009).

¹⁰⁰ “O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEEDH) e seu engajamento no trabalho de criação do Plano. Entre 2004 e 2005, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido com a sociedade. Em 2006, como resultado dessa participação, foi publicada a versão definitiva do PNEDH, em parceria entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça” (Brasil, 2023).

Em 31 de julho de 2024, “O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) divulgou, (...) a homologação da seleção final de docentes e organizações sociais para compor o Comitê Nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos (CNECDH) no biênio 2024-2025. Foram selecionados pela comissão julgadora: 4 docentes de ensino básico (2 titulares e 2 suplentes), 4 de ensino superior (2 titulares e 2 suplentes), além de 4 representantes de entidades da sociedade civil e dos movimentos

(...) uma política pública¹⁰¹ que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades (Brasil, 2023).

O documento foi pautado no Programa Mundial para Educação em Direitos (PMEDH)¹⁰², “instituído pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2004, com o objetivo de fomentar ações de educação em direitos humanos que promovam o respeito à dignidade humana e à igualdade, a nível internacional” (Brasil, 2020).

Nesse contexto, observa-se que a mobilização global em torno da educação em direitos humanos, alinhada com o conceito de educação para uma cultura democrática, influenciou a elaboração e implementação de programas e planos nacionais.

Essa iniciativa reflete uma ação global, e de certo modo, estratégica, do governo brasileiro para efetivar a Década da Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018).

Tratando-se de um documento legal, o PNEDH compreende a educação em direitos humanos “como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos¹⁰³ (...) um meio privilegiado na promoção dos direitos

sociais. O órgão colegiado é formado por 21 representantes, incluindo membros de oito ministérios, docentes da educação básica e superior, movimentos sociais e especialistas. O grupo assessoria a formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de educação e cultura em direitos humanos. O comitê tem ainda o objetivo de subsidiar a implementação, a divulgação, o monitoramento e a avaliação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2024).

¹⁰¹ Em relação ao conceito de políticas públicas, Mastrodi e Ifanger (2020) explicam que, apesar de existirem várias definições possíveis, essas “somente podem ser compreendidas se avaliadas a partir sua função. Nesse sentido, as políticas públicas servem ao propósito de materializar os objetivos do Estado, insculpidos em sua legislação interna ou nos tratados e convenções do qual é signatário, e não de promover direitos sociais. Tanto que Estados de tradição liberal, ainda que descomprometidos com a promoção de direitos, realizam políticas públicas. Não é possível compreender as ações estatais de prestação de direitos sociais como políticas públicas em sentido estrito. Isto é, se política pública é o nome dado a qualquer ato do Estado ou do governo para se pôr em ação, programas de promoção de direitos sociais poderiam ser afirmados como políticas públicas nesse sentido lato, mas essa definição é tão ampla que permite incluir, aqui (...), até ações do Estado que organizam sua burocracia interna” (Mastrodi e Ifanger, 2020, p. 15).

¹⁰² “O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) dá seguimento à realização dos objetivos preconizados pela Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004), e reúne recomendações e sugestões direcionadas a educadores e formuladores de políticas públicas sobre como institucionalizar uma cultura de educação em direitos humanos nos sistemas educacionais formais e não formais” (UNESCO, 2012, p. 02).

¹⁰³ O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023) define a educação em direitos humanos, conforme a concepção apresentada no PNEDH. “A definição considerada para a Educação em Direitos Humanos é de um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

humanos (...) um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (PNEDH, 2018, p. 11/12).

No que tange ao conceito, considerando a polissemia da expressão Educação em Direitos Humanos, ao referir-se aos pesquisadores que integraram um grupo coordenado por Abraham Magendzo, para realizar um balanço crítico da Educação em Direitos Humanos na América Latina nos anos 1990, Candau (2016) destaca que eles ressaltaram a importância de preservar a expressão Educação em Direitos Humanos e evitar que ela seja substituída por termos como educação cívica ou educação democrática, considerados mais facilmente aceitos por um público amplo. Também enfatizaram que a Educação em Direitos Humanos não deve ser limitada a uma educação em valores, pois tal restrição comprometeria seu caráter político.

Por outro lado, observaram que, hoje, a Educação em Direitos Humanos, é sujeita a múltiplas interpretações, tendo seu significado ampliado a tal ponto que passou a abranger desde a educação para o trânsito e direitos do consumidor até questões de gênero, étnicas, ambientais, e assuntos relacionados à ordem internacional e à sobrevivência do planeta.

Diante dessa realidade, há o risco de incorporar tantas dimensões que a Educação em Direitos Humanos possa perder sua especificidade, dificultando a construção de uma visão mais coerente e integrada. Assim, o conceito corre o risco de ser reduzido a um termo abrangente sob o qual se inserem diversos temas com enfoques variados e, por vezes, desconexos (Candau, 2016).

Com base nos conceitos estabelecidos pelo PNEDH e em relação aos elementos textuais apresentados no título desta dissertação, Almeida e Almeida (2022), ao defenderem o direito à educação sobre direitos humanos em um sentido integral, apontam que a educação *em* direitos humanos deve ser concebida como a transmissão do conhecimento acerca dos direitos humanos de que todas e todos são titulares, enquanto a educação *para* direitos humanos deve ser entendida como a transmissão do conhecimento necessário para o exercício desses direitos¹⁰⁴.

afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; 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, 2023).

¹⁰⁴ Os autores sintetizam que: “A educação *em* e *para* direitos humanos constitui um importante passo no rumo da efetividade destes direitos. E a efetividade dos direitos humanos conduz à garantia a todos de uma vida conforme a dignidade humana” (Almeida e Almeida, 2022, p. 85).

Para Benevides (2007), a educação em direitos humanos fundamenta-se em três pontos: primeiro, deve ser uma educação permanente e global; segundo, visa promover uma transformação cultural¹⁰⁵; e terceiro, envolve a educação em valores, buscando alcançar “corações e mentes”, não se limitando à simples transmissão de informações. Além disso, em alusão a Paulo Freire, afirma que “deve abranger, igualmente, educadores e educandos” (Benevides, 2007, p. 1).

Essas referências teóricas estão alinhadas ao PNEDH, que reconhece que sua implementação tem como principal objetivo disseminar a cultura de direitos humanos no país, ressaltando que o processo de democratização demanda o fortalecimento da sociedade civil.

No entanto, as conquistas só serão concretizadas, de fato, quando a cultura de direitos humanos for incorporada “pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais” (PNEDH, 2018, p. 12/13).

À vista disso, dentre os objetivos gerais¹⁰⁶ dispostos no plano, destacam-se os seguintes:

- avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; (PNEDH, 2018, p. 13/14).

¹⁰⁵ Nessa perspectiva, a educadora enfatiza que: “Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo. Significa que não estamos satisfeitos com os valores que embasam esta sociedade e queremos outros” (Benevides, 2007, p. 03).

¹⁰⁶ Os demais objetivos são os seguintes: “destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito; enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos; estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos; propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência” (PNEDH, 2018, p. 13/14).

O documento também traçou as “linhas gerais de ação” relacionadas ao “desenvolvimento normativo e institucional”, tais como: “consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à educação em direitos” e “propor diretrizes normativas para a educação em direitos humanos”, dentre outras (PNEDH, 2018, p. 14).

Dessa forma, o PNEDH (2018), reconhece que a educação deve ocorrer de maneira integrada com a comunidade escolar e a comunidade local, abrangendo os campos da educação formal. Nesse sentido, estabelece diretrizes para a educação básica, enfatizando que a escola¹⁰⁷ deve adotar procedimentos pedagógicos que promovam ações conscientizadoras e libertadoras.

Essas ações devem ser orientadas pelo respeito e pela valorização da diversidade, pelos conceitos de sustentabilidade, e pela formação de uma cidadania ativa.

No processo formativo, é fundamental que o ensino reconheça a pluralidade e a alteridade, de modo a garantir a liberdade necessária para o exercício da crítica, da criatividade, e do debate de ideias, enquanto assegura o respeito à diversidade.

Nesse contexto, foram estabelecidas três dimensões para que haja a promoção da educação em direitos humanos:

- a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
- b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (PNEDH, 2018, p. 19).

Ademais, foram definidos os princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica¹⁰⁸, juntamente com as ações programáticas¹⁰⁹ respectivas.

¹⁰⁷ Segundo o PNEDH (2018), “Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas” (PNEDH, 2018, p. 18).

¹⁰⁸ Entre os princípios norteadores, cita-se: “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; e a prática escolar deve ser orientada para a

Todavia, apesar das normativas nacionais e internacionais que estabelecem o caráter geral dessa educação, foi necessária a elaboração de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, formuladas através do Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 06 de março de 2012 (Brasil, 2012).

3.3 O ensino médio e o direito à educação em direitos humanos: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

O Parecer CNE/CP nº 8/2012¹¹⁰ serviu como base para a formulação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O documento inicia com a conceituação¹¹¹ de Direitos Humanos, ressaltando que a educação é considerada essencial tanto para o acesso ao legado histórico dos

educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais” (PNEDH, 2018, p. 19/20).

¹⁰⁹ No rol das ações programáticas, elencam-se as seguintes: “Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica; Integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; Desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos; Incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino; 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; 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; Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar; Favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano; 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; 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; Fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas; 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” (PNEDH, 2018, p. 20/22).

¹¹⁰ Extrai-se do Relatório, que o “parecer foi construído no âmbito dos trabalhos de uma comissão interinstitucional, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata do assunto em uma de suas comissões bicamerais. Participaram da comissão interinstitucional a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH)” (Brasil, 2012, p. 1).

¹¹¹ Ao introduzir a temática, o Parecer dispõe que: “Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente

Direitos Humanos quanto para a compreensão de que a cultura desses direitos constitui um dos pilares para a transformação social¹¹².

Dessa forma, reconhece a educação como um direito humano, e a educação em direitos humanos como um componente indispensável desse conjunto de direitos, integrando o próprio direito à educação (Brasil, 2012).

Nesse contexto, o parecer, fundamentando-se na promulgação da Constituição Federal de 1988, nas três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, estabeleceu os princípios da EDH, com o objetivo de promover uma educação voltada para a mudança e a transformação social.

Esses princípios¹¹³ são categorizados da seguinte forma: a) dignidade humana; b) igualdade de direitos; c) reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; d) laicidade do Estado; e) democracia na educação; f) transversalidade, vivência e qualidade; e g) sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012).

Considerando o ambiente educacional como um “espaço e tempo” dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, onde esses princípios

construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos” (Brasil, 2012, p. 1/2).

¹¹² No Brasil, conforme anunciado, o tema dos Direitos Humanos ganha força a partir do processo de redemocratização ocorrido nos anos de 1980, com a organização política dos movimentos sociais e de setores da sociedade civil. Estes se opuseram a um regime ditatorial (1964-1985), de tipo militar, que, por suas deliberadas práticas repressivas, se configurou como um dos períodos mais violadores dos Direitos Humanos (Brasil, 2012, p. 5).

¹¹³ No contexto ora proposto, evidenciam-se os seguintes conceitos relacionados aos princípios mencionados: a) Dignidade humana: Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade; b) Democracia na educação: Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base - liberdade, igualdade e solidariedade - expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo; e b) Transversalidade, vivência e globalidade: Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes (Brasil, 2012, p. 9/10).

devem ser aplicados, o documento afirma que o ambiente educacional refere-se não apenas ao espaço físico, mas também às diversas interações que ocorrem tanto no interior quanto no exterior de uma instituição educacional.

Nesse sentido, abrange os espaços e tempos dos processos educativos que se desenvolvem dentro e fora dos muros escolares e acadêmicos, incluindo as aulas; as relações interpessoais estabelecidas entre diferentes pessoas e seus papéis sociais; e as formas de interação entre instituições educacionais, a comunidade local, o ambiente natural, e a sociedade em geral (Brasil, 2012).

Ao diferenciar a educação básica do ensino superior, reconhece-se que a primeira constitui um espaço privilegiado de formação, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral do ser humano.

A educação básica favorece a socialização e a assimilação de conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, possibilitando a efetivação desses processos em sua ampla diversidade de modalidades e múltiplas dimensões, isso inclui a educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação especial, entre outras abordagens fundamentais.

Após a aprovação do parecer, a comissão bicameral de Educação em Direitos Humanos submeteu o documento ao Conselho Pleno para deliberação, sendo este aprovado por unanimidade (Brasil, 2012).

A partir de então, por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, o Ministério da Educação homologou o Parecer CNE/CP e estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos¹¹⁴, compostas pelos conteúdos contextualizados nos diplomas legais referenciados.

Nesse contexto, buscou-se demonstrar que as normativas nacionais oferecem uma base sólida para integrar a educação como um direito humano fundamental.

¹¹⁴ “Considerando o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as), Resolve: Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições” (Brasil, 2012, p. 36).

Entretanto, inobstante esse conjunto normativo abrangente, a sociedade tem vivenciado retrocessos, o que reflete no campo do direito à educação em direitos humanos – que comprometem os avanços conquistados e demandam um olhar crítico sobre os desafios atuais e as ameaças às políticas educacionais – que podem caracterizar uma forma de regressão.

3.4 Educação em direitos humanos: progresso ou retrocesso?

Na construção de um projeto social e político, a influência fascista em contextos democráticos tende a ocorrer de maneira indireta. “Os ideários do radicalismo de direita são habilmente acomodados pela propaganda e discursos das lideranças, os quais elegem os inimigos da “terra prometida”, do reino de “mil anos” a ser implantado” (Bordin e Dias, 2024, p. 13).

Dessa forma, cabe investigar se essa dinâmica indireta dos ideários fascistas se manifestou após a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

No contexto do processo de redemocratização do Brasil, embora os direitos humanos tenham desempenhado um papel central, assumindo certo protagonismo, “é fato que este discurso entrou em colapso, sob as pressões da polarização política, recuando a uma expressão tímida no debate político”. Paralelamente a esse enfraquecimento, a *esfera pública* passou a evidenciar uma disseminação de “intolerâncias, discursos de ódio e posições polarizadas”, fenômeno que remonta às manifestações ocorridas em 2013 (Bittar, 2023, p. 4).

À dista disso, Teles (2018) assevera que:

Ao menos desde junho de 2013, intensificaram-se as ações de militarização da vida e da política, ações essas que foram fortalecidas com o golpe de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff. Isso ocorre por meio da lógica, própria ao período da ditadura militar, da produção do inimigo interno às relações sociais, o qual é caracterizado como ameaça à ordem e à paz (Teles, 2018, p. 67)¹¹⁵.

¹¹⁵ No mesmo sentido, Granjeiro (2021), ao avaliar o crescimento das manifestações da extrema-direita no Brasil entre os anos de 2013 a 2020, demonstra que: “No ano de 2013, as manifestações de ruas iniciadas na cidade de São Paulo, em decorrência do aumento de 0,20 centavos na passagem de ônibus, tão logo tomaram uma dimensão que iam além dessa causa. Este ato acabou por levar a outras manifestações no país naquela época, cuja crítica se expandia à classe política e aos partidos (...) Ao mesmo tempo, assuntos ligados à reforma política e críticas anticorrupção tomaram conta das manifestações dos grupos. No entanto, foi aberto espaço para que, justamente com a pauta de lutar contra a corrupção, grupos conservadores e extremistas de Direita passassem a se apropriar dessas manifestações, o que fez crescer o discurso antidemocrático em prol do regime

Ao revisitar as discussões do primeiro capítulo, que demonstra como governantes utilizam da educação para manter a dominação, bem como as reflexões do segundo capítulo sobre a contrarreforma do ensino médio, verifica-se que, no mesmo sentido de Bittar (2023) e Teles (2018), Carmo (2020) aponta que esse processo foi conduzido por grupos que assumiram o controle do “Estado brasileiro após o Golpe parlamentar e midiático de 2016, sendo uma reforma educacional alicerçada nos interesses da burguesia e da reprodução do Capital”. Segundo a autora, consolidando os propósitos daqueles que impulsionaram a tomada do poder de maneira antidemocrática, esse movimento contou com “suporte jurídico, político, midiático, econômico e das massas, porém esta ausência de manutenção democrática foi reiteradamente travestida de democracia a fim de aparentar normalidade das instituições democráticas” (Carmo, 2020, p. 38).

A problemática dessa questão reside no fato de que tais circunstâncias impactam diretamente na promoção da cultura dos direitos humanos, que tem como base o direito à educação, resultando na manutenção de estruturas de dominação e na tendência de regressão a regimes autoritários¹¹⁶.

Isso se deve ao fato de que, a manutenção do poder exige uma completa apropriação da sociedade civil e seu convencimento no campo ideológico, distorcendo a realidade por meio de coerção e discursos persuasivos. Para esse fim, busca-se uma apropriação ideológica de instituições como a escola, o sistema educacional e a mídia (Carmo, 2020).

civil-militar (...) No Brasil, este cenário pode ser visto quando grupos de extrema direita utilizavam da desinformação para repassar uma imagem positiva do Regime Civil-Militar. Dentre os principais argumentos utilizados pelos extremistas, reside a ideia de que não houve corrupção no regime militar, bem como o clima de maior segurança prevalecia. Muitas vezes, os grupos tentam negar a existência da tortura, como forma de promover a imagem positiva dos militares. Discursos enaltecendo torturadores, como o Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, foi usado pelo então deputado Jair Messias Bolsonaro durante o processo de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Seus seguidores e pessoas com pensamento parecidos, repetiam o mesmo discurso” (Granjeiro, 2021, p. 3/4).

¹¹⁶ Souza (2019), ao refletir sobre as razões irracionais que sustentam o fascismo, aponta que: “Depois da tragédia do nazifascismo europeu, imaginou-se, durante um bom tempo, que o mundo estaria livre de ideologias que pregam abertamente o racismo e o ódio indiscriminado. No mundo atual, no entanto, seja em países desenvolvidos, seja em países periféricos, a ameaça de uma nova forma de política do ódio, muito semelhante em vários aspectos ao fascismo clássico, é um perigo cada vez mais iminente. Por isso, é crescentemente urgente compreendê-lo de forma adequada. Essa compreensão tem que sair dos meios acadêmicos restritos e ganhar a esfera pública. O pano de fundo é semelhante em todos os casos, mas a forma assumida é sempre particular em cada sociedade (Souza, 2019, p. 252/253).

Nesse contexto, ao examinar a atual situação dos direitos humanos, Bittar (2023) afirma que, no período compreendido entre os anos de 2019 a 2022:

A intolerância política, os desincentivos à cultura dos direitos humanos, o estímulo à cultura do golpe e do retorno à ditadura, os ataques aos poderes (especialmente, ao judiciário), além da mobilização das bases sociais antidemocráticas, vieram permitindo ao governo brasileiro fragilizar ainda mais a *'eticidade democrática'* ainda em formação no país. Atualmente, em 2023-2024, o que se apreende são apenas os *escombros* deste processo, que deixou seus *estilhaços* para todos os lados. As formas de vida democráticas, a tolerância social e o convívio social estão profundamente danificados, e ainda cobrarão anos de incentivos para serem retomados, ou ao menos, revertidos (Bittar, 2023, p. 17)¹¹⁷.

A fim de compreender o desempenho das políticas relacionadas à Educação em Direitos Humanos no período em questão, utiliza-se como referência a pesquisa empírica *Panorama da Educação em Direitos Humanos: órgãos, políticas e ações*, elaborada pelo Instituto Aurora¹¹⁸, que possibilitou a análise dos dados apresentados a seguir.

Tais dados refletem a distribuição, por estados e divididos por regiões, das seguintes categorias: I) Políticas de Educação em Direitos Humanos; e II) a inclusão de Educação em Direitos Humanos nos Planos Estaduais de Educação¹¹⁹.

a) Região Norte

Na região Norte, observa-se que os estados do Acre, Pará e Tocantins implementaram políticas de Educação em Direitos Humanos. No entanto, apenas os estados do Amazonas, Roraima e Tocantins incluem a temática de EDH em seus planos de educação.

¹¹⁷ Segundo o autor, “o projeto autoritário de governo, que se instalou no Brasil, é um sintoma e um reflexo social, e, a um só tempo, um empecilho para a *'eticidade democrática'*, na medida em que dissemina autorizações políticas para modelos de ação social que infringem a possibilidade do alastramento da cultura dos direitos humanos. As estigmatizações produzidas pelos discursos de ódio (xenofobia, racismo, sexismo, homo-trans-fobia, exclusão, elitismo) e o fomento à cultura da violência acabam por fornecer incrementos à formação de *patologias sociais*, na medida em que a cooperação social, o trânsito entre pares do processo de socialização e a livre comunicação estão *a priori* bloqueados para inúmeros atores sociais (indivíduos; grupos; classes; setores)” (Bittar, 2023, p. 18).

¹¹⁸ “A pesquisa *Panorama da Educação em Direitos Humanos: órgãos, políticas e ações*, foi desenvolvida como um desdobramento do *Panorama da Educação em Direitos Humanos: biênio 2021-2022*. Para a atual pesquisa, procuramos aprofundar os dados com o intuito de revelar como a Educação em Direitos Humanos (EDH) é feita na prática dos órgãos públicos. Para isso, realizamos entrevistas com pessoas responsáveis pela EDH em cada uma das unidades federativas, o que constitui um levantamento inédito no país” (Instituto Aurora, 2022).

¹¹⁹ Anota-se que a base de dados permite selecionar os parâmetros específicos para a análise comparativa, categorizados da seguinte forma: a) Órgãos; b) Orçamento; c) Conceito; d) Temas principais; e) Políticas de Educação em Direitos Humanos; f) Educação em Direitos Humanos nos planos de educação; e g) Equipe de Educação em Direitos Humanos. A escolha dessas categorias foi feita de acordo com o objeto desta dissertação.

b) Região Nordeste

Na região Nordeste, todos os estados possuem políticas de Educação em Direitos Humanos, quais sejam, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

Em relação à inclusão de EDH nos planos estaduais de educação, verifica-se que apenas os estados da Bahia, Pernambuco e Piauí não contemplam a temática em seus documentos oficiais.

c) Região Centro-Oeste

Os estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal possuem políticas de EDH. No entanto, nenhum destes inclui EDH em seus planos estaduais ou distrital de educação.

d) Região Sudeste

Na região Sudeste, os estados do Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro adotaram políticas de EDH, sendo São Paulo o único estado que não apresenta tal política. Com relação à inclusão de EDH nos planos de educação, constata-se que nenhum dos estados da região incorpora essa temática em seus planos.

e) Região Sul

Na região Sul, apenas o estado do Rio Grande do Sul não possui políticas de EDH, enquanto Paraná e Santa Catarina informaram a presença dessas políticas. Por outro lado, nenhum dos estados da região Sul inclui a EDH em seus planos estaduais de educação.

A análise dos dados apresentados revela um panorama diversificado na implementação de políticas de EDH e sua inclusão nos planos estaduais de educação, com variações consideráveis entre as regiões do país.

Na região Norte, verifica-se uma implementação parcial das políticas de EDH, com apenas três estados – Acre, Pará e Tocantins – possuindo tais políticas. A inclusão de EDH nos planos de educação é ainda mais restrita, abrangendo apenas os estados do Amazonas, Roraima e Tocantins. Tais dados sugerem uma possível disparidade entre a formulação de políticas e a sua implementação formal nos planos de educação da maioria dos estados dessa região, apontando para uma potencial falta de integração da EDH nas diretrizes educacionais regionais.

A situação no Nordeste é diferenciada, com todos os estados implementando políticas de EDH. No entanto, há uma lacuna na inclusão dessas políticas nos planos de educação em três estados: Bahia, Pernambuco e Piauí.

Esse contexto demonstra um avanço em relação à formulação de políticas, mas também sugere que em parte dos estados, a tradução dessas políticas para ações educacionais sistemáticas pode estar incompleta, pois a ausência nos planos de educação implica uma menor institucionalização da EDH.

No Centro-Oeste, observa-se que todos os estados, bem como o Distrito Federal, adotaram as políticas. Porém, a ausência total de EDH nos planos estaduais e distrital de educação é considerável. Esse dado pode apontar para uma abordagem restrita, onde a EDH é promovida em um nível político, contudo, carece de implementação prática nas estruturas educacionais, o que pode limitar seu alcance e efetividade.

A análise dos estados do Sudeste revela um cenário de implementação parcial, onde Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro possuem políticas de EDH, enquanto São Paulo é o único estado da região sem tal política. Ademais, a inexistência da EDH nos planos de educação em toda a região aponta para um significativo descompasso entre a presença de políticas e sua implementação no sistema educacional formal.

Na região Sul, observa-se que apenas o Rio Grande do Sul não possui políticas de EDH, ao contrário do Paraná e Santa Catarina, que relataram sua implementação. Ainda assim, nenhum deles inclui a EDH em seus planos de educação, o que novamente pode indicar uma falha na consolidação dessas políticas no sistema educacional, dificultando sua implementação no ambiente escolar.

Portanto, essa análise sugere a necessidade de uma maior institucionalização e coerência entre políticas e práticas educacionais para garantir a implementação da EDH no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou explorar a educação *em e para* direitos humanos no ensino médio sob a ótica da emancipação e da dominação estrutural, à luz da teoria crítica, abordando a relação entre os sistemas autoritários e o uso da educação como mecanismo de controle e opressão, como o nazismo e a ditadura civil-militar brasileira.

As análises se basearam nos referenciais teóricos Adorno, Freire e Mészáros, que, em linhas gerais, apontam a educação como um meio de conscientização e resistência.

No Capítulo 01, foi discutida a instrumentalização da educação em regimes totalitários. No caso do nazismo e da ditadura civil-militar no Brasil, observou-se como a educação foi utilizada para manter a ordem autoritária, controlando o ensino da juventude e silenciando vozes dissidentes ao sistema opressor.

Adorno e Freire oferecem contrapontos a esse uso opressor da educação. Adorno considera a educação essencial para que a barbárie, como *Auschwitz*, não se repita. Freire, pautado em sua vivência durante a ditadura civil-militar, corrobora esse entendimento ao propor uma educação dialógica e libertadora, que se contraponha à *educação bancária*, na qual alunas e alunos são tratados como depósitos de informações. Em vez disso, o educador brasileiro defende uma educação voltada para a conscientização crítica e para a emancipação dos oprimidos.

O Capítulo 2, por sua vez, discutiu o direito constitucional à educação no Brasil, reconhecido como um direito fundamental e classificado como um direito social. Esse direito ganhou força ao ser regulamentado por leis e políticas governamentais que buscam promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Contudo, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios, como as tentativas de reformar o ensino médio para atender aos interesses de mercado, em detrimento da formação crítica dos estudantes.

Esse movimento reflete uma influência neoliberal que compromete a essência democrática da educação pública, favorecendo uma visão instrumental em vez de uma formação integral.

No Capítulo 3, a análise se voltou para a Educação em Direitos Humanos no ensino médio, destacando a importância desse tema para a construção de uma cultura democrática.

A Educação *em e para* Direitos Humanos no Brasil foi fundamentada em normatizações internacionais e nacionais, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que visa promover a dignidade humana, a inclusão e o respeito pela diversidade. Além disso, possibilita a formação de consciência crítica, conforme demonstrado nos referenciais teóricos.

No entanto, a implementação da Educação em Direitos Humanos ainda enfrenta obstáculos, especialmente devido às disparidades regionais e às recentes resistências ideológicas que ameaçam o avanço dos direitos humanos no país.

Todavia, a hipótese sustentada por esta pesquisa confirmou que a educação *em e para* direitos humanos no ensino médio contribui para a emancipação como forma de prevenir a regressão.

Essa assertiva se confirma ao demonstrar que, quando há alternância de governantes progressistas para reacionários, a educação é quase sempre a primeira a sofrer modificações.

As contribuições teóricas de Adorno, Freire e Mészáros reforçam que a verdadeira educação promove a autorreflexão e a resistência a sistemas de dominação, oferecendo ferramentas para que indivíduos possam se emancipar e atuar na transformação social.

Nesse sentido, é essencial consolidar essa formação, desenvolvendo cidadãos e cidadãos conscientes da História, de seus direitos e responsabilidades em uma sociedade regida pelo princípio do Estado Democrático de Direito.

Conclui-se, portanto, que a educação, como um direito humano, é um instrumento de emancipação, e que, através da teoria crítica, demonstrou-se que pode desempenhar uma função crítica, portanto, libertadora.

Somente uma educação comprometida com os direitos humanos pode resistir aos retrocessos autoritários e contribuir para a construção de uma sociedade capaz de reconhecer e evitar a dominação imposta por esses regimes, garantindo que esses tempos não sejam vivenciados novamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º programa nacional de direitos humanos. **Novos estudos CEBRAP**, p. 5-20, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/NGm7p9TXM6QdrJFx45zg5zk/#>. Acesso em: 15.set.2024.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Fragmentos Filosóficos, 1947. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialectica_esclarec.pdf. Acesso em: 02.maio.2024.

ALVES, José Augusto Lindgren. Direitos humanos: o significado político da conferência de Viena. **Lua Nova: revista de cultura e política**, p. 170-180, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/dM3qJKq7wq59dTkxMxXXsDx/>. Acesso em 25.out.2024.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 378–391, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640058. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058>. Acesso em: 30.abril.2024.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco Moraes et al. República e Constituição de 1988: ou constituição sem república?. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 15, n. 2, p. e33709-e33709, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/33709/pdf>. Acesso em: 10.nov.2024.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco; LUIZ, Rafael do Nascimento. Tolerância ativa: a opinião, a discriminação e o preconceito. **Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano**, v. 21, p. 569-582, 2015. Disponível em: http://bivicce.corteconstitucional.gob.ec/bases/biblo/texto/KONRAD/2015_ADC.pdf#page=556. Acesso em: 10.nov.2024.

BELTRÃO, Tatiana. 2017. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 03.maio.2024.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Democracia e direitos humanos—reflexões para os jovens. **Educando em direitos humanos: fundamentos educacionais. João Pessoa: Universitária/UFPB**, p. 25-42, 2016. Disponível em: https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf. Acesso em: 02.out.2024.

BITTAR, Eduardo C. B. A situação atual dos direitos humanos: entre destroços, desincentivos e retrocessos. A fronteira e o limite do Estado Democrático de Direito. **Revista Direito e Práxis**, Ahead of print, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/72030/48209>. Acesso em: 15.out.2024. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2023/72030> .

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. A educação em direitos humanos e o humanismo social, republicano e democrático. **Revista Jurídica Luso Brasileira**, v. 2, n. 1, p. 865-880, 2016. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2016/1/2016_01_0865_0880.pdf. Acesso em: 15.abril.2024.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. **SILVA, Eduardo Faria**, p. 67-84, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Caio-Fernandes-7/publication/348781192_O_Lugar_do_Parana_no_Fluxo_Contemporaneo_das_Migracoes_Internacionais/links/60102e2592851c2d4df6593a/O-Lugar-do-Parana-no-Fluxo-Contemporaneo-das-Migracoes-Internacionais.pdf#page=39. Acesso em: 30.abril.2024

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação, Pedagogia decolonial e direitos humanos: reflexões sobre utopia e emancipação em Paulo Freire. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 9, n. 3, 2021. DOI: 10.34024/olhares.2021.v9.11971. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11971>. Acesso em: 25.abril. 2024.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Reconhecimento e direito à diferença: teoria crítica, diversidade e a cultura dos Direito Humanos. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, [S. l.], v. 104, p. 551–565, 2009. <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67869>. Acesso em: 30.abril.2024.

BORDIN, Reginaldo Aliçandro; DIAS, José Francisco de Assis. O radicalismo de direita e a personalidade autoritária em Theodor Adorno. **Trans/Form/Ação**, v. 47, n. 3, p. e02400195, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/y6pzPd6VhBwBPCVJD5JxVmk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30.set.2024.

BRANDT, Cleri Aparecida.; MIALHE, Jorge Luís. A educação na alemanha nazista e seu papel na modulação de ideias e comportamentos. **Anuario de Historia de la Educación**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2023. Disponível em: <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/366>. Acesso em: 30.abril.2024

BRASIL. Agência gov. **Alimentação Escolar: conheça os avanços alcançados em 2023**. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202401/alimentacao-escolar-conheca-os-avancos-alcancados-em-2023>. Acesso em: 23.set.2024.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Volume I, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume_1_digital.pdf. Acesso em: 05.maio.2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, 05 out. 1988, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 06.fevereiro.2024.

BRASIL. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/ilp/anexos/1788/YY2014MM11DD18HH14MM4S44-Declara_o%20dos%20Direitos%20do%20Homem%20e%20do%20Cidad_o.docx%201793.pdf. Acesso em: 06.maio.2024.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 22 dez. 2009, p. 17. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 06.fevereiro.2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que 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. **Diário Oficial**, 15 jan. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1971/d68065.html. Acesso em: 26.abril.2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de janeiro 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. **Diário Oficial**, 12 set. 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm#:~:text=DECRETO%20DE%20N%C2%BA%20869%2C%20DE%2012%20DE%20SETEMBRO%20DE%201969.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20inclus%C3%A3o%20da,Pa%C3%ADs%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.. Acesso em: 26.abril.2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tema da redação: desafios para a valorização da herança africana no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/tema-da-redacao-desafios-para-a-valorizacao-da-heranca-africana-no-brasil>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **D.O. DE 27/12/1961, P. 11429**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm#art120. Acesso em: 10.set.2024.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09.fevereiro.2024

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** **Diário Oficial**, 28 nov. 1968, p. 10369. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=9.394%2C%20de%201996\)-,Art.,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=9.394%2C%20de%201996)-,Art.,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o.). Acesso em: 26.abril.2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** **Diário Oficial**, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 26.abril.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 8/2012. **Diário Oficial da União**, 30 mai. 2012, seção 1, p. 33. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 15.dezembro.2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Declarada a anistia do educador Paulo Freire, com pedido de perdão. Letícia Tancredi. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/paulo-freire#:~:text=O%20educador%20sofreu%20persegui%C3%A7%C3%A3o%20do,mais%20conhecidas%2C%20Pedagogia%20do%20Oprimido](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/paulo-freire#:~:text=O%20educador%20sofreu%20persegui%C3%A7%C3%A3o%20do,mais%20conhecidas%2C%20Pedagogia%20do%20Oprimido.). Acesso em: 23.abril.2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). (PMEDH, 2020).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 03.out.2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018**. Ministério dos Direitos Humanos, 3ª reimpressão, simplificada. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Disponível em: 20.novembro.2023.

BRASIL. **PNE Em Movimento**. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 26.nov.2023.

BRASIL. Presidência da República. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://brasilparticipativo.presidencia.gov.br/processes/pnedh/f/178/posts/416>. Acesso em: 31.out. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei 1258/1988. Ementa: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **APRESENTAÇÃO DO PROJETO PELO DEP OCTAVIO ELISIO. DCN1 30 11 88 PAG 4335 COL 01.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>. Acesso em: 02.out.2024.

BRASIL. Senado Federal. **Constituições brasileiras.** Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras#:~:text=5%C2%AA%20%2D%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20de%201946%20\(Rep%C3%ABlica%20de%201946\)&text=A%20Carta%20tamb%C3%A9m%20devolveu%20a,autonomia%20a%20estados%20e%20munic%C3%ADpios](https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras#:~:text=5%C2%AA%20%2D%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20de%201946%20(Rep%C3%ABlica%20de%201946)&text=A%20Carta%20tamb%C3%A9m%20devolveu%20a,autonomia%20a%20estados%20e%20munic%C3%ADpios). Acesso em: 23.set.2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 888.815 Rio Grande do Sul.** Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749412204>. Acesso em: 25.set.2024.

CABRAL, Guilherme Perez. **Educação para a democracia no Brasil.** Fundamentação filosófica a partir de Jhon Dewey e Jürgen Habermas. 1ª ed. São Paulo: Alameda, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 715-726, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJyWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 23.abr.2024.

CARMO, A. C. F. B. A reconfiguração do neoliberalismo no Brasil e seus reflexos na reforma do ensino médio: limitações ao processo formativo da classe trabalhadora. In: NOVAES, H. T., ed. **Movimentos sociais e políticas educacionais na Era da barbárie [online]**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, pp. 23-60. ISBN: 978-65-86546-99-6. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ngckq>. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-99-6>. Acesso em: 31.out.2024.

CARVALHO, Thaís Carneiro; DEROSI, Caio Corrêa; FONSECA, Karla Helena Ladeira. Educação emancipatória: uma aproximação entre os conceitos de Paulo Freire e István Mészáros. **Revista Vértices**, v. 23, n. 2, p. 405-424, 2021. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16010>. Acesso em: 03.maio.2024

CASALINO, Vinícius Gomes. **Aula ministrada na disciplina "Teoria Crítica e Direitos Humanos"**. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Campinas, 13 de maio de 2024.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista**, v. 35, p. e219798, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgboxBCt/?lang=pt>. Acesso em: 22.set.2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educ. Rev**, p. 73-84, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf>. Acesso em: 20.set.2024.

DE MORAES, Alexandre Gustavo Melo Franco et al. Sobre a (in) capacidade do direito de lidar com a gramática da diversidade de gênero. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 18, n. 116, p. 481-506, 2017. Disponível: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1465/1186>. Acesso em: 28.ago.2024.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 10.out.2024.

Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/abril/relatorio-sobre-programa-mundial-para-educacao-em-direitos-humanos-esta-disponivel-para-consulta-publica>. Acesso em: 23.out.2024

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em perspectiva**, v. 18, p. 113-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/>. Acesso em: 24.set.2024.

EL KHATIB, Ahmed Sameer et al. PAULO FREIRE NA FARIA LIMA? CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA À ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA BRASILEIRA. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8439/15792>. Acesso em: 20.maio.2024.

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica - doi: 10.4025/actascihumansoc.v35i1.17663. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 35, n. 1, p. 127-134, 30 abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/17663>. Acesso em: 19.fev.2024

FELIPE, Sônia Teresinha. O conceito de utopia na proposta Paulofreireana. **Revista de Ciências Humanas**, v. 3, n. 6, 1984. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092022000100102&script=sci_arttext. Acesso em: 04.maio.2024.

FERRAJOLI, Luigi. **Por uma teoria dos direitos e dos bens fundamentais**. Tradução: Alexandre Salim, Alfredo Copetti Neto, Daniela Cadermatori, Hermes Zanetti Júnior, Sérgio Cadermatori. 3. Tir. Porto Alegre: Livraria do Advogado Edital, 2021.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 333-355, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?format=html>.

Acesso em: 27.abril.2024.

FERREIRA, Daniel Aparecido; PEREIRA, Cláudio Alves. Discutindo a Ditadura Militar Brasileira em aulas de história: sequências didáticas com o uso do vídeo. **História em Revista**, v. 29, n. 1, p. 248-264, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/article/view/25801>. Acesso em: 1º.maio.2024.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8GHfHbcbMfSt6HbSs8H6vNN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1º.maio.2024.

FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 54ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 83ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 723-742, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fnSxbMMFwkM6kqxVrR5Z8Gc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01.out.2024.

GOMES, Mike Ceriani de O. A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092022000100102&script=sci_arttext. Acesso em: 30.abril.2024

GRANJEIRO, G. L. O Crescimento da Extrema Direita e das Manifestações Antidemocráticas pela volta do Regime Civil-Militar no Brasil (2013-2020). **Proceedings of the ANPUH Brasil-Simpósio Nacional de História**, v. 31, 2021. Disponível em: https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1617824011_ARQUIVO_addd42770ae3c381502e41dd6113d8b6.pdf. Acesso em: 02.nov.2024.

HAMMEL, Ana Cristina; COSTA, Gelson Kruk da; MEZNEK, Ivone. A Ditadura Militar Brasileira e a Política Educacional: Leis nº 5.540/68 e nº 5. 692/71. **Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Unioeste, Cascavel**, v. 9, 2011. Disponível em: https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/54466088/A_ditadura_militar_brasil_politica_educacional_lei-libre.pdf?1505764626=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_DITADURA_MILITAR_BRASILEIRA_E_A_POLITICA.pdf&Expires=1715959100&Signature=RavzrBKVB5Ku9SocTgam1l-xakZHHVE1CNMQDvxVAi06tP-

[8RMgwb6AC~U4FW4IGv2VOyUzEpytQ4ml3exKVD9SXsLS~KktWcrkKpqghMLZbZwHH9qyWTudalJaUTwrLBP0uWnCUtryBDQELyOe8s14Y9Zp~91oS0SN9PmcuPt1G1UdKYolFvqJCVtrbAkiHafVo5ov~pixa1cP1SEwcaP~5O1AbACSmWZsYDyPnxJEuowQUWCFuJdGefn6FxxqiNV8gsB2SZ0v6OggQ~R7xw5T7Ec3lqSLax1gGZNczamhPmfxLZa87vl54pJi4kGnRSQNDVVEuKrEbjnzczihnw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.repositorio.ufpa.br/bitstream/handle/riufpa/10000/1/8RMgwb6AC~U4FW4IGv2VOyUzEpytQ4ml3exKVD9SXsLS~KktWcrkKpqghMLZbZwHH9qyWTudalJaUTwrLBP0uWnCUtryBDQELyOe8s14Y9Zp~91oS0SN9PmcuPt1G1UdKYolFvqJCVtrbAkiHafVo5ov~pixa1cP1SEwcaP~5O1AbACSmWZsYDyPnxJEuowQUWCFuJdGefn6FxxqiNV8gsB2SZ0v6OggQ~R7xw5T7Ec3lqSLax1gGZNczamhPmfxLZa87vl54pJi4kGnRSQNDVVEuKrEbjnzczihnw&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 25.abril.2024.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução: Luiz Repa. 34ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. Coleção Os Pensadores, v. 3. São Paulo: MEDIAfashion: Folha de S. Paulo, 2021.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica e Teoria Tradicional**. Tradução: José Lino Grunnewald (et al). Os Pensadores. São Paulo: Ação Cultural, 1980, p. 117/161.

IFANGER, Fernanda Carolina de Araujo. **A intolerância ao diferente: o problema do bullying escolar**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde-12122014-092730/publico/Bullying_Fernanda_Carolina_de_Araujo_Ifanger_Final.pdf. Acesso em: 25.set.2024.

INSTITUTO AURORA. **Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil: órgãos, políticas e ações**. 2022. Disponível em: https://panorama-edh.institutoaurora.org/?_gl=1*14748et*_gcl_au*Njl1MzkxOTk1LjE3MzA2NTQ4NDY.*_ga*MTc3NzYwODQ3NS4xNzMwNjU0ODQz*_ga_1G05WS4YF3*MTczMTAyMzQzOS40LjEuMTczMTAyMzQ4Ni4xMy4wLjA.&_ga=2.223661595.1466028175.1731023440-1777608875.1730654843. Acesso em: 02.nov.2024.

JEZINE, Edineide. A concepção de emancipação em Paulo Freire para uma leitura do acesso à educação superior. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 25, n. 1, p. 15-34, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3938/3131>. Acesso em: 20.novembro.2023

JUNIOR, Jair Messias Ferreira. **Anos de chumbo**, Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/anos-de-chumbo.htm>. Acesso em 06 de maio de 2024.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução: João Baptista Machado. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 459-475, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zwmw6CFVH4zMq9RW8zvGvMf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03.maio.2024.

MAFFEY, Aldo. Verbete "Utopia". In: BOBBIO, Norberto; GIANFRANCO, Pasquino. MATTEUCCI, Nicola (Orgs.). **Dicionário de política**. Trad. Carmem C. Varriale et al;

Coordenação da tradução de João Ferreira. 11ªed, vol. 1. Brasília: UnB; pp. 1284-1290, 1998.

MAIA, Tatyana de Amaral. Negacionismo histórico e emergência da extrema direita A crise do regime moderno de historicidade no Brasil (2019-2022). **Varia Historia**, v. 39, p. e23312, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/6vDzdFVMV3dGHktNVZMBFNp/>. Acesso em: 21.abril.2024

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. Direito, técnica e distopia: uma leitura crítica. **Revista Direito GV**, v. 9, p. 345-366, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdqv/a/yLppGk3Fnh6hrnpW7Md3j4q/>. Acesso em: 21.maio.2024.

MÉSZÁROS, Itsván. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Aliny Rodrigues; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes. A merenda escolar como meio de efetivação do direito à educação e a contribuição do judiciário. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufop.br/server/api/core/bitstreams/ed461108-4607-4646-a807-1e78bb4bb061/content>. Acesso em: 09.nov.2024.

MOREIRA, Helce Amanda; MOURA, Fernanda; TEIXEIRA, Pedro. HOMESCHOOLING, ENSINO DE CONTROVÉRSIAS E O NOVO CONSERVADORISMO BRASILEIRO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. e09693, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/W6SQyMyKWG6SfzKbLVbsWHQ/?lang=pt#>. Acesso em: 23.set.2024.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4971026/mod_resource/content/0/Marcos%20Napolitano%20-%201964.%20Histo%CC%81ria%20do%20regime%20militar%20brasileiro.%20SP%2C%20Contexto%2C%202014%2C%20p.%2069-95.pdf. Acesso em: 02.maio.2024.

OMS. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020**. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 03.out.2024.

ONU. **Convenção e Programa de Ação de Viena (1993)**. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 10.dezembro.2023.

PINO, Ivany Rodrigues et al. Educação e constituinte: carta de Goiânia Revisitada. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 811-816, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ffcNdnvmDHpk8yK9mfyyspb/?lang=pt#>. Acesso em: 02.out.2024.

PINZANI, Alessandro. Democracia versus tecnocracia: apatia e participação em sociedades complexas. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 135-168, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/sSjtkXCPw8HHXvQWWZQXX8z/?format=html>. Acesso em: 24.abril.2024.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. O ensino de História durante a ditadura militar. In: **Congresso UEM**. 2008. p. 956-4. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosimary_plazza.pdf. Acesso em: 25.abril.2024.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany S. da Mota. São Paulo: Cultrix, 1972.

QUEIROZ, Hamilton Barreto; SANTOS, Luciano Costa. Relação entre a Educação Popular de Paulo Freire e o enraizamento de Simone Weill. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7830. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7830>. Acesso em: 06.maio.2024.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Direito à Educação**. Aspectos Constitucionais. Coordenação Nina Beatriz Stocco Ranieri; organização Sabine Righetti. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **O racionalismo crítico de Karl Popper e a ciência do direito**. Disponível em: https://www.academia.edu/43621362/O_RACIONALISMO_CR%C3%8DTICO_DE_KARL_POPPER_E_A_CI%C3%8ANCIA_DO_DIREITO?uc-q-sw=27110256. Acesso em: 06.maio.2024.

SANTIAGO, Homero. Adorno, Auschwitz e a esperança na educação. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S. l.], v. 1, n. 06, p. 111–122, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/165957>. Acesso em: 12.março.2024.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. revista: Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Cristóvão Teixeira Rodrigues; BANDEIRA, João Adolfo Ribeiro; MENEZES, ANTONIO BASILIO NOVAES THOMAZ DE. Educação para uma cultura de direitos humanos: compartilhamento intersubjetivo de valores. **Educação em Revista**, v. 40, p. e35867, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9kMMbfQbWP6wRB4ZLvK4SWc/?lang=pt>. Acesso em: 08.março.2024.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 34. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2012.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; DE SOUZA, Bruna Caroline Lima. DIREITO À EDUCAÇÃO E A SUA DUPLA DIMENSÃO NO ÂMBITO DOS DIREITOS DA PERSONALIDADE. **Revista Direito Mackenzie**, v. 18, n. 1, 2024. Disponível em:

<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/rmd/article/view/16532/12393>. Acesso em: 14.set.2024

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

TELES, Edson. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. Esther Solano Gallego (Org.). São Paulo: Boitempo, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4476955/mod_resource/content/1/L.%20Bulgarelli%20Moralidades%2C%20direitas%20e%20direitos%20LGBTI.pdf. Acesso em: 02.nov.2024.

TENÓRIO, Fernando G. (Neo) tecnocratas ou (neo) bobos? Eis a questão. **Organizações & Sociedade**, v. 10, p. 107-117, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/YsDXzvf3JFhdJJ5QHMHtydQ/?lang=pt>. Acesso em: 24.abril.2024.

UNESCO, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_000217350_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attachment_import_2cb68ca4-4648-4f90-8875-333fb29e94a4%3F_%3D217350por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000217350_por/PDF/217350por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A44%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D. Acesso em: 14.out.2024.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Auschwitz**. Holocaust Encyclopedia. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/auschwitz-abridged-article>. Acesso em: 25.abril.2024.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **O Terceiro Reich: Visão Geral**. Holocaust Encyclopedia. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/third-reich-an-overview>. Acesso em: 25.abril.2024.

VICENTE, Gabriele Alves. WITT, Marcos Antônio. A Educação na Alemanha durante o Terceiro Reich e seu papel na doutrinação das crianças e jovens. **Revista Conhecimento Online**, [S. l.], v. 1, p. 71–87, 2018. DOI: 10.25112/rco.v1i0.1179. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1179>. Acesso em: 12.março.2024

XAVIER, Janaina Silva; ÁVILA, Jonathan Contrera. SILVA, Pâmela Silveira da; JÚNIOR, Willian Batista dos Santos. História e ensino durante a Ditadura Militar no Brasil: uma reflexão a partir das memórias de um professor adventista (1954-1982). **História & Ensino**, v. 25, n. 1, p. 485-508, 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/33722>. Acesso em: 24.abril.2024.