



---

SILVANA NUNES

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIA E  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) EM CÁCERES-MT**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

CÁCERES-MT  
2025

**SILVANA NUNES**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIA E  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) EM CÁCERES-MT**

Texto dissertativo defendido no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) – Campus Jane Vanini, como parte do processo da obtenção do título de Mestre em História.

**Orientador:** Dr. Matheus de Mesquita e Pontes

**Linha de Pesquisa:** Saberes históricos no espaço escolar

**CÁCERES-MT  
2025**



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA



## ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos cinco dias do mês de maio de dois mil e vinte e cinco, às quinze horas (fuso MT), ocorreu a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado de **SILVANA NUNES** com a produção intitulada **“EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) EM CÁCERES-MT”**. A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via *google/meet* (<https://meet.google.com/gtw-djuu-iqp?authuser=1>). A Comissão Examinadora foi composta por: Dr. Matheus de Mesquita e Pontes (orientador-presidente), Dr. Kleberson Pierre Cardoso de Jesus (Examinador Externo do IFMT), Dr. Jairo Luís Fleck Falcão (Examinador Interno) e a Dra. Regiane Cristina Custódio (Examinadora Suplente). Concluída a exposição e a arguição, a Comissão Examinadora, após ponderações e avaliações, considera a candidata **APROVADA**. A candidata deverá atender, sob orientação, as exigências solicitadas de acordo com os prazos definidos pelo PROFHISTÓRIA. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo presidente da Comissão Examinadora e pelos professores avaliadores.

### Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente

**gov.br** MATHEUS DE MESQUITA E PONTES  
Data: 05/05/2025 17:43:28-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

---

Dr. Matheus de Mesquita e Pontes  
(UNEMAT-ProfHistória – IFMT Cáceres - Presidente da Banca)  
Participação remota - Síncrona

Documento assinado digitalmente

**gov.br** KLEBERSON PIERRE CARDOSO DE JESUS  
Data: 05/05/2025 17:47:12-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

---

Dr Kleberson Pierre Cardoso de Jesus  
(IFMT Campus Várzea Grande - Examinador Externo)  
Participação remota - Síncrona

Documento assinado digitalmente

**gov.br** JAIRO LUIS FLECK FALCAO  
Data: 05/05/2025 19:18:32-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

---

Dr. Jairo Luís Fleck Falcão  
(UNEMAT - Examinador Interno)  
Participação remota – Síncrona

Documento assinado digitalmente

**gov.br** REGIANE CRISTINA CUSTODIO DE FIGUEIREDO  
Data: 06/05/2025 15:30:08-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

---

Dra. Regiane Cristina Custódio  
(UNEMAT – Examinadora Suplente)  
Participação remota – Síncrona

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte.  
UNEMAT - Unidade padrão

N972e Nunes, Silvana.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIA E FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES(AS) EM CÁCERES-MT / Silvana Nunes. - Cáceres, 2025.  
127f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes  
Maldonado", Ensino de História/CAC-PROFHISTORIA - Cáceres -  
Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane  
Vanini".

Orientador: DR. MATHEUS DE MESQUITA E PONTES.

1. DIREITOS HUMANOS. 2. ENSINO DE HISTÓRIA. 3. PROFHISTÓRIA.  
I. PONTES, DR. MATHEUS DE MESQUITA E. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 342.7

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, força maior em minha vida, por todas as oportunidades e por todas as conquistas. Agradeço sempre por renovar minhas forças e me ajudar a superar todos os obstáculos e dificuldades enfrentadas no dia a dia, ao longo da minha trajetória.

À minha família – meu esposo e meus filhos – que sempre me incentivaram, me fortaleceram e torceram pela minha vitória.

Aos meus saudosos pais (*in memoriam*), que me ensinaram o verdadeiro caminho, mostrando que a vida só vale a pena se for pautada nos ensinamentos de Deus, no respeito e na ética.

Ao querido e saudoso Padre Ancelmo Mandrille (*in memoriam*), grande incentivador dos meus estudos.

Ao Profhistória – Mestrado Profissional em Ensino de História, pela oportunidade de estudar, pesquisar e discutir temas relevantes, considerando a diversidade e todas as dimensões dos seres humanos em sua singularidade e pluralidade.

Ao meu orientador, por sua orientação dedicada, guiando-me pelo desafiador caminho da pesquisa e da escrita.

E, por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram, colaboraram e me incentivaram na conclusão deste trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa intitulada, Educação em Direitos Humanos: trajetória e formação de educadores(as) em Cáceres-MT, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), linha de pesquisa Saberes históricos no espaço escolar, tem como objetivo compreender como a EDH está sendo praticada na educação básica da rede pública do Estado de Mato Grosso, com foco no município de Cáceres. A problemática foi delineada da seguinte forma: como e em que medida o tema da Educação em Direitos Humanos (EDH) está sendo abordado no cotidiano educacional? A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudos bibliográficos e documentais, em uma dinâmica descritiva e exploratória, utilizando a abordagem qualitativa dos marcos legislativos e das diretrizes educacionais do Estado brasileiro sobre o tema. Para a coleta de dados, utilizamos como fontes primárias os Regimentos Internos e os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das instituições selecionadas para o estudo, além de projetos educacionais, planos de aula dos(as) professores(as) e um questionário aplicado aos(as) educadores(as). Os critérios observados na reflexão foram articulados nos âmbitos da caracterização das comunidades escolares, dos princípios e concepções educacionais, dos objetivos, dos currículos, da participação democrática, do ambiente escolar e da formação continuada sobre o tema. Por meio dessa análise, alcançamos nossos objetivos específicos em compreender a formação, o conhecimento e o desenvolvimento da prática pedagógica em relação ao tema na comunidade escolar; analisar os processos de luta que resultaram nos desdobramentos das normatizações, planos, programas e leis dos Direitos Humanos e da EDH no Brasil; despertar da consciência crítica sobre os Direitos Humanos e na promoção da EDH na comunidade escolar. No final da pesquisa, propusemos a confecção de um caderno paradidático como produto pedagógico, com foco na temática dos Direitos Humanos. Acreditamos que tanto a pesquisa quanto o caderno paradidático elaborado possam contribuir para a promoção de práticas pedagógicas emancipatórias, evidenciando a necessidade de ampliar o conhecimento de todos(as) os(as) trabalhadores(as) da educação em relação à Educação em Direitos Humanos (EDH), com o intuito de conscientizar a comunidade escolar para a construção de uma sociedade mais justa, formada por indivíduos mais conscientes de seus direitos e deveres.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos; Ensino de História; ProfHistória.

## ABSTRACT

This research entitled Education in Human Rights: trajectory and training of educators in Cáceres-MT, was developed within the scope of the Postgraduate Program Master's and Professional Doctorate in Teaching History (ProfHistória), offered by the State University of Mato Grosso (UNEMAT), research line Historical knowledge in the school space, aims to understand how HRE is being practiced in basic education in the public network of the State of Mato Grosso, with a focus on the municipality of Cáceres. The problem was outlined as follows: how and to what extent is the theme of Human Rights Education (HRE) being addressed in everyday educational life? The research was developed through bibliographic and documentary studies, in a descriptive and exploratory dynamic, using the qualitative approach of the legislative frameworks and educational guidelines of the Brazilian State on the subject. To collect data, we used as primary sources the Internal Regulations and the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of the institutions selected for the study, in addition to educational projects, teachers' lesson plans and a questionnaire applied to the educators. The criteria observed in the reflection were articulated in the areas of characterization of school communities, educational principles and concepts, objectives, curricula, democratic participation, school environment and ongoing training on the topic. Through this analysis, we achieved our specific objectives of understanding the formation, knowledge and development of pedagogical practice in relation to the topic in the school community; analyzing the processes of struggle that resulted in the development of standards, plans, programs and laws on Human Rights and HRE in Brazil; awakening critical awareness about Human Rights and the promotion of HRE in the school community. At the end of the research, we proposed the creation of a supplementary notebook as a pedagogical product, focusing on the topic of Human Rights. We believe that both the research and the supplementary notebook produced can contribute to the promotion of emancipatory pedagogical practices, highlighting the need to expand the knowledge of all education workers regarding Human Rights Education (HRE), with the aim of raising awareness in the school community for the construction of a more just society, formed by individuals who are more aware of their rights and duties.

**Keywords:** Human Rights; History Teaching; ProfHistory.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Entrada da Escola Estadual Frei Ambrósio .....	822
Figura 2 – Entrada da Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira .....	866
Figura 3 – Entrada da Escola Estadual Cívico-Militar Senador Mário Motta.....	899
Figura 4 – Entrada da Escola Estadual Dr. Leopoldo Ambrósio Filho.....	922
Figura 5 – Entrada da Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo .....	955
Quadro 1 – Estrutura da Escola Frei Ambrósio .....	84
Quadro 2 – Estrutura da Escola Professor Demétrio Costa Pereira .....	87
Quadro 3 – Estrutura da Escola Senador Mário Motta.....	90
Quadro 4 – Estrutura da Escola Leopoldo Ambrósio Filho .....	93
Quadro 5 – Estrutura da Escola Professor Milton Marques Curvo .....	96

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Direitos Humanos
DRC	Documento de Referência Curricular
DSAE	Diretoria Sistêmica e Assistência Estudantil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Educação de Tempo Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDDH	Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDSC	Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexuais Assexuais. O + é para incluir quem não se inclui nas siglas mencionadas.
MEC	Ministério da Educação
MNDH	Movimento Nacional de Direitos Humanos
ODN	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Planejamento Anual
PCD	Pessoas com Deficiência
PIB	Produto Interno Bruto
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Plano Político Pedagógico
PSE	Programa de Saúde na Escola
Sinan	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCE-MT	Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso
TEPT	Transtorno de Estresse Pós-Traumático
Unemat	Universidade Estadual do Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>20</b>
<b>1 DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIA E CONCEPÇÃO .....</b>	<b>20</b>
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E FUNDAMENTOS.....	20
1.2 EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS .....	23
1.3 CLASSIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS ....	26
1.4 AS DIMENSÕES DOS DIREITOS HUMANOS .....	28
1.5 A CIDADANIA E A DEMOCRACIA RELACIONADA AOS DIREITOS HUMANOS .....	31
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>37</b>
<b>2 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.....</b>	<b>37</b>
2.1 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: POVOS INDÍGENAS E POVOS AFRODESCENDENTES .....	38
2.2 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: DITADURA MILITAR (1964-1985) .....	40
2.3 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: VIOLÊNCIA DE GÊNERO E LGBTQIA+ .....	42
2.4 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: EMERGÊNCIAS CLIMÁTICAS .....	45
2.5 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL COM êNFASE NA JUVENTUDE E NA EDUCAÇÃO .....	47
2.5.1 Perfil da juventude brasileira.....	47
2.5.2 Educação formal e Direitos Humanos.....	49
2.5.3 Violência e discriminação contra a juventude .....	52
2.5.4 Impactos das violações dos Direitos Humanos na juventude .....	55
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>58</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS E NORMATIZAÇÕES PARA OS SISTEMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL .....</b>	<b>58</b>
3.1 HISTÓRICO E APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PMEDH) .....	58

3.2 IMPACTOS E RESULTADOS OBSERVADOS .....	61
3.3. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH)...	64
3.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS EM DIREITOS HUMANOS.....	66
3.5 LEIS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A IMPORTÂNCIA DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO CURRÍCULO .....	68
3.6 DIREITOS HUMANOS E O ENSINO DE HISTÓRIA .....	73
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>77</b>
<b>4 O LUGAR DA PESQUISA: CÁCERES NO PANTANAL MATO-GROSSENSE .....</b>	<b>77</b>
4.1 APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA .....	81
4.1.1 Escola Estadual Frei Ambrósio .....	82
4.1.2 Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira.....	85
4.1.3 Escola Estadual Cívico-Militar Senador Mário Motta.....	88
4.1.4 Escola Estadual Leopoldo Ambrósio Filho .....	91
4.1.5 Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo .....	94
4.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	99
4.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS.....	100
4.3.1 Dados, análises e considerações sobre a pesquisa nas escolas.....	100
4.4 PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos têm sido assunto de muita discussão nos dois últimos séculos, talvez pelo fato de muitos desses direitos serem constantemente desrespeitados. É notória, em nossa sociedade, a violação das legislações e normatizações vinculadas às garantias da dignidade humana, o que contribui para o aumento contínuo da violência em suas diversas facetas.

Essas violações de direitos e as situações de conflitos também se acentuam nos ambientes educacionais ou em espaços afins que garantem o bom desenvolvimento da aprendizagem. A violência tem sido crescente, nas últimas décadas, nas escolas brasileiras, principalmente entre os jovens da educação básica, estudantes do ensino fundamental e médio, não apenas do ponto de vista quantitativo, mas também do ponto de vista qualitativo. A situação de violência não é apenas física, mas, sobretudo, psicológica, baseando-se especialmente na não aceitação do outro, na falta de respeito ao outro e na exclusão. Os mais pobres, os pretos, as mulheres e os homossexuais são as principais vítimas do preconceito, da discriminação e de outras variantes da violação de direitos.

A ausência ou ineficácia das políticas públicas, da empatia e do respeito frente à alteridade impulsiona a violência física e psicológica no segmento da juventude. Nos ambientes escolares, tal situação vem provocando perplexidade e causando grande preocupação por parte de educadores, gestores e responsáveis. As situações de conflitos vivenciadas no cotidiano escolar nos fazem questionar nossa prática pedagógica e, por vezes, sentimo-nos limitados e/ou incompetentes diante de situações para as quais não estamos preparados para resolver. O que percebemos é que o ambiente educacional não avança expressivamente em direção a práticas harmoniosas e às mediações de conhecimento emancipatório, e passou a ser um espaço em que, corriqueiramente, educadores e gestores dedicam grande parte de sua jornada de trabalho tentando resolver conflitos que, na maioria dos casos, não são solucionados.

Essa situação tem gerado grande frustração por parte dos profissionais da educação, diante das limitações nos encaminhamentos. Essas fragilidades educacionais têm refletido na saúde mental dos profissionais, ou seja, muitos educadores estão doentes e/ou em processo de adoecimento, com níveis elevados de estresse e ansiedade, levando-os, em determinados casos, a se afastarem da função laboral. Diante dessa situação de fragilidade no cotidiano escolar, compreendemos que professores, gestores e comunidade escolar em geral já não sabem lidar com as variedades e o volume das violências que ferem a dignidade humana, gerando, constantemente, sentimentos de corresponsabilidade, culpabilidade, atrito e “incompetência”

entre os educadores. Essas questões nos inquietam e nos levam a refletir sobre a prática pedagógica, suscitando questionamentos para os quais, muitas vezes, não possuímos uma resposta plena.

Diante das situações elencadas, temos a proposta da Educação em Direitos Humanos (EDH), que se vincula ao reconhecimento de direitos e ao acolhimento da diversidade por parte de todos os trabalhadores da educação. Com base nas propostas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e em outros documentos que delineiam a EDH, a presente dissertação almeja abordar inquietações vivenciadas no desenvolvimento da práxis pedagógica no ensino fundamental e médio enquanto professora de História em escolas públicas da rede estadual de ensino no município de Cáceres-MT. Após anos de trabalho na docência, são muitas as inquietações vivenciadas nas escolas, em situações que envolvem diretamente os direitos do alunado e a dignidade do conjunto de pessoas que compõem as comunidades escolares.

As angústias surgiram logo que iniciei minha carreira docente, ainda como professora interina. Quando iniciei como professora, era como se eu quisesse resolver todos os desafios apresentados, almejando encontrar uma possível solução e/ou resposta para cada questão enfrentada. Seja no passado ou no presente, deparamo-nos com escolas totalmente desestruturadas, falta de material pedagógico adequado, limitações de recursos humanos e de qualificação permanente do quadro de servidores, ausência de alimentação escolar adequada e de demais políticas de acesso, permanência e êxito dos discentes. Em síntese, faltava — e ainda falta — o básico para o bom desenvolvimento da educação pública na rede estadual mato-grossense.

A busca pela compreensão e, muitas vezes, pela solução das fragilidades encontradas é, corriqueiramente, angustiante, ao gerar, em boa parte dos casos, o sentimento de impotência. Não é preciso ter pleno domínio da legislação, das orientações e das normatizações sobre os Direitos Humanos para perceber que, em nossas instituições escolares, as violações sempre foram uma constante.

Quando iniciei como professora, em 2006, era totalmente inexperiente, compreendi que a falta de valorização, respeito e as dificuldades cotidianas do professor interino eram ainda maiores. Percebi o quanto nós, professores, estávamos despreparados para lidar com salas de aula com trinta alunos ou mais, em sua maioria oriundos de famílias desestruturadas; discentes vulneráveis com todo tipo de limitações que se pode imaginar. Crianças e adolescentes “indisciplinados” precisavam de todo tipo de assistência – social, financeira, médica, psicológica, dentre outras – assim como nós, professores, também precisávamos, e ainda

precisamos, de uma rede de apoio – uma equipe multiprofissional – para lidar com essas situações.

Nós, educadores, não tivemos formação adequada para lidar com as várias violações de direitos. Aprendemos, em parte das formações continuadas, que é papel do professor disciplinar esses alunos, que o bom professor deve ter o “talento” de “dominar” os estudantes. A compreensão que tínhamos era a de que precisaríamos ser, além de professores, pais, mães, médicos e psicólogos. Enfim, o profissional da educação deveria carregar o fardo de suprir todas as necessidades do estudante e, para manter o controle e a disciplina, ser, se necessário, rígido e severo. A ordem que vinha dos gestores era (e ainda é): “o professor precisa ter domínio dentro da sala”.

Trabalhei pouco tempo como interina e, logo, me efetivei como professora de História na rede pública estadual de Mato Grosso. Posso dizer que as coisas melhoraram um pouco, devido à segurança que a estabilidade proporciona. Porém, parte expressiva das limitações permaneceu, e todos os problemas e fragilidades de uma escola pública continuam sendo vivenciados por todos que fazem parte da comunidade escolar. A situação limitadora é que muitos colegas naturalizam essa realidade. Esse é um grande dilema que vivemos em nossas escolas: a falta de empatia, com cada um realizando tecnicamente o seu trabalho, sem se compadecer das permanentes violações de direitos dentro e fora do ambiente escolar.

Somos estimulados, no cotidiano da docência escolar, a observar o problema das violações de direitos de um estudante não propriamente como um problema nosso ou do conjunto da coletividade. Falamos muito em “integração” na formação escolar e na prática pedagógica, mas, no cotidiano, existe uma fragmentação dos saberes e das ações, uma desarticulação significativa entre os sujeitos e as políticas que indicam a educação por um viés emancipador.

Talvez o que mais me inquieta seja perceber que os discursos apontam um caminho e a prática segue outro. Que a política educacional defende a valorização do exercício da cidadania e dos direitos básicos, enquanto, no ambiente escolar, as desigualdades se reafirmam, cerceando o desenvolvimento do futuro desejado.

Essas vivências e questões me levaram, nos últimos anos, a pesquisar e discutir mais sobre a dignidade das pessoas, além de despertar o desejo de fazer algo para melhorar determinadas situações. Posso afirmar que esse sentimento me motivou a buscar uma melhor compreensão sobre a temática dos Direitos Humanos na educação formal. Comecei a dialogar com meus colegas de trabalho sobre o desenvolvimento de projetos para melhorar a situação de discentes que se encontravam no 9.º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, bem

como a situação de estudantes faltosos, de alunos com baixo desempenho na aprendizagem, problemas que se agravaram ainda mais após a pandemia da covid-19.

Contudo, mesmo optando pelo comprometimento, a frustração é uma constante. A naturalização da violação de direitos nos ambientes educacionais e a descrença crescente dos educadores em reverter a situação perante o poder público do Estado mato-grossense apontam para um certo comodismo, falta de empatia e aprofundamento das violações e violências cotidianas dentro e fora da escola; não bastasse, reforçam uma política de desvalorização das instituições públicas de ensino. A conscientização, nesse caso, é um desafio que necessita ser posto em prática, em contraposição à ideologia dominante, que aponta para a redução de direitos sociais e a propagação de *fake news* pelas redes sociais, as quais contribuem para a desinformação.

Nas escolas em que trabalhei como professora, a promoção dos Direitos Humanos e a EDH, em suas múltiplas temáticas, é pouco ou quase nada abordada. Em contrapartida, as violações de uma série de direitos eram – e ainda são – constantes na vida dos estudantes e, inclusive, no ambiente escolar. Nesse sentido, a hipótese que trago é que existe um desestímulo, por parte dos governos, à qualificação profissional dos trabalhadores da educação sobre a temática dos Direitos Humanos. Em determinados casos, podemos afirmar que esse desestímulo provocou desconhecimento sobre o assunto. Por esse contexto, a conscientização desses trabalhadores e do conjunto da comunidade educacional torna-se ainda mais complexa. Portanto, comprehendo e defendo que é preciso mais empenho na difusão do tema da Educação em / para os Direitos Humanos, de acordo com o PNEDH (Brasil, 2006).

Nos dias atuais, principalmente nós, professores, vivemos em constantes “avaliações”. A grande preocupação do sistema educacional e de seus gestores, na macroestrutura, é saber se estamos desenvolvendo o trabalho de acordo com o que foi estabelecido pela Secretaria de Educação; se estamos cumprindo o horário; se estamos realizando os cursos exigidos e se estamos obedecendo às normas de ensino estabelecidas, muitas vezes cerceando nossa liberdade de cátedra. Por outro lado, quem faz a governança não quer ser “avaliado” e punido no que tange ao cumprimento da própria legislação e das normatizações criadas pelo próprio Estado, principalmente no que se refere aos direitos individuais e coletivos, com a garantia de que a educação seja promotora da plena dignidade humana e defensora dos Direitos Humanos.

O professor, o gestor da unidade escolar, o estudante, o técnico, a merendeira, o porteiro – todos os trabalhadores da educação – vivem em constantes avaliações. O principal quesito é saber se estamos cumprindo nossos “deveres”. Contudo, essas avaliações não consideram a valorização desses profissionais nem a garantia do cumprimento dos direitos laborais.

Tampouco levam em consideração, por exemplo, as múltiplas realidades de cada comunidade escolar ou a realidade individual dos estudantes e responsáveis.

Essa cobrança de pretensos deveres tem se intensificado a cada dia entre os professores, que se encontram sobrecarregados, com longas jornadas de trabalho e também com extensos cursos de capacitação impostos como obrigatórios, os quais, na maioria das vezes, pouco contribuem para melhorar nosso desempenho profissional.

Até aqui, minhas palavras soaram mais como um desabafo, expondo minhas angústias diante do que acredito estar acontecendo em relação às violações dos Direitos Humanos, principalmente no âmbito educacional. Tais questões me levaram à pesquisa, buscando compreender mais sobre os Direitos Humanos e a temática da Educação em Direitos Humanos (EDH) para a educação formal na rede pública mato-grossense. A presente iniciativa me proporcionou não só conhecimentos teóricos importantes, mas também o despertar para a consciência da necessidade de fazer a minha parte, de promover a mudança.

Contudo, creio, alinhando-me à reflexão de Norberto Bobbio (2004), que os direitos humanos não surgem todos de uma vez nem de uma vez por todas, mas emergem por meio de um processo de construção. Nascem em determinadas circunstâncias, marcadas por nossas inquietações e pelas lutas em defesa de novas liberdades contra antigos poderes, não todos de uma vez, mas gradualmente, ao longo da nossa história.

Desse modo, ao fazermos a nossa parte e pensarmos no bem-estar de todos, podemos projetar que a promoção da dignidade humana ultrapasse os muros da escola ou que, em um horizonte futuro, não existam barreiras à circulação do conhecimento emancipatório. O conhecimento é fundamental, pois, à medida que os saberes vão sendo explorados e apropriados, passamos a refletir sobre a importância da prática da EDH, considerando que as instituições formais de ensino são espaços profícuos para o desenvolvimento da consciência crítica de todos nós. É por meio da aprendizagem que adquirimos a percepção das coisas, estimulando mudanças de paradigmas em prol de um mundo mais solidário, com mais igualdade, respeito e dignidade.

Ademais, acredito que este trabalho possa ampliar o conhecimento sobre os Direitos Humanos e evidenciar a relevância dos sistemas educacionais públicos na formação e emancipação dos indivíduos. Nesse sentido, buscamos despertar a consciência crítica, estimulando a empatia para efetivar a prática do respeito, promovendo aquilo que é primordial nos direitos de todos os seres humanos: a sua dignidade, sem preconceito, sem racismo e sem discriminação de qualquer tipo. Para que os Direitos Humanos se tornem uma realidade no

cenário global e nacional, é preciso inquietar-se e angustiar-se com a realidade das violações, muitas vezes vivenciadas em nossas instituições de ensino e também fora delas.

A compreensão de que a educação formal é um direito essencial do ser humano, em conformidade com o que estabelece a Constituição brasileira de 1988 (Brasil, 1988), torna-se uma ferramenta estratégica para a difusão do conhecimento sobre outros direitos básicos. É por meio dos caminhos da educação que o sujeito passa a ter iniciativa na busca por seus direitos, aprendendo a defendê-los e ampliá-los segundo os contextos vividos, orientando-se para a construção de uma sociedade mais justa e para uma cultura de respeito à dignidade humana.

Nessa perspectiva, compreendemos que a EDH para os estudantes da educação formal nos níveis fundamental, médio e superior é de vital importância para o despertar da consciência crítica. Ademais, reconhecemos a relevância da qualificação dos docentes e de todos os trabalhadores da educação para que a promoção e a prática da EDH ocorram de forma assertiva. Para tanto, é necessário que os educadores recebam formação adequada sobre o tema.

Diante do exposto, o objetivo geral da nossa pesquisa é compreender como a EDH está sendo praticada na educação básica da rede pública do Estado de Mato Grosso, com foco no município de Cáceres. Os objetivos específicos são compreender a formação, o conhecimento e o desenvolvimento da prática pedagógica em relação ao tema na comunidade escolar, bem como analisar os processos de luta que resultaram nos desdobramentos das normatizações, planos, programas e leis dos Direitos Humanos e da EDH no Brasil. Nesse processo de pesquisa e aprendizagem, espero colaborar no despertar da consciência crítica sobre os Direitos Humanos e na promoção da EDH na comunidade escolar.

Este estudo tem como base teórica e reflexiva a pesquisa bibliográfica e documental, adotando uma abordagem qualitativa. No plano do diagnóstico, diante da temática proposta e do nosso objeto de estudo, levantamos dados quantitativos para uma reflexão qualitativa desses dados. Nesse sentido, a pesquisa problematiza o papel essencial que a educação formal desempenha na temática, avaliando o cenário da rede pública estadual de educação de Mato Grosso, com foco no município de Cáceres.

Os estudos bibliográficos e documentais apresentam caráter descritivo-exploratório, fundamentando-se em teóricos que discutem a temática, bem como nos marcos jurídicos – documentos, tratados, planos, programas e leis – que abordam a EDH, desde as orientações advindas da Organização das Nações Unidas (ONU), do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT). Por meio dessa abordagem, buscamos apresentar, compreender e analisar a EDH e seus desafios na educação formal básica,

especificamente no ensino fundamental e médio das escolas públicas brasileiras na atualidade, com foco no recorte geográfico proposto, e seus reflexos na educação.

Os principais documentos de referência para nossa pesquisa foram as quatro edições do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em Direitos Humanos, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação.

O PMEDH, iniciado em 2004 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), tem como objetivo fomentar ações em Educação em Direitos Humanos (EDH) que promovam o respeito à dignidade humana e à igualdade em nível internacional. Esse programa passou por várias formulações e edições, adotando estratégias distintas para cada fase, o que o torna um documento fundamental para nossas análises por estar em constante atualização.

A primeira fase desse programa ocorreu entre 2005 e 2007, tendo como foco os direitos no sistema de ensino primário e secundário. A segunda fase, realizada entre 2010 e 2014, concentrou-se na Educação em Direitos Humanos para o ensino superior e em programas de formação em Direitos Humanos destinados a professores e demais educadores. A terceira fase, desenvolvida entre 2015 e 2019, teve como objetivo reforçar a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em Direitos Humanos para profissionais de mídia e jornalismo. A quarta fase, correspondente ao período de 2020 a 2024, é a fase atual e tem como foco a juventude, especialmente a educação e formação em equidade, Direitos Humanos, não discriminação, inclusão e respeito à diversidade.

O PNEDH, publicado em 2006, tem como objetivo promover uma cultura de Direitos Humanos no Brasil, buscando transformar a educação em um pilar de apoio para esses direitos. Nesse sentido, o documento traz pontos importantes para nossas reflexões e para a elaboração do caderno didático, nosso produto pedagógico.

Outro documento base para nossas análises foram as DCNs em Direitos Humanos, estabelecidas pelo CNE em 2012, que visam integrar os Direitos Humanos nos currículos em todos os níveis de ensino.

Buscamos, neste estudo, problematizar questões sobre a formação dos educadores e a práxis pedagógica relacionada à temática dos Direitos Humanos. Para compreender como a prática dos educadores tem desenvolvido a EDH na atualidade, na educação básica do Estado de Mato Grosso, realizamos a análise de documentos das escolas selecionadas da cidade de Cáceres, como os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e o Planejamento Anual (PA).

Observamos os princípios e concepções de educação, objetivos desejados, currículos, participação e gestão democrática, ambiente escolar adequado (ou não), formação docente e avaliação. Buscamos identificar se elementos relacionados à EDH estavam ausentes, se eram apenas mencionados ou se se destacavam de maneira propositiva por meio das ações previstas nos PPPs. Por fim, outra ferramenta que utilizamos — e à qual dedicamos maior atenção — foi um questionário aplicado aos educadores das escolas selecionadas, com foco na promoção da EDH no cotidiano de seu trabalho, na conscientização e em sua formação inicial e continuada sobre o tema.

Isso posto, a estrutura da dissertação foi desenvolvida em quatro capítulos, organizados da seguinte forma:

**Capítulo 1 – Direitos Humanos: trajetória e concepção:** Neste capítulo, abordamos a trajetória histórica da concepção de Direitos Humanos. Apresentamos os fundamentos e conceitos de Direitos Humanos com base em acontecimentos históricos e fatos que foram importantes para sua difusão e efetivação em orientações de organismos internacionais. As reflexões estão voltadas para a compreensão de que os Direitos Humanos foram conquistados paulatinamente ao longo da história da humanidade, por meio de muita luta e sofrimento, por povos que eram desprovidos até mesmo de elementos básicos para o desenvolvimento de suas vidas. Nesse sentido, dialogamos com teóricos importantes e as análises oferecem uma visão abrangente do processo de formação e consolidação desses direitos.

No **Capítulo 2 – Violações dos Direitos Humanos no Brasil**, trazemos uma compreensão a respeito das principais violações dos Direitos Humanos no Brasil, especialmente as sofridas pelos povos indígenas e povos afrodescendentes. Falamos também das violações de direitos ocorridas durante o período da ditadura militar no Brasil, das violências de gênero e das emergências climáticas – algo muito preocupante não só no Brasil, mas no mundo inteiro – no que diz respeito às violações das leis ambientais. Por fim, discutimos os Direitos Humanos no Brasil com ênfase na juventude e na educação, realizando uma análise com teóricos que discutem os impactos e as consequências da insuficiência e/ou ausência de políticas públicas direcionadas às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social em nossa sociedade na atualidade.

No **Capítulo 3 – A Educação em Direitos Humanos: orientações internacionais e normatizações para os sistemas educacionais no Brasil**, abordamos as propostas elaboradas no PMEDH, no PNEDH, nas DCNs em Direitos Humanos e em outras DCNs afins que promovem a cultura e a formação do povo brasileiro. Iniciamos com uma análise do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), explorando seu histórico, objetivos e

resultados. Em seguida, analisamos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), destacando suas estruturas e componentes principais, bem como realizando uma análise crítica de seus resultados. Também examinamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em Direitos Humanos e outras DCNs afins, investigando o desenvolvimento dessas diretrizes e sua integração no currículo escolar, além de discutir os desafios e a eficácia dessas políticas educacionais.

Analisamos ainda as leis relacionadas à educação em Direitos Humanos, como as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, evidenciando seu contexto histórico, objetivos e implementação. Trazemos, por fim, análises sobre o desenvolvimento da temática dos Direitos Humanos no Ensino de História.

No Capítulo 4 – “O lugar da pesquisa – Cáceres no Pantanal mato-grossense”, trazemos a apresentação e o diagnóstico de dados relacionados ao município de Cáceres, referentes à violência contra a juventude, à renda das famílias e ao acesso à educação pública. Também apresentamos e diagnosticamos a avaliação de documentos institucionais das unidades escolares estudadas e os dados do questionário aplicado aos educadores da educação básica em Cáceres (rede pública estadual) referentes à promoção e à capacitação dos educadores para a EDH. Apresentamos os dados coletados nas escolas e suas respectivas análises.

Trazemos, também, um produto pedagógico: um caderno didático em Direitos Humanos, com o propósito de colaborar com nossos professores e trabalhadores da educação no processo de qualificação profissional e de aprimoramento de sua prática pedagógica. Esse material poderá ser utilizado tanto pelos professores, para seu aperfeiçoamento e planejamento de aulas, quanto pelos profissionais técnicos administrativos da escola, contribuindo para um melhor conhecimento sobre a EDH.

De acordo com o PNEDH, acreditamos ser necessário abrir novas oportunidades para o reconhecimento dos Direitos Humanos, por meio do fortalecimento das sensibilidades e da conscientização sobre o assunto, além do incentivo a práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações.

## CAPÍTULO 1

### 1 DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIA E CONCEPÇÃO

O que são os Direitos Humanos?

Podemos dizer que os Direitos Humanos representam a condição mínima para que um indivíduo leve uma vida decente e com dignidade. Para viver uma vida plena no mundo contemporâneo, os direitos básicos devem ser reconhecidos pela sociedade e pelo Estado. No entanto, esse reconhecimento não ocorreu de um dia para o outro. Há um desenvolvimento histórico contínuo no delineamento dos direitos fundamentais.

O conceito de Direitos Humanos possui múltiplos significados. Para Hannah Arendt<sup>1</sup> (2016, p. 28), em *Origens do Totalitarismo*, os Direitos Humanos não são dados, mas uma elaboração social, uma invenção humana em constante construção e processo de reconstrução. Eles refletem o espaço simbólico de luta e ação social dos sujeitos em seu tempo e espaço.

Segundo Fábio Konder Comparato<sup>2</sup> (2016, p. 24), a ideia de que indivíduos e grupos humanos se inserem em conceitos ou categorias gerais é um dos mais recentes desenvolvimentos da história dos Direitos Humanos. Comparato também afirma que foram necessários vinte e cinco séculos para que a primeira organização de perfil internacional declarasse que “todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

No primeiro capítulo trazemos uma abordagem sobre os Direitos humanos que nos leva a compreensão do seu desenvolvimento ao longo da História.

#### 1.1 Aspectos históricos e fundamentos

A análise do surgimento dos Direitos Humanos é uma temática ampla e complexa, abordada por diversos autores ao longo da história. Entre eles, Norberto Bobbio<sup>3</sup> (2017)

<sup>1</sup> Hannah Arendt foi uma das mais influentes filósofas alemãs do século XX. Arendt defendia um conceito de "pluralismo" no âmbito político, com uma tendência existencialista plural. Para ela, os Direitos Humanos não são intrínsecos à condição humana, mas sim estabelecidos em um ambiente político (Brito, 2013).

<sup>2</sup> Fábio Konder Comparato é jurista, advogado e escritor brasileiro. Com tendência progressista, coloca a dignidade da pessoa humana no centro, enfatizando que os Direitos Humanos devem ser compreendidos em relação ao sofrimento e à opressão vividos por muitos ao longo da história. Essa perspectiva busca entender como as experiências de dor e injustiça impulsionaram a afirmação dos direitos (Bittar, 2022).

<sup>3</sup> Norberto Bobbio foi um filósofo político e historiador progressista italiano, conhecido por sua capacidade de produzir escritos concisos, lógicos e, ainda assim, densos. Segundo Fachin e Fachin (2020), a visão de Norberto Bobbio sobre os Direitos Humanos é o resultado de uma longa construção histórica, dividida em quatro fases: “constitucionalização, progressiva expansão, universalização e especificação dos direitos humanos” (Fachin; Fachin, 2020, p. 18).

destaca-se ao propor uma divisão em três etapas para compreender a evolução das declarações de direitos.

Na primeira fase, situada no âmbito da teoria filosófica, os direitos são concebidos como universais, embora sua eficácia seja limitada, pois estão restritos à promulgação e execução por legisladores futuros. Essa perspectiva enfatiza a natureza ideal dos Direitos Humanos, delineando princípios fundamentais que transcendem contextos históricos específicos. Sua realização prática é condicionada à vontade política e à implementação por parte das autoridades competentes.

A evolução dos Direitos Humanos passa por uma segunda etapa, marcada pela sua incorporação nos textos legislativos e constitucionais. Nesse estágio, observa-se uma tentativa de tornar os direitos fundamentais mais tangíveis e passíveis de aplicação jurídica. Essa codificação dos Direitos Humanos visa conferir-lhes maior proteção legal e garantir sua observância dentro das estruturas institucionais de cada país. Contudo, mesmo com essa consagração formal, persistem desafios relacionados à efetivação dos direitos proclamados, especialmente em contextos nos quais há lacunas na aplicação das leis ou desrespeito às normas internacionais de Direitos Humanos.

Bobbio (2017) identifica uma terceira fase na trajetória dos Direitos Humanos, caracterizada pelo desenvolvimento de mecanismos de controle e proteção desses direitos em âmbito internacional. Nesse sentido, surgem organizações e tratados internacionais dedicados à promoção e defesa dos Direitos Humanos, buscando garantir sua aplicação em escala global e prevenir violações sistemáticas.

Essa internacionalização dos Direitos Humanos reflete uma consciência crescente sobre sua importância além das fronteiras nacionais, reconhecendo a necessidade de cooperação internacional para enfrentar desafios transnacionais e proteger os direitos de todos os seres humanos, independentemente de sua nacionalidade ou origem.

A análise proposta por Bobbio (2017) oferece uma visão abrangente do processo de formação e consolidação dos Direitos Humanos ao longo da história contemporânea. Ao dividir essa trajetória em três etapas distintas, o autor destaca tanto os avanços quanto as limitações enfrentadas na promoção e proteção desses direitos, fornecendo subsídios para reflexões sobre os desafios do tempo presente e as possibilidades de aprimoramento dos instrumentos jurídicos e institucionais voltados para sua efetivação.

No segundo estágio, quando a teoria foi aceita pela Declaração de Direitos nos Estados Unidos e, em especial, pela Revolução Francesa, o poder do Estado foi limitado, marcando a transição da teoria para a prática (Bobbio, 2017).

Um marco de grande importância foi a criação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948. Na fase final, os direitos passaram a ter perspectivas universais e ativas, ou seja, protegidos.

Além dos direitos básicos, o conceito de Estado também mudou. A evolução dos direitos básicos é suficiente para compreender a evolução do Estado constitucional. O formato federativo, reconfigurado no Estado brasileiro a partir da atual Constituição Federal de 1988, traz obrigações ao conjunto dos entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios –, incluindo a responsabilidade pela proteção dos direitos básicos dos cidadãos.

João dos Passos Martins Neto, professor de Direito Constitucional e Liberdade de Expressão, afirma que as civilizações clássicas da Antiguidade influenciaram a origem dos direitos fundamentais da humanidade contemporânea (Martins Neto, 2021). Comparato (2016, p. 11) destaca que o “Período Axial” (entre os séculos VII a.C. e II a.C.) foi extremamente importante porque, pela primeira vez, os seres humanos foram considerados seres livres e racionais. Foi nessa época que se lançou a base ideológica para compreender o ser humano e confirmar a existência de direitos universais.

A ideia de igualdade, segundo a qual todas as pessoas devem ser respeitadas igualmente, está relacionada ao direito estatutário. Para os gregos, na Antiguidade Clássica, ela funcionava como um antídoto contra a discrição governamental (Comparato, 2016). Dessa forma, os órgãos governamentais devem servir aos governados – essa é a etapa básica da concessão de direitos. O primeiro sistema de perfil democrático no mundo ocidental teria sido criado em Atenas, no século VI a.C. (Comparato, 2016).

A transição do enfoque religioso para uma abordagem filosófica marcou um ponto crucial na história do pensamento humano, especialmente no que diz respeito à concepção dos direitos e da lei natural. Esse movimento permitiu que o ser humano se tornasse objeto de análise e reflexão, conduzindo ao desenvolvimento de conceitos como o direito natural, cujas origens remontam à Grécia Antiga. Nesse contexto, os gregos exploraram a ideia de uma ordem intrínseca e universal que regeria as relações entre os seres humanos e o cosmos, influenciando diretamente a concepção dos direitos inalienáveis do homem.

De acordo com o cientista e professor de Direito Ingo W. Sarlet (2020), o direito natural promove uma compreensão dos elementos fundamentais da condição humana, conferindo ao ser humano a posição de sujeito não apenas das leis criadas pela sociedade, mas também das leis imutáveis da natureza. Essa perspectiva enfatiza a centralidade do ser humano e seus direitos inalienáveis, estabelecendo uma base para a construção de sistemas jurídicos que

reconheçam e protejam a dignidade, a liberdade e a igualdade dos indivíduos considerados cidadãos.

Os romanos, por sua vez, deram contribuições significativas para o desenvolvimento do conceito de direitos individuais e para a criação de mecanismos legais destinados a protegê-los. Por meio de instituições como o direito romano, foram estabelecidas as bases para a proteção dos direitos de propriedade, liberdade pessoal e igualdade perante a lei. Esses valores, segundo Sarlet (2020), têm suas raízes na cultura greco-romana e no cristianismo da época, refletindo a mediação de ideias filosóficas e religiosas na concepção contemporânea dos Direitos Humanos.

A trajetória que vai da religião à filosofia e, posteriormente, à jurisprudência proporcionou uma evolução gradual das concepções sobre os Direitos Humanos e a “lei natural”. Ao reconhecer a importância da dignidade, liberdade e igualdade como valores fundamentais, essas tradições trouxeram um legado duradouro que continua a mediar o pensamento jurídico e ético até os dias atuais.

Martins Neto (2021, p. 255) afirma que o pensamento iluminista é a principal base para refletir sobre os direitos e a concepção de cidadania na contemporaneidade. Foi no período das revoluções burguesas que surgiram grandes pensadores, como Kant, Rousseau e Voltaire, que exerceram forte influência na Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa (1789).

A Declaração de Independência estadunidense constituiu o nascimento dos Direitos Humanos na era do capitalismo moderno (Comparato, 2016). A declaração protege os direitos de liberdade e igualdade, que foram reafirmados com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, treze anos depois, tomando amplitude internacional.

Outro aspecto relevante foi o estabelecimento do sistema representativo, bastante importante na luta pela consolidação dos Direitos Humanos (Bobbio, 2017). Países legais são aqueles que possuem um sistema de garantia de direitos básicos e suas representatividades para propô-los, consolidá-los em leis e fiscalizar sua aplicação. Os Direitos Humanos tornaram-se a base de uma vivência democrática nacional e global moderna.

## **1.2 Evolução da concepção dos Direitos Humanos**

O desenvolvimento e a consolidação do Estado de Direito desempenham um papel crucial na proteção e promoção dos Direitos Humanos em uma sociedade. Como aponta Lang (2017), a origem desse conceito remonta ao século XVIII, na Alemanha, quando surgiram as primeiras formulações teóricas que contestavam o poder absoluto dos governantes em regimes

autoritários. Nesse contexto, o Estado de Direito emergiu como uma resposta à concentração excessiva de poder nas mãos de líderes políticos, estabelecendo limites claros para o exercício do poder estatal e garantindo a igualdade perante a lei para todos os cidadãos.

A declaração dos direitos fundamentais, como observado nos movimentos revolucionários estadunidense e francês, representou um marco importante na consolidação do Estado de Direito. Ao romper com a antiga ordem baseada na arbitrariedade e no absolutismo do poder, esses movimentos afirmaram princípios como a liberdade, a igualdade e a justiça como fundamentos essenciais da ordem jurídica e política. Essa ruptura com a autoridade tradicional e a consagração dos direitos individuais contribuíram para a construção de um sistema jurídico baseado na supremacia da lei e na separação de poderes, elementos fundamentais do Estado de Direito.

O Estado de Direito funciona como um mecanismo institucional que vincula todas as atividades do Estado à lei, garantindo que estas sejam realizadas dentro dos limites estabelecidos pelo ordenamento jurídico e respeitando os direitos fundamentais dos cidadãos. A descentralização do poder e a distribuição equitativa da autoridade entre os diferentes órgãos estatais são aspectos centrais desse modelo, que busca assegurar a governança democrática e a proteção dos direitos individuais contra possíveis abusos de poder.

Desse modo, o Estado de Direito representa um avanço significativo na evolução dos sistemas políticos e jurídicos, ao estabelecer os fundamentos para uma sociedade justa e democrática. Ao promover a supremacia da lei, a limitação do poder estatal e o respeito aos Direitos Humanos, esse princípio constitui um alicerce essencial para a garantia da paz, da estabilidade e do desenvolvimento social em todas as nações.

Com a evolução do Estado britânico, a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, nasceu a primeira etapa do constitucionalismo moderno, na qual o Estado deve garantir a liberdade individual e a mínima intervenção estatal (Matté, 2007). Esse conceito liberal afirma direitos negativos, e o Estado não deve interferir nesses direitos para proteger a liberdade do sujeito.

No entanto, segundo o professor de Direito Mauro João Matté (2007), o modelo liberal concede privilégios burgueses em detrimento das mulheres, dos idosos, das crianças e dos mais pobres. Portanto, após a Revolução Industrial, a ideia da ação do Estado para proteger os direitos passou a ser o cerne, pois a liberdade descontrolada levaria à desigualdade social. A

partir desse momento, a teoria marxista ganhou força. De acordo com o marxismo, a totalidade das pessoas deve ser considerada parte da sociedade.<sup>4</sup>

Immanuel Kant, um dos mais importantes filósofos alemães, destacou que todas as pessoas têm dignidade sem preço, ou seja, trata-se de algo insubstituível.

No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então tem ela dignidade (Kant, 2011, p. 82).

Porém, segundo Comparato (2016), a dignidade humana é afetada pelo avanço das relações da economia de mercado e pela radicalidade controladora das práticas fascistas:

O comportamento nazifascista despessoaliza o ser humano e esvazia a própria existência. Da mesma forma, mas não tão tragicamente, o capitalismo tem o mesmo processo. Enquanto o capital é personificado, o indivíduo é apenas uma mercadoria no processo de produção (Comparato, 2016, p. 23).

Dessa forma, a proteção legal é voltada para a sociedade. O Estado de bem-estar social foi criado principalmente após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de realizar ações que beneficiassem os indivíduos e prestassem serviços que garantissem os direitos dos cidadãos (Matté, 2007). Esse Estado também pode ser chamado de Estado Social de Direito.

Bobbio (2017) acredita que, no campo dos direitos sociais, os direitos proliferaram. Isso ocorreu porque a inovação tecnológica e as mudanças sociais provocaram transformações significativas na sociedade. Por exemplo, após a Revolução Industrial, foi criado o direito ao trabalho; assim, o aumento do número de idosos e da expectativa de vida exigiu maior proteção para essas pessoas, entre outras situações emergentes.

Com esses direitos, novos sujeitos ganharam relevância nas discussões, como mulheres, crianças, idosos, trabalhadores, entre outros. No entanto, a prática dos direitos sociais é mais difícil de ser alcançada, pois requer a intervenção ativa do Estado para a criação de uma organização de serviço público e de bem-estar social, como alega o autor.

No final do século XX, outro fenômeno importante entrou em discussão e trouxe grandes marcas nas violações dos Direitos Humanos: o processo de globalização. Nesse contexto, houve a redução da máquina estatal e dos seus serviços públicos, além do

<sup>4</sup> Segundo Teles (2018), a teoria de totalidade de Marx nos faz compreender a sociedade de forma ampla e complexa, ou seja, a realidade social não é um conjunto de elementos isolados, mas sim de um todo com conexões onde cada seguimento social está em relação com os outros, fazendo parte da totalidade.

fortalecimento das grandes corporações multinacionais, que intensificaram a exploração do trabalho, a degradação ambiental e dificultaram a efetivação dos direitos básicos. Portanto, por mais que os países mais pobres tentem, eles não conseguem atender plenamente às necessidades da sociedade nem colocar suas comunidades em patamar de igualdade e competitividade com essas corporações multinacionais.

Foi assim que surgiu um novo setor, ou seja, “uma sociedade composta por entidades sem fins lucrativos, por meio de atividades sociais, buscando amenizar os desequilíbrios causados pelas empresas multinacionais” (Matté, 2007, p. 205). Desse modo, o autor declara que um país democrático de direito deve afirmar os Direitos Humanos e buscar protegê-los com a ajuda de uma sociedade organizada.

No entanto, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, o ser humano passou a ser sujeito do direito internacional, adquiriu a cidadania mundial e passou a ter o direito de exigir o respeito aos direitos fundamentais perante seu país, conforme lembra Bobbio (2017). A DUDH é o principal marco para a internacionalização desses direitos.

### **1.3 Classificação e características dos direitos fundamentais**

A classificação dos direitos fundamentais é uma questão complexa e sujeita a diversas abordagens, como destacado por Martins Neto (2021). Embora haja uma intenção de universalidade na tentativa de estratificar esses direitos, a realidade é que existem múltiplas possibilidades de classificação, dada a diversidade de padrões e critérios que podem ser aplicados. Nesse sentido, diferentes perspectivas podem ser adotadas na tentativa de agrupar e organizar os direitos fundamentais, levando em consideração variáveis como o objeto dos direitos, a geração a que pertencem ou mesmo a atribuição dos direitos.

Martins Neto (2021) destaca que, ao expressar direitos fundamentais, o primeiro termo, direito, significa um direito subjetivo, ou seja, algo que pertence a alguém. O segundo termo, fundamental, indica que esses direitos possuem uma natureza especial. Segundo o autor, esses direitos estão protegidos pelas constituições modernas ocidentais, não sendo afetados por qualquer forma de revogação, deformação ou ataque, e caracterizam-se como cláusulas inflexíveis.

Uma das abordagens comuns na classificação dos direitos fundamentais é baseada no objeto dos direitos básicos. Essa perspectiva considera as diferentes esferas da vida humana que são protegidas pelos direitos fundamentais, tais como os direitos civis e políticos, os direitos econômicos, sociais e culturais, e os direitos coletivos e difusos. Cada uma dessas categorias

abrange um conjunto específico de direitos que visam garantir aspectos fundamentais da dignidade e da liberdade humana em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos.

Os direitos fundamentais também podem ser classificados de acordo com a geração a que pertencem, distinguindo-se entre direitos de primeira, segunda e terceira geração. Os direitos de primeira geração referem-se às liberdades individuais e aos direitos civis e políticos, enquanto os direitos de segunda geração estão relacionados aos direitos econômicos, sociais e culturais, como o direito ao trabalho, à educação e à saúde. Já os direitos de terceira geração abrangem os direitos coletivos e difusos, como o direito ao meio ambiente saudável e ao desenvolvimento sustentável.

Outra possibilidade de classificação dos direitos fundamentais diz respeito à sua atribuição, ou seja, a quem são dirigidos os direitos. Nesse sentido, os direitos podem ser classificados como direitos individuais, que protegem interesses específicos de cada pessoa, ou como direitos coletivos, que visam salvaguardar interesses de grupos ou comunidades. Essa distinção reflete a diversidade de sujeitos e interesses envolvidos na proteção dos direitos fundamentais e a necessidade de considerar essas diferentes dimensões na formulação e aplicação das políticas públicas e das leis.

Sarlet (2020) acredita que os direitos fundamentais vivem o melhor momento da história constitucional no cenário brasileiro, no que se refere ao seu reconhecimento jurídico interno e aos mecanismos disponibilizados aos profissionais do direito que auxiliam na execução das ordens. Porém, para que não se tornem puro discurso, os sujeitos políticos e toda a sociedade devem atuar juntos na efetivação desses direitos.

Quanto às características, os Direitos Humanos fundamentais possuem uma hierarquia variável (Bobbio, 2017), ou seja, não são estáticos, pois mudam de acordo com os tempos históricos e civilizações. Outra característica proposta pelo autor é que as categorias de Direitos Humanos são heterogêneas, já que os direitos possuem requisitos distintos.

Dentre os direitos fundamentais, Martins Neto (2021) afirmou que os Direitos Humanos são relativos, porque diferem no tempo e no espaço, dependendo da influência dos princípios morais dominantes na comunidade.

Também podemos afirmar que existem privilégios na elaboração das legislações que garantem os direitos. Segundo Martins Neto (2021), os direitos individuais correspondem sempre ao dever ou à obrigação de respeitar os outros. A obrigação de respeitar inclui a abstenção de comportamento, ou seja, a obrigação de não praticar qualquer ato que ameace ou impeça o exercício de um direito por parte de um indivíduo. Dessa forma, os direitos estão

associados a obrigações gerais negativas (Martins Neto, 2021). Um novo direito pode excluir outro: o direito de não ser escravizado exclui o direito de possuir escravos (Bobbio, 2017).

Sarlet (2020) explorou sabiamente a universalidade dos Direitos Humanos. O autor aponta que aspectos considerados fundamentais em um país podem não se aplicar a outro, ou se manifestar de forma diferente. No entanto, quanto aos seus fundamentos, existem categorias universais e consensuais, como o valor da vida, o valor da liberdade e a dignidade humana. Ele conclui que mesmo esses princípios devem ser contextualizados, pois estão igualmente sujeitos a diferentes interpretações e são limitados pelas realidades sociais e culturais locais.

Uma compreensão mais ampla dos Direitos Humanos é uma ferramenta essencial para a defesa dos direitos. Os direitos fundamentais, assim como os Direitos Humanos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, representam um marco na nova era da democracia e da sociedade brasileira. O desenvolvimento se realiza não apenas pelo crescimento econômico, mas também pelo avanço humano e pela defesa dos direitos básicos dos cidadãos do país, especialmente após o Brasil sair de um regime autoritário, que durou mais de duas décadas. Esses direitos passaram a ser protegidos por normas estabelecidas por consenso entre diversos países, que posteriormente foram incorporadas à nossa Carta Magna.

No entanto, as constituições não permanecem estáticas no tempo, incluindo a brasileira. As cláusulas que contêm direitos implícitos – não regulamentados plenamente – e a inclusão de direitos assinados em tratados internacionais após a promulgação da Constituição indicam que as partes reconhecem a evolução histórica e a variabilidade dos Direitos Humanos. Além disso, ao incluir os direitos previstos em tratados, é possível perceber como o âmbito internacional influencia o âmbito nacional. Portanto, a proteção dos Direitos Humanos não é função exclusiva do Estado, ou seja, deve ser matéria de interesse internacional (Piovezan, 2019).

O desenvolvimento do direito internacional dos Direitos Humanos formou um sistema normativo global para a proteção dos direitos humanos. Esse sistema é integrado por convenções globais e regionais, com abrangência geral e específica. Mais uma vez, surge o problema de que “a violação de direito num lugar da Terra se sente em todos os outros” (Kant, 2008, p. 22).

#### **1.4 As dimensões dos Direitos Humanos**

Os direitos de primeira geração, como apontado por Martins Neto (2021), representam uma reafirmação do direito à liberdade e têm suas raízes nas teorias iluministas e filosóficas

liberais, que surgiram historicamente como uma resposta à opressão e ao despotismo ocidental da nobreza hereditária e do clero. Esses direitos, também conhecidos como direitos civis e políticos, emergiram como uma reação à concentração excessiva de poder nas mãos do Estado e à violação dos direitos individuais por parte das autoridades governamentais.

A origem desses direitos está intimamente ligada à ideia de limitar a atuação do Estado para que os indivíduos possam exercer plenamente suas liberdades e garantias fundamentais. Para Martins Neto (2021), a luta contra o despotismo e a defesa da liberdade individual foram os motores que impulsionaram o reconhecimento e a consagração dos direitos de primeira geração. Nesse contexto, o Estado é visto como um potencial violador desses direitos, e a ênfase recai na necessidade de restringir o poder estatal para proteger as liberdades individuais.

Assim, os direitos civis e políticos, como parte dos direitos de primeira geração, são concebidos como direitos negativos, ou seja, direitos que impõem deveres de abstenção ao Estado, impedindo-o de interferir nas esferas de liberdade dos indivíduos. Esses direitos incluem, por exemplo, a liberdade de expressão, o direito à privacidade, o direito à liberdade de associação e o direito ao devido processo legal. O objetivo é garantir que os indivíduos tenham autonomia e poder para agir de acordo com suas próprias convicções e interesses, sem interferência indevida por parte do Estado ou de outras entidades.

Os direitos de primeira geração desempenham um papel fundamental na proteção da liberdade individual e na limitação do poder estatal, representando uma conquista histórica na luta pela afirmação dos Direitos Humanos. Ao estabelecer barreiras legais e institucionais contra o despotismo e a arbitrariedade do poder público, esses direitos contribuem para a construção de sociedades mais justas, livres e democráticas, nas quais os direitos e as liberdades fundamentais de cada pessoa são respeitados e protegidos.

Os direitos de segunda geração correspondem aos direitos econômicos, sociais e culturais, que exigem açõesativas do Estado e só podem ser plenamente usufruídos por meio da atuação estatal. Alessandra Maria S. Zambone e Maria Cristina Teixeira (2018) apontam que a segunda geração envolve o direito de prover, o que configura uma responsabilidade positiva do Estado.

Finalmente, todas as pessoas gozam coletivamente dos direitos de terceira geração, ou direitos de solidariedade. Estes são o direito a um meio ambiente saudável, à paz, ao desenvolvimento, aos bens pessoais, entre outros. De acordo com Bobbio (2017), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) contempla os direitos individuais tradicionais, ou seja, direitos de liberdade, direitos sociais (incluindo poder) e direitos de terceira geração (em um contexto mais moderno). O primeiro exige que o Estado assuma obrigações negativas e

restrinja as ações das instituições públicas para proteger os direitos humanos. O segundo e o terceiro impõem obrigações positivas ao Estado, sendo que, no último, deve-se observar que os direitos das diferentes gerações se reforçam mutuamente.

Comparato (2016) acredita que o sistema de Direitos Humanos segue certos princípios. Os princípios clássicos são liberdade, igualdade e fraternidade (ou unidade), que foram confirmados na Declaração Francesa e, posteriormente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O princípio da liberdade está relacionado à ideia de autonomia, ou seja, todos obedecem às normas que criam. Para os clássicos, uma sociedade é livre quando obedece às leis que ela mesma estabelece. No entanto, há uma diferença entre liberdade pública e liberdade privada. A primeira refere-se ao significado político da autonomia, enquanto a segunda envolve instrumentos de defesa contra a intervenção do Estado. Comparato (2016) apontou que existe uma conexão entre elas, pois uma dimensão não existe sem a outra.

Em relação à igualdade, Comparato (2016) prossegue dizendo que as revoluções do século XVIII garantiram a igualdade individual perante a lei ao abolir os privilégios do Estado. Porém, o capitalismo fortalece as diferenças de classe, enquanto o socialismo defende o princípio da solidariedade justamente para corrigir e superar o individualismo da civilização burguesa.

Unidade – ou fraternidade – é o conceito de que todos são responsáveis por suas próprias necessidades e pelas necessidades coletivas. Com base nesse princípio, os direitos sociais são reconhecidos. Esses direitos exigem que o Estado implemente políticas públicas para apoiar e proteger as pessoas mais pobres e desamparadas.

Outros princípios importantes relacionados à estrutura do sistema de Direitos Humanos são a irrevogabilidade, a solidariedade e a complementaridade (Comparato, 2016). O primeiro princípio estabelece que a supressão dos direitos fundamentais por meio de novas leis constitucionais ou convenções internacionais é legalmente inválida. O segundo princípio, proclamado na ata da Conferência de Viena de 1993, resguarda que todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados, e que a comunidade internacional deve utilizar o mesmo fundamento e o mesmo enfoque de forma justa, com igual ênfase em escala global.

Lynn Hunt<sup>5</sup> (2019, p. 25) revela que os Direitos Humanos dependem tanto da razão quanto da emoção. Os direitos são um conjunto de crenças sobre como as pessoas distinguem o certo do errado no mundo secular. Quando ficamos chocados com determinado comportamento, ficamos convencidos de que um direito humano está sendo violado. É assim que os direitos continuam a ser discutidos, pois nossas visões sobre quem é o titular dos direitos e quais direitos são, estão em constante mudança (Hunt, 2019).

O argumento de Hunt (2019) é baseado na visão de que mudanças sociais e políticas ocorrem porque muitas pessoas têm experiências semelhantes. Até a leitura de narrativas de tortura e romances pode gerar novas experiências pessoais, como a empatia, que transcende as fronteiras sociais tradicionais, o que possibilita novos conceitos sobre Direitos Humanos. Desse modo, é possível concluir que os direitos humanos alcançam seu pleno desenvolvimento quando indivíduos aprendem a considerar os demais como iguais, tratando-os de maneira fundamentalmente equitativa (Hunt, 2019).

## **1.5 A cidadania e a democracia relacionada aos Direitos Humanos**

A democracia não é perfeita, porém é um sistema político que possibilita ao povo exercer sua cidadania, detendo o poder e decidindo sobre a parcela que pode ser exercida pelo Estado. Em uma democracia, o povo tem a capacidade de escolher seu governo, com o objetivo de estruturar a sociedade de acordo com seus interesses, conforme a vontade da maioria. Apenas na democracia é garantido ao povo o direito de participar ativamente nas decisões, de acordo com seus interesses. Sem democracia, não existe envolvimento nem direitos assegurados. O exercício da cidadania diz respeito ao uso de uma série de direitos, assegurados por lei ou por meio de mobilização social, pelos cidadãos de uma nação organizada.

Segundo Thomas Humphrey Marshall (1967), sociólogo britânico, a concepção de cidadania na contemporaneidade surgiu com o capitalismo moderno. Para ele, a cidadania, assim como os Direitos Humanos, foi conquistada, ou seja, uma conquista de direitos em que a cidadania foi sendo elaborada paulatinamente ao longo da história. A visão moderna de cidadania começa a ser desenvolvida por volta do século XVI, com o fim do absolutismo dos

---

<sup>5</sup> Lynn Avery Hunt, historiadora e escritora estadunidense, leciona História na Universidade da Califórnia e utiliza, em suas produções acadêmicas, os pressupostos da História cultural. Em *A invenção dos Direitos Humanos: uma história*, Lynn Hunt enfatiza a relevância de abordar as transformações das mentes individuais ao falar dos processos históricos (Mazioli, 2017).

reis e, consequentemente, com a Revolução Francesa no século XVII, quando ocorre a conquista dos direitos civis. Esses direitos influenciam outros movimentos em todo o mundo, como a independência dos Estados Unidos, os processos de emancipação das ex-colônias espanholas nas Américas, a Conjuração Mineira no Brasil, entre outros. Avançando na história, a garantia da cidadania ganha mais força com a conquista de outros direitos, dessa vez os direitos políticos, no século XIX. No século XX, a luta é predominantemente por direitos sociais coletivos, que vão moldando uma concepção de exercício da cidadania.

Para Marshall (1967), os três conjuntos de conquistas por direito marcam a conquista da cidadania no mundo capitalista. Nesse sentido, o autor afirma que, cada vez mais, os mais diversos grupos sociais surgirão com novas lutas e novas demandas, no sentido de ser respeitados os direitos já conquistados ou por novas demandas de direitos.

Assim, compreendemos que os movimentos sociais são importantes para a concretização da cidadania, pois, por meio dos movimentos, novos direitos podem ser conquistados e consolidados. Destarte, é crucial destacar que os atuais movimentos de cidadania estão focados na emergência climática, um problema que impacta diretamente o bem-estar dos povos em todo o globo terrestre. Esse é um direito social previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988, embora tenha sido negligenciado. A emergência climática, também conhecida como crise climática, refere-se à necessidade urgente de implementar soluções e mudanças diante do cenário de intensificação do efeito estufa e elevação do nível do mar.

As mudanças climáticas ameaçam uma ampla gama de Direitos Humanos, incluindo saúde, moradia adequada, educação, alimentação e segurança. Os riscos incluem mortes prematuras, doenças respiratórias e cardiovasculares, desnutrição, alergias e doenças mentais, destruição de infraestrutura, contaminação de recursos naturais e preocupações com a segurança.

Vale destacar que, apesar de todo o aparato estatal que vem fortalecendo o sistema democrático com as legislações e normatizações vigentes – as mudanças que vêm ocorrendo estão em sintonia com o fortalecimento da cidadania e da democracia –, ainda temos um sistema que não abrange todas as classes com equidade.

Ellen Wood (2010), cientista política e historiadora marxista, critica a ordem socioeconômica vigente e nos contextualiza que, com o fortalecimento do sistema capitalista, a democracia passa a ser entendida como uma democracia passiva, ou seja, como o direito assegurado aos indivíduos como proteção contra o poder do outro. Para a autora, isso é um processo de domesticação e neutralização da democracia, transformando-a em uma democracia

formal, voltada para aqueles que detêm o poder. Nesse sentido, o sistema capitalista cria uma esfera econômica autônoma e separada que não atinge todas as classes.

A humanidade experimentou duas guerras industriais globais em apenas meio século. A Segunda Guerra Mundial foi caracterizada por atrocidades e pela morte de cerca de oitenta milhões de seres humanos. Após esse incidente, em 1948, um grupo de mais de cinquenta países membros, incluindo o Brasil, formulou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), com o intuito de promover a paz global e orientar os Estados nacionais soberanos em uma série de princípios e ações que visam resguardar a dignidade humana. Posteriormente, outros tratados, convenções e acordos desempenharam papel relevante na consolidação dos Direitos Humanos como matéria no âmbito das relações internacionais.

Para Bobbio (2017, p. 1): “Direitos Humanos, democracia e paz são três momentos necessários de um mesmo movimento histórico: sem direitos humanos reconhecidos e protegidos não haverá democracia, sem democracia não existirão as condições mínimas para a resolução pacífica dos conflitos”.

A DUDH (1948) presume que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Ou seja, todos têm direitos porque pertencem à humanidade. No entanto, a mesma declaração afirma que tais direitos devem ser protegidos por lei, o que é um ideal comum que todas as pessoas e países devem buscar realizar. Portanto, no pós-guerra, a recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU) apontou que os Direitos Humanos são os direitos inerentes a todas as pessoas, independentemente de raça, gênero, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou quaisquer outras condições.

O reconhecimento oficial dos direitos fundamentais torna as relações sociais mais seguras em uma sociedade. Além disso, segundo Comparato (2016), há uma tendência de que os Direitos Humanos, que expressam uma certa consciência moral universal, sejam superiores aos sistemas jurídicos de todos os países. Muitos países, como o Brasil, consideram os Direitos Humanos no nível constitucional, ou seja, os direitos estão incorporados em sua Carta Magna. Portanto, no caso de conflitos entre o direito internacional e o direito interno, o direito aplicável é o mais benéfico para as pessoas, porque o Estado tem a obrigação de proteger a dignidade humana.

Destacamos que a questão fundamental dos Direitos Humanos hoje não é defendê-los, mas protegê-los. Esta não é uma questão filosófica, mas uma questão política, segundo Bobbio (2017). A DUDH foi aprovada em 10 de dezembro de 1948 e, segundo ela, toda pessoa tem direito a um nível de vida que garanta sua saúde e bem-estar, assim como o de sua família, incluindo alimentação, vestimenta, moradia, assistência médica e outros serviços sociais

básicos, além de ter direito à segurança em caso de desemprego. O artigo 25 da DUDH acolhe uma ampla gama de direitos, incluindo o direito à alimentação adequada, água, saneamento, roupas, moradia e assistência médica, bem como proteção social em circunstâncias incontroláveis, como deficiência, viuvez, desemprego e velhice. O preâmbulo da DUDH apresenta o direito de viver livre de necessidades e medos, e o Artigo 25 nos diz como isso deve acontecer.

O Artigo 25 também constitui a base dos esforços atuais para enfrentar os desafios específicos enfrentados por milhões de homens e mulheres idosos em todo o mundo. O primeiro requisito de proporcionar um padrão de vida adequado para a saúde e o bem-estar, listado no referido artigo, é a alimentação.

No entanto, o governo é obrigado a não impedir o acesso à alimentação adequada, por exemplo, expulsando as pessoas da terra, destruindo plantações ou criminalizando a pobreza. Os governos também devem tomar medidas apropriadas para garantir que as atividades do setor privado não afetem o direito das pessoas à alimentação. Da mesma forma, os serviços privados de abastecimento de água não podem comprometer o acesso igual, acessível e físico a fontes de água adequadas, seguras e aceitáveis.

Cinco prioridades de direitos humanos: o direito à educação, à moradia, à saúde e à assistência social, a um padrão de vida decente, igualdade e não discriminação. As quatro primeiras prioridades são direitos sociais previstos no Artigo 25, e a quinta, igualdade e não discriminação, é o cerne da DUDH e de todos os direitos sociais (Nucci, 2012).

No Brasil, a atual Constituição Federal de 1988 introduziu direitos e garantias básicos, como direitos individuais e direitos coletivos. Esses direitos estão relacionados ao conceito de pessoa e sua personalidade, como vida, igualdade, dignidade, segurança, honra, liberdade e propriedade. Estão previstos no artigo 5º e seus incisos.

*Direitos sociais:* o estado de direito na sociedade deve garantir a liberdade ativa dos indivíduos. Esses direitos dizem respeito à educação, saúde, trabalho, seguridade social, lazer, segurança, proteção de mães e filhos e assistência aos pobres. Seu objetivo é melhorar as condições de vida dos mais pobres, alcançando assim a igualdade social. Estão listados no artigo 6º.

*Direito de nacionalidade:* nacionalidade refere-se ao vínculo político e jurídico que liga um indivíduo a determinado país, tornando-o parte integrante do povo, permitindo-lhe reivindicar proteção e, por sua vez, o Estado permite que cumpra as obrigações impostas a todos.

*Direitos políticos:* permitem que os indivíduos exerçam sua cidadania por meio de

direitos públicos subjetivos e participem ativamente dos assuntos políticos do país. Estão listados no artigo 14º da Constituição Federal, assim como os direitos relacionados com a existência, organização e participação das agremiações partidárias. Garantir a autonomia e a liberdade plena dos partidos políticos é um meio necessário e importante para manter a democracia e o estado de direito. Está presente no artigo 17º.

Segundo o sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2003), todos nascem com direitos e garantias, e o Estado democrático não pode tratá-los como concessões. As pessoas devem exigir que a sociedade e todos os demais respeitem sua dignidade e garantam os meios para atender às suas necessidades básicas. Os Direitos Humanos têm uma posição bidimensional, porque, por um lado, os direitos humanos são uma realização ideal, ou seja, a conciliação entre os direitos individuais e os direitos sociais. Por outro lado, é necessário garantir o domínio jurídico da democracia (Santos, 2003).

Os direitos fundamentais ou liberdades públicas são definidos como um conjunto de Direitos Humanos, que são garantias institucionalizadas, cujo objetivo principal é respeitar a dignidade humana, protegendo o poder do Estado e garantindo condições mínimas para o desenvolvimento da cidadania. Esta proteção deve ser ativamente reconhecida pelos ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais.

As principais características dos direitos básicos são históricas: os direitos são criados em um contexto histórico e, quando colocados na Constituição, tornam-se direitos básicos, tornando-se invioláveis, independentemente de cor, gênero, religião, nacionalidade ou crenças políticas. Os direitos fundamentais são universalmente aplicáveis a todos, sem quaisquer restrições.

Em relação à concorrência, vários direitos fundamentais podem ser exercidos ao mesmo tempo. O poder público deve tomar medidas para proteger os direitos fundamentais e a eficácia da garantia, e, quando necessário, utilizar meios coercitivos. Os direitos fundamentais são interdependentes e não podem entrar em conflito com outros direitos. A Constituição e as disposições da infraestrutura devem estar vinculadas à realização de seus objetivos. Nesse sentido, os direitos básicos e fundamentais se complementam, devendo ser absolutamente realizados e interpretados com os mesmos objetivos. (Calvi, 2018).

Assim, entendemos que a cidadania, a democracia e o estabelecimento dos Direitos Humanos não foram criados da noite para o dia. Eles têm uma evolução histórica, que sempre envolve a luta entre classes sociais. A DUDH é um bom exemplo: foi formulada depois da terrível Segunda Guerra Mundial, em um momento em que a maioria da humanidade clamava por paz e condições dignas de vida. A luta de vários povos pela realização dos Direitos

Humanos e dos direitos fundamentais ainda não acabou. Depois de perceber que existem direitos, o próximo passo é concretizá-los, ou seja, permitir que todos usufruam da cidadania plena.

## CAPÍTULO 2

### 2 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Desde os primórdios da colonização portuguesa, as violações da dignidade humana se mostraram inerentes à construção do tecido social brasileiro. O período colonial foi marcado pela exploração desenfreada dos povos indígenas, que foram submetidos a um regime de escravidão e violência institucionalizada. A chegada dos colonizadores europeus deu início a um processo de desumanização e despojamento dos direitos básicos dos povos originários, configurando um padrão histórico de violação que persiste até os dias atuais.

Contudo, na contemporaneidade, foi durante o regime militar que as violações de Direitos Humanos alcançaram um nível de crueldade e sistematização sem precedentes na história brasileira. O período ditatorial, que se estendeu de 1964 a 1985, foi marcado pela supressão das liberdades civis, perseguições políticas, tortura e assassinatos de opositores do regime. Instituições estatais foram instrumentalizadas para a prática sistemática de violações de Direitos Humanos, deixando um legado de dor e trauma que ecoa até os dias atuais.

De acordo com o professor de direito processual civil Camilo Zufelato, atualmente o Brasil ainda enfrenta adversidades no que concerne à proteção e promoção dos Direitos Humanos com igualdade. A violência urbana, a corrupção institucionalizada e a impunidade são apenas algumas das manifestações modernas das violações que assolam o país. A desigualdade social e econômica continua sendo uma característica marcante da sociedade brasileira, contribuindo para a perpetuação de ciclos de pobreza e exclusão (Zan; Zufelato, 2021).

Baseando-se em Michel Foucault, filósofo e historiador das ideias, a compreensão das violações dos Direitos Humanos no Brasil não pode prescindir de uma análise crítica das instituições de poder e controle presentes na sociedade. Em sua obra *Vigar e Punir*, Foucault destaca como as práticas disciplinares e punitivas exercem um papel ativo na manutenção do *status quo* e na perpetuação das desigualdades (Foucault, 1987). Nesse sentido, torna-se fidedigno compreender que as violações dos Direitos Humanos no Brasil não são meramente um produto do passado, mas sim uma realidade presente e em constante evolução.

Neste capítulo falaremos sobre as principais violações de direito no Brasil ao longo da sua história.

## 2.1 Violações dos Direitos Humanos no Brasil: povos indígenas e povos afrodescendentes

Compreendemos que, desde o início da colonização portuguesa no Brasil, os povos indígenas têm enfrentado violações sistemáticas de seus direitos humanos. A chegada dos colonizadores em 1500 marcou o início de um processo de expropriação territorial, exploração econômica e tentativa de assimilação cultural que resultou em genocídio, escravização e destruição de inúmeras etnias indígenas (Comissão Nacional da Verdade, 2014).

Durante o período colonial, os indígenas foram submetidos a trabalhos forçados, principalmente nas plantações de açúcar e na extração de pau-brasil. As missões jesuíticas, com o objetivo de evangelizar, também contribuíram para a desestruturação das culturas indígenas, impondo valores europeus e desrespeitando as tradições locais. Além disso, a introdução de doenças europeias, para as quais os indígenas não tinham imunidade, dizimou grande parte da população nativa.

Apesar das adversidades, os povos indígenas resistiram e lutaram pela preservação de suas terras e culturas. Revoltas e fugas para áreas de difícil acesso foram estratégias utilizadas para escapar da opressão colonial. No entanto, a expansão territorial e econômica do Brasil independente continuou a pressionar as comunidades indígenas, resultando em mais conflitos e perda de territórios tradicionais (Comissão Nacional da Verdade, 2014).

No século XX, especialmente durante a ditadura militar (1964-1985), as violações intensificaram-se. Grandes projetos de infraestrutura, como a construção de rodovias e hidrelétricas na Amazônia, levaram à expulsão forçada de comunidades indígenas e à destruição de seus habitats. O Relatório da Comissão Nacional da Verdade estimou em 8.350 o número de indígenas mortos durante a ditadura, destacando que se tratava de um genocídio sistemático (Comissão Nacional da Verdade, 2014).

A Constituição de 1988 representou um marco na garantia dos direitos indígenas, reconhecendo sua organização social, costumes, línguas e tradições, além do direito às terras que tradicionalmente ocupam. Contudo, a implementação dessas garantias tem sido lenta e frequentemente desrespeitada.

Nos dias atuais, os povos indígenas continuam enfrentando desafios significativos. A invasão de terras por garimpeiros, madeireiros e grileiros resulta em conflitos violentos e degradação ambiental. Em 2023, foram registrados 208 assassinatos de indígenas, com os estados de Roraima (47), Mato Grosso do Sul (43) e Amazonas (36) apresentando os maiores números (Associação dos Povos Indígenas do Brasil, 2024).

Além da violência física, há violações patrimoniais significativas. Em 2023, mais de 1.200 casos de violações patrimoniais contra povos indígenas foram contabilizados, incluindo invasões de terras, exploração ilegal de recursos naturais e destruição de patrimônio cultural (Brasil de Fato, 2024). A morosidade na demarcação de terras indígenas agrava a situação, com mais de 60% das demandas territoriais indígenas no Brasil enfrentando atrasos devido à inércia do poder público, deixando comunidades vulneráveis a invasões e conflitos (Brasil de Fato, 2024).

Em resposta, os povos indígenas têm se mobilizado por meio de organizações e movimentos sociais para reivindicar seus direitos. A articulação dos povos indígenas do Brasil (Apib) e outras entidades desempenham papel crucial na defesa dos direitos territoriais, culturais e políticos dessas comunidades. Protestos, ações judiciais e denúncias em fóruns internacionais são algumas das táticas utilizadas para pressionar o Estado brasileiro a cumprir suas obrigações constitucionais e internacionais.

Apesar dos avanços legais, a realidade dos povos indígenas no Brasil ainda é marcada por desafios significativos. A luta pela efetivação de seus direitos continua enfrentando tanto a violência direta quanto a negligência institucional. É imperativo que o Estado brasileiro intensifique esforços para proteger essas comunidades, garantindo a demarcação de terras, a segurança física e o respeito às suas culturas e modos de vida.

Do mesmo modo, durante séculos, milhões de africanos foram submetidos a condições desumanas, privados de liberdade, dignidade e direitos básicos. Conforme Florestan Fernandes (1978), um dos mais influentes sociólogos brasileiros do século XX, a batalha pelos direitos dos povos afrodescendentes no Brasil inicia-se com a sua "liberdade", isto é, após a abolição da escravatura em 1888.

A abolição da escravatura libertou oficialmente os povos negros; contudo, a discriminação e a subordinação dos negros aos brancos persistiram no dia a dia. A República, que priorizou a vinda de milhares de imigrantes europeus com o claro propósito de promover o branqueamento da população brasileira, negligenciou os negros e mulatos, que acabaram sendo marginalizados no mundo do trabalho. Nunca houve qualquer preocupação duradoura e sistematizada do Estado ou da Igreja com os negros, que ficaram de lado após a escravidão, pois, segundo a crença, não tinham mais utilidade para o trabalho.

Florestan Fernandes (1978) afirma que, na verdade, essas relações causaram grande dor na adaptação dos recém-libertos negros e mulatos às novas situações para as quais foram inexoravelmente arrastados. A importância deles havia desaparecido com o fim da escravidão. Portanto, o povo negro não estava habituado a muitos aspectos, incluindo a liberdade. Após

tanto sofrimento com a exploração cativa, afastado das escolhas e do contato com o outro, independentemente de ser negro ou branco, o despreparo moral e material era palpável e inescapável. Assim, a batalha dos afrodescendentes por um lugar na sociedade após a abolição foi cruel. Por outro lado, o Estado não ofereceu nenhuma ajuda que pudesse inseri-los na sociedade. Sem formação educacional ou habilidade para o novo estilo de trabalho, eles tinham que competir com o imigrante mais bem preparado, enfrentando o preconceito que pesava sobre eles devido à sua recente experiência de escravidão. (Florestan, 2018)

Nesse sentido, compreendemos que a forma como os portugueses conquistaram o Brasil e o modelo de exploração econômica implementado deixaram marcas profundas na estrutura e organização da sociedade brasileira, marcas que ainda não foram completamente superadas. Um exemplo disso é a subjugação e o extermínio de povos indígenas, particularmente os Tupinambá. A situação dos negros, durante e depois da escravidão, repleta de episódios de discriminação, desamparo e segregação, é outro exemplo.

## **2.2 Violações dos Direitos Humanos no Brasil: ditadura militar (1964-1985)**

No período da ditadura militar, as violações dos Direitos Humanos também atingiram um ápice alarmante no Brasil. O regime autoritário implantou um sistema de repressão política que visava silenciar qualquer forma de oposição ao governo. Torturas, desaparecimentos forçados e assassinatos tornaram-se práticas rotineiras dos órgãos de segurança do Estado. A censura à imprensa e a perseguição a intelectuais, artistas e opositores políticos também caracterizaram esse período sombrio da história brasileira.

Renata Couto, pesquisadora em estudos e pesquisas sobre infância, afirma que os trabalhadores com menores remunerações e as comunidades marginalizadas, em sua maioria compostas por pessoas negras e pobres, são majoritariamente alvo de abusos e arbitrariedades por parte das forças de segurança. A letalidade policial, por vezes justificada sob o pretexto da "guerra contra o crime", ocasiona um número alarmante de mortes, comprovando a fragilidade do Estado de direito e a falta de transparência das instituições responsáveis pela proteção dos cidadãos (Couto, 2018).

O período do regime militar no Brasil foi marcado por uma série de violações aos Direitos Humanos. Estima-se que mais de 20 mil pessoas foram submetidas às práticas de tortura, conforme relatórios da Comissão Nacional da Verdade (CNV), e ao menos 434 mortes e desaparecimentos foram oficialmente reconhecidos. Esses números, contudo, podem ser subestimados devido à dificuldade em registrar todas as vítimas desse período.

A repressão não se limitou à esfera política. Trabalhadores rurais, lideranças sindicais, estudantes e comunidades indígenas também foram alvo de violência. Dados do Atlas da Violência indicam que, entre 1964 e 1979, houve um aumento significativo de prisões arbitrárias e assassinatos de indivíduos ligados a movimentos sociais. Apenas no campo, mais de 1.200 lideranças foram assassinadas, especialmente em regiões de conflitos agrários no Norte e Nordeste do país (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

A censura foi um dos principais instrumentos do regime para controlar informações e moldar a opinião pública. Jornais, mídias alternativas, livros e até manifestações artísticas sofreram intervenções diretas do governo. A expressão livre foi criminalizada e diversos jornalistas, escritores e artistas enfrentaram prisão, exílio ou execução.

Com a redemocratização iniciada na década de 1980, houve uma intensificação das lutas por justiça e pela garantia de direitos fundamentais. Movimentos sociais, sindicatos e organizações vinculadas à promoção dos Direitos Humanos emergiram como protagonistas na demanda por abertura política e no enfrentamento das heranças autoritárias do regime. Um marco significativo foi a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, que ampliou os direitos civis, políticos e sociais da população brasileira.

Embora a transição para a democracia tenha sido um avanço significativo, desafios permaneceram. O Brasil ainda enfrenta dificuldades para responsabilizar os agentes do Estado envolvidos em violações durante a ditadura. Diferentemente de outros países da América Latina, como Argentina e Chile, onde houve julgamentos e condenações dos algozes, no Brasil a Lei da Anistia de 1979 continua sendo um obstáculo à justiça plena para as vítimas.

No campo social, a redemocratização trouxe também a possibilidade de maior organização da sociedade civil. As mulheres, a população negra e os povos indígenas intensificaram suas lutas por igualdade e direitos, contribuindo para avanços legislativos importantes. Contudo, as desigualdades estruturais herdadas do período colonial e ditatorial ainda se refletem em altos índices de violência policial e concentração de riqueza, fenômenos que perpetuam as violações de Direitos Humanos.

Em síntese, o período do regime militar no Brasil foi marcado por graves violações dos Direitos Humanos, cujo legado ainda impacta as dinâmicas sociais e políticas contemporâneas. A luta por direitos durante e após a redemocratização demonstra a resiliência da sociedade brasileira e sua capacidade de enfrentar e transformar seu passado autoritário.

### **2.3 Violações dos Direitos Humanos no Brasil: violência de gênero e LGBTQIA+**

As desigualdades de gênero representam um obstáculo estrutural que permeia todas as esferas da sociedade brasileira. Mulheres, pessoas negras, indígenas e outras minorias enfrentam discriminação sistemática em muitas áreas, tais como no acesso à educação, ao emprego, à saúde e à segurança. A violência de gênero e o racismo institucionalizado são formas de violações de Direitos Humanos que persistem e perpetuam as desigualdades históricas e estruturais no Brasil. Nesse sentido, é importante destacar que as mulheres negras e indígenas são as maiores vítimas da nossa sociedade.

Segundo Oliveira Novais (2022), o racismo figura como um elemento estrutural nas sociedades capitalistas:

O racismo se desenvolveu como uma base ideológica na formação e estruturação da sociedade brasileira. Por meio da subjugação [...], a discriminação racial atuou historicamente mediando as relações sociais estabelecidas nessa sociedade. O racismo é uma forma de discriminação que tem a raça como alvo, que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, como um conjunto de hábitos, situações ou falas embutidas em nossos costumes e que promove direta ou indiretamente o preconceito e a segregação racial (Oliveira Novais, 2022, p. 3).

Perante tais adversidades, é demandado um esforço coletivo e coordenado para enfrentar as violações dos Direitos Humanos no Brasil. Isso requer não apenas medidas legislativas, mas políticas efetivas, em harmonia com as transformações cultural e social, que promovam a igualdade, a justiça e o respeito pelos direitos de todos os cidadãos.

A luta das mulheres por direitos no Brasil é uma trajetória longa e marcada por desafios sociais, políticos e culturais. Desde o início do século XX, movimentos feministas têm desempenhado um papel crucial na conquista de direitos fundamentais, como o direito ao voto, garantido em 1932, e a inserção no mundo do trabalho. Mais recentemente, legislações como a Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (Lei n.º 13.104/2015) representam avanços significativos na proteção contra a violência de gênero. Apesar dessas conquistas, o Brasil ainda enfrenta índices alarmantes de violência contra as mulheres, o que evidencia a necessidade de fortalecer as políticas públicas e promover mudanças culturais.

O feminicídio é uma das formas mais extremas de violência de gênero e reflete uma cultura estruturalmente patriarcal. Em 2023, o Brasil registrou 1.463 casos de feminicídio, um aumento de 1,6% em relação ao ano anterior. Esse dado equivale a uma média de um assassinato a cada seis horas, o que destaca a urgência de medidas mais eficazes para prevenir e combater

essa violência (G1, 2024). A maioria desses crimes ocorre no ambiente doméstico e é frequentemente motivada pela tentativa de controle ou posse masculina sobre a vida da mulher.

Dados do Atlas da Violência 2023 indicam que, na última década (2012-2022), ao menos 48.289 mulheres foram assassinadas no Brasil. Desses casos, 3.806 ocorreram somente em 2022, representando uma taxa de 3,5 homicídios para cada 100 mil mulheres (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). Esses números reforçam a gravidade da violência de gênero no país.

Mulheres negras são as mais afetadas, o que evidencia a intersecção entre racismo e sexismo. Segundo o Mapa da Violência, enquanto a taxa de homicídios de mulheres brancas caiu 9,8% entre 2003 e 2013, a de mulheres negras aumentou 54,2% (Artigo 19, 2018). Esse dado reflete desigualdades históricas e estruturais que ampliam a vulnerabilidade dessas mulheres.

Além da violência física e letal, as mulheres enfrentam outras formas de desigualdade. No mercado de trabalho, elas continuam recebendo salários inferiores aos dos homens. De acordo com o IBGE, em 2019, as mulheres ganhavam, em média, apenas 77,7% do rendimento dos homens, mesmo exercendo funções similares (IBGE, 2020). Ademais, a sobrecarga com trabalho doméstico não remunerado é outro fator de desigualdade: as mulheres dedicam, em média, 21,4 horas semanais a essas tarefas, quase o dobro do tempo dedicado pelos homens (IBGE, 2020).

A mobilização social tem sido uma ferramenta poderosa na luta pelos direitos das mulheres. Movimentos feministas, organizações não governamentais (ONGs) e coletivos têm pressionado por mudanças legislativas e políticas públicas mais eficazes, além de promover campanhas de conscientização para combater a violência e as desigualdades. Ainda assim, os dados mostram que o desafio é imenso e requer o engajamento de diversos setores da sociedade, incluindo o governo, a educação e a mídia.

O feminicídio e a violência contra as mulheres não são problemas isolados; eles estão profundamente enraizados em uma cultura que naturaliza a desigualdade e o controle masculino. Combater essas questões demanda não apenas a implementação de políticas públicas, mas também uma transformação cultural que valorize a equidade de gênero e promova o respeito aos Direitos Humanos das mulheres.

Destarte, as desigualdades sociais, enraizadas na estrutura socioeconômica do país, contribuem de forma decisiva como uma fonte constante de violações de Direitos Humanos. A concentração de renda, a falta de acesso a serviços básicos como saúde e educação, e a discriminação de gênero, raça e orientação sexual robustecem a perpetuação de um ciclo de

exclusão e injustiça social. Essas disparidades são evidenciadas tanto nos indicadores de desenvolvimento humano quanto nas experiências cotidianas de milhões de brasileiros que enfrentam diariamente a negação de seus direitos fundamentais (Zan; Zufelato, 2021).

Por sua vez, a comunidade LGBTQIA+ no Brasil tem enfrentado uma longa e complexa luta por direitos, marcada não somente por avanços legislativos e sociais, mas também por persistentes episódios de discriminação e violência. Apesar de ser um dos primeiros países da América Latina a legalizar o casamento entre pessoas do mesmo sexo, em 2013, e de contar com legislações que criminalizam a LGBTfobia, desde 2019, o Brasil lidera os índices globais de violência contra essa população.

De acordo com o Atlas da Violência de 2023, em média, 327 pessoas LGBTQIA+ foram assassinadas anualmente no Brasil na última década. Esses números incluem mortes por motivação homofóbica e transfóbica, sendo que travestis e mulheres trans estão entre as maiores vítimas da violência letal. Em 2022, especificamente, foram registrados 349 homicídios de pessoas LGBTQIA+, representando um aumento de 8% em relação ao ano anterior (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

As desigualdades vividas pela comunidade também se refletem no mundo do trabalho, na educação e no acesso à saúde. Segundo dados do IBGE (2014a), pessoas LGBTQIA+ relatam taxas mais altas de desemprego e menor acesso a cargos de liderança, além de enfrentarem frequentes episódios de discriminação em ambientes profissionais. Na educação, 73% dos estudantes LGBTQIA+ afirmam ter sofrido *bullying* ou assédio verbal devido à sua identidade de gênero ou orientação sexual, o que contribui para o abandono escolar precoce (IBGE, 2014a). Outro dado alarmante é o índice de suicídios entre jovens LGBTQIA+, que é quatro vezes maior do que entre jovens cisgênero e heterossexuais. Isso está associado à falta de apoio familiar, discriminação estrutural e dificuldade de acesso a serviços de saúde mental especializados.

Apesar desse cenário desafiador, a resistência e a organização da comunidade LGBTQIA+ têm gerado mudanças significativas. Movimentos sociais e ONGs têm desempenhado um papel fundamental na promoção de direitos e na sensibilização da sociedade para questões relacionadas à diversidade e à inclusão. Campanhas como o "Dia do Orgulho LGBTQIA+" e a "Parada do Orgulho" são exemplos de mobilizações que fortalecem a visibilidade e a luta contra o preconceito.

Em termos legislativos, além da criminalização da LGBTfobia, houve avanços no reconhecimento do nome social para pessoas transgênero e na inclusão de diretrizes para o atendimento da população LGBTQIA+ no Sistema Único de Saúde (SUS). Contudo, o desafio

permanece na efetiva implementação dessas políticas em todo o território nacional, especialmente em regiões mais conservadoras.

A violência contra a comunidade LGBTQIA+ é um reflexo de estruturas sociais que perpetuam a intolerância e a desumanização. O combate à discriminação exige ações coordenadas entre governo, educação e sociedade civil para garantir que direitos conquistados não sejam apenas simbólicos, mas efetivamente assegurados na prática.

## **2.4 Violações dos Direitos Humanos no Brasil: emergências climáticas**

A emergência climática é uma das crises globais mais urgentes do século XXI, com impactos diretos sobre o futuro da humanidade. No Brasil, a intensificação de eventos climáticos extremos, como secas, enchentes e ondas de calor, expõe milhões de pessoas a vulnerabilidades sociais e econômicas agravadas. Esses fenômenos estão diretamente ligados às mudanças climáticas, que afetam de forma desproporcional as populações mais pobres e marginalizadas.

Eventos como as enchentes no Sul e Sudeste brasileiro, que se tornaram mais frequentes nos últimos anos, exemplificam o impacto humano das mudanças climáticas. Em 2023, mais de 500 mil pessoas foram afetadas por desastres naturais, com estados como Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo liderando os números de desabrigados e desalojados (IBGE, 2024). Essas situações de emergência frequentemente violam direitos fundamentais, como o direito à moradia, à saúde e à segurança alimentar.

A seca no Nordeste brasileiro é outro exemplo de como as mudanças climáticas contribuem para a violação de Direitos Humanos. A escassez hídrica prolongada reduz a capacidade de agricultores familiares de cultivar alimentos, levando ao aumento da insegurança alimentar. Dados de 2023 mostram que mais de 10% da população do semiárido enfrentou insegurança alimentar severa, situação agravada pela falta de políticas públicas eficazes para mitigar os efeitos das secas (IBGE, 2024).

Além dos impactos diretos, as mudanças climáticas exacerbam desigualdades sociais e econômicas. As populações de baixa renda, que vivem em áreas de risco, como encostas e margens de rios, são as mais afetadas por enchentes e deslizamentos de terra. Em 2023, o Atlas da Violência reportou que mais de 70% das vítimas fatais de desastres naturais no Brasil pertenciam a comunidades vulneráveis, destacando a relação entre vulnerabilidade social e impactos climáticos (Atlas da Violência, 2024).

A saúde pública também é significativamente afetada pela crise climática. Ondas de calor e mudanças no regime de chuvas estão associadas ao aumento de doenças respiratórias e infecciosas, como a dengue. Em 2023, o Brasil registrou mais de 1,1 milhão de casos de dengue, com as regiões Norte e Centro-Oeste sendo as mais atingidas, reflexo direto das mudanças nos padrões climáticos (IBGE, 2024).

A crise climática no Brasil também tem implicações para os direitos das futuras gerações. A destruição de ecossistemas, como a Amazônia, o Cerrado e o Pantanal, ameaça a biodiversidade e os serviços ambientais essenciais à vida humana, como a regulação do clima e a provisão de água potável. O desmatamento na Amazônia alcançou 14.088 km<sup>2</sup> em 2023, intensificando o desequilíbrio climático e afetando diretamente a subsistência de povos indígenas e comunidades ribeirinhas que dependem desses recursos para sobreviver (IBGE, 2024).

Diante desse cenário, as políticas públicas têm desempenhado um papel aquém do necessário para enfrentar a emergência climática e proteger os direitos humanos. Apesar dos compromissos assumidos pelo Brasil no Acordo de Paris, os cortes orçamentários em programas de mitigação e adaptação climática comprometem os esforços para reduzir os impactos das mudanças climáticas.

Frente a esse cenário, a mobilização da sociedade civil tem sido essencial para pressionar o governo a adotar medidas mais eficazes. ONGs e movimentos sociais têm promovido ações de sensibilização e articulado campanhas para reduzir o desmatamento, melhorar a gestão de recursos hídricos e implementar soluções sustentáveis.

A emergência climática no Brasil, portanto, não é apenas uma questão ambiental, mas também um problema de justiça social e Direitos Humanos. Enfrentar essa crise exige a integração de políticas públicas robustas, comprometidas com a equidade social e a sustentabilidade ambiental, para assegurar os direitos das populações mais vulneráveis e garantir um futuro digno para as próximas gerações.

De acordo com Couto (2018), pesquisadora do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Infância (CIESPI/PUC-Rio, Brasil), as problemáticas correlatas ao panorama das violações dos Direitos Humanos no Brasil são diversas e complexas, refletindo as profundas desigualdades e injustiças presentes na sociedade. Em primeiro lugar, na atualidade, a violência urbana se destaca como uma questão central, afetando principalmente as populações mais vulneráveis, como os moradores de favelas e periferias (Couto, 2018).

## **2.5 Violações dos Direitos Humanos no Brasil com ênfase na juventude e na educação**

A batalha dos jovens no Brasil por direitos é caracterizada por várias iniciativas, incluindo manifestações, protestos e participação em conferências. Essas movimentações foram responsáveis por importantes conquistas, dotando os jovens brasileiros de direitos que devem gozar da plena cidadania. Os avanços conquistados e a institucionalização da Política Nacional de Juventude marcam um novo momento vivido pela população jovem do Brasil, consolidado com o Estatuto da Juventude, por meio da Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013 (Brasil, 2013b), enquanto instrumento legal que reúne os direitos e deveres do segmento.

O Estatuto da Juventude determina que o Estado deve garantir os direitos das pessoas de 15 a 29 anos, divididos em 11 áreas: direito à participação social; à formação profissional, emprego e renda; à diversidade e equidade; à inclusão e ao respeito; saúde, cultura, liberdade de expressão; esporte e entretenimento; ao espaço e à locomoção; à sustentabilidade e ao meio ambiente; à segurança; acesso à justiça e à esfera pública.

### **2.5.1 Perfil da juventude brasileira**

Em termos de características demográficas, a juventude é definida pela faixa etária compreendida entre os 15 e os 29 anos, conforme definido pela ONU. Essa faixa etária, embora delineada por critérios etários, abarca uma diversidade de experiências, perspectivas e contextos socioeconômicos que influenciam suas trajetórias de vida.

A distribuição geográfica da juventude brasileira é um fator relevante a considerar, haja vista que revela padrões de concentração populacional e acesso a recursos e oportunidades. Enquanto áreas urbanas, como as regiões metropolitanas, concentram uma grande parte da juventude, especialmente devido às oportunidades de emprego e educação, áreas rurais e periféricas muitas vezes enfrentam desafios adicionais de acesso a serviços básicos e oportunidades de desenvolvimento (Couto, 2018).

O Brasil passou por um processo de transição demográfica nas últimas décadas, caracterizado pela redução das taxas de fecundidade e mortalidade, resultando em uma população jovem em declínio relativo em relação aos grupos etários mais velhos. Isso tem implicações importantes para políticas públicas e programas voltados para a juventude, especialmente no que diz respeito ao planejamento educacional, emprego e saúde (Zan; Zufelato, 2021).

No que diz respeito à educação, a juventude brasileira enfrenta problemáticas relacionadas ao acesso e à qualidade do sistema educacional. Embora o Brasil tenha avançado nas últimas décadas na expansão do acesso à educação básica, persistem disparidades regionais e socioeconômicas no acesso à educação de qualidade. A falta de investimentos adequados em infraestrutura, formação de professores e materiais didáticos compromete a qualidade da educação oferecida, afetando negativamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos jovens (Couto, 2018).

Quanto ao emprego e desemprego, a juventude brasileira enfrenta altas taxas de desemprego e subemprego, especialmente entre os jovens de baixa renda e com menor nível de escolaridade. A falta de oportunidades de emprego digno e remunerado contribui para a exclusão social e econômica desses jovens, limitando suas perspectivas de futuro e aumentando sua vulnerabilidade a violações de direitos, como exploração laboral e trabalho infantil.

A pobreza e a desigualdade socioeconômica, por sua vez, são questões estruturais que afetam profundamente a juventude brasileira. Apesar dos avanços econômicos e sociais alcançados nas últimas décadas, o Brasil ainda é um dos países mais desiguais do mundo, com uma distribuição de renda altamente concentrada. A pobreza, sobretudo nas áreas rurais e periféricas, limita o acesso dos jovens a serviços básicos como saúde, alimentação e moradia adequada, colocando-os em situação de vulnerabilidade e risco (Fonseca, 2007).

Esses fatores têm um impacto direto na realização dos Direitos Humanos dos jovens, influenciando seu acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como sua capacidade de participar plenamente da vida social, cultural, política e econômica do país. Ou seja, é necessário que políticas e programas sejam desenvolvidos para abordar essas questões de forma integrada, visando promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social da juventude brasileira.

Com isso, valida-se a complexidade das questões relacionadas aos Direitos Humanos, destacando a interseccionalidade de fatores que contribuem para a marginalização e exclusão desses grupos. Um dos grupos mais vulneráveis é a juventude LGBTQIA+. Segundo Pinto e Moraes Rêgo:

Os registros nacionais são vagos, entretanto, acompanhando agências internacionais de direitos humanos, o Grupo Gay da Bahia registra que se matam muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África, onde persists a pena de morte contra tal seguimento. Mais da metade dos assassinatos de LGBTQIA+ do mundo ocorrem no Brasil. [...] o crime, quando investigado e julgado, não leva em consideração a violência voltada para a comunidade LGBTQIA+. Desta forma, a homofobia não é reconhecida na linha de investigação e, quando do

julgamento, esta especificidade não é valorada para majorar a pena (Pinto; Moraes Rêgo, 2021, p. 15).

Os jovens LGBTQIA+ enfrentam discriminação e violência baseadas em sua orientação sexual e identidade de gênero de várias formas. A discriminação social e institucional dificulta o acesso a serviços de saúde, educação, emprego e segurança, colocando esses jovens em situação de vulnerabilidade física, emocional e econômica.

Segundo o Atlas da Violência (2023), as violações de direitos resultam em agressões físicas e psicológicas. Os dados indicam que, entre 2020 e 2021, os casos de violência contra homossexuais aumentaram, sendo que 45% das vítimas estavam na faixa etária de 15 a 29 anos.

Em relação aos tipos de violência, 14,6% dos casos foram direcionados a homossexuais e 50,3% a bissexuais. Entre pessoas trans e travestis, 9,5% sofreram violência física, enquanto 20,4% foram vítimas de violência psicológica. Os negros homossexuais e bissexuais figuram entre os grupos mais vulneráveis. Mulheres trans negras representaram 58% dos casos de violência, enquanto mulheres trans brancas corresponderam a 35%. Entre os homens trans, 56% das vítimas eram negras, contra 40% de brancos. No caso das travestis, 65% das vítimas eram negras e 31% brancas. (Atlas da Violência 2023),

Quanto aos jovens em situação de rua, as problemáticas envolvem a falta de moradia, o acesso limitado a serviços básicos e a ausência de proteção contra violência e abuso. A carência de suporte familiar e institucional, somada à estigmatização social, torna esses jovens especialmente vulneráveis à exploração, ao tráfico humano, à prostituição e ao envolvimento em atividades criminosas como meio de sobrevivência (Zan; Zufelato, 2021).

Os jovens negros e indígenas estão imersos em adversidades tanto estruturais quanto institucionais, que os colocam em maior risco de violações de Direitos Humanos. A herança histórica de discriminação e o racismo contribuem para a exclusão desses jovens em várias esferas da vida social, econômica e política. A falta de acesso a oportunidades educacionais e de emprego, aliada à violência policial e à criminalização da pobreza, perpetua um ciclo de marginalização e exclusão que afeta negativamente o bem-estar e o desenvolvimento desses jovens.

## 2.5.2 Educação formal e Direitos Humanos

O papel da educação na promoção dos Direitos Humanos é reconhecido de modo amplo como basilar para o desenvolvimento de sociedades justas e igualitárias. A educação é

considerada uma ferramenta de transformação social, capaz de capacitar indivíduos e comunidades a compreender, reivindicar e defender seus direitos.

Partindo da construção de conhecimento, habilidades e valores fundamentais, a educação pode capacitar os jovens a se tornarem cidadãos críticos e ativos, capazes de participar efetivamente da vida democrática e contribuir para a construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos.

Desse modo, na dinâmica escolar, o currículo precisa ser ativo na promoção dos Direitos Humanos, fornecendo uma estrutura para a inclusão de temas relacionados à igualdade, diversidade e justiça social (Zan; Zufelato, 2021). A inclusão de temas de Direitos Humanos no currículo escolar aumenta a conscientização sobre problemas como discriminação, desigualdade e injustiça, além de fomentar a tolerância, o respeito e a valorização da diversidade. Além disso, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades críticas de análise, reflexão e resolução de problemas ao integrar esses temas em várias disciplinas, o que os prepara para enfrentar os desafios complexos do mundo moderno.

Todavia, é válido ressaltar que a eficácia da educação na promoção dos Direitos Humanos não depende apenas da inclusão de temas no currículo, mas também da qualidade do ensino e da formação dos educadores. Todos os trabalhadores da educação formal são – ou deveriam ser – agentes de mudança e defensores dos Direitos Humanos, e sua capacitação e apoio são essenciais para garantir uma abordagem eficaz e inclusiva no ensino desses temas. Ademais, é fundamental incorporar recursos adequados e criar um ambiente escolar seguro e acolhedor, que promova a diversidade, a igualdade e o respeito aos direitos de todos os estudantes. (Zan; Zufelato, 2021).

Em linhas gerais, ao capacitar os jovens com conhecimento, habilidades e valores relacionados aos Direitos Humanos, a educação pode desempenhar um papel expressivo na transformação de atitudes, comportamentos e estruturas sociais que perpetuam a injustiça e a exclusão. Portanto, é cada vez mais necessário investir na educação como uma ferramenta poderosa para promover uma cultura de direitos e construir um futuro mais digno e sustentável para todos (Zan; Zufelato, 2021).

No escopo dessa discussão, as desigualdades educacionais são uma questão central que afeta profundamente o sistema. O Brasil enfrenta disparidades no acesso à educação, com diferenças marcantes entre as regiões urbanas e rurais, bem como entre as áreas mais ricas e mais pobres do país. Essas desigualdades se manifestam em diversos aspectos, incluindo infraestrutura escolar precária, falta de recursos adequados, baixa qualificação dos professores e deficiências no currículo.

Não bastasse, a violência escolar é um problema persistente que compromete o ambiente de aprendizagem e afeta negativamente o bem-estar dos estudantes, dos professores e demais membros da comunidade educacional. A violência física, verbal e psicológica nas escolas pode ter efeitos devastadores sobre os discentes e toda a comunidade escolar, causando medo, ansiedade e trauma emocional. A falta de medidas eficazes para prevenir e enfrentar a violência escolar contribui para a perpetuação de um ciclo de agressão e intimidação que limita a qualidade da educação e compromete a realização dos Direitos Humanos dos estudantes e dos trabalhadores da educação.

Embora tenha havido avanços consistentes na expansão do acesso à educação básica nas últimas décadas no Estado de Mato Grosso e em todo o Brasil, persistem desafios importantes relacionados à qualidade do ensino oferecido. Muitas escolas enfrentam carências estruturais e pedagógicas que prejudicam o processo de aprendizagem, incluindo a falta de materiais didáticos adequados, salas superlotadas, baixos salários dos educadores e o baixo nível de qualificação dos professores. Essas deficiências afetam desproporcionalmente os estudantes mais vulneráveis, perpetuando ciclos de desigualdade e exclusão.

Aliás, deve-se reconhecer e enfrentar tais problemáticas de forma abrangente e integrada, adotando medidas que visem reduzir as desigualdades educacionais, prevenir a violência escolar e garantir o acesso equitativo à educação de qualidade para todos os estudantes. Somente assim será possível construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, democrático e orientado para a promoção dos Direitos Humanos e o desenvolvimento humano integral (Zan; Zufelato, 2021).

Uma das formas corriqueiras de violação de Direitos Humanos no ambiente escolar é o *bullying* e o *cyberbullying*<sup>6</sup>, que são formas de assédio escolar que afetam milhares de discentes em todo o país. O *bullying* pode assumir diversas formas, desde agressões físicas e verbais até a exclusão social, enquanto o *cyberbullying*, no meio virtual, pode potencializar danos à saúde mental e emocional das vítimas. A falta de políticas adequadas para a prevenção e o combate ao *bullying* nas escolas contribui para a perpetuação dessas práticas prejudiciais, minando o ambiente de aprendizagem e comprometendo o bem-estar dos estudantes.

Além disso, as restrições à liberdade de expressão dos estudantes representam uma forma de limitação do exercício da cidadania e de violação dos Direitos Humanos dentro do

---

<sup>6</sup> Rustim e Ferreira (2023) conceituam o *bullying* como o abuso de poder físico ou psicológico, envolvendo dominação e violência de diversas formas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, excluir, agredir fisicamente, entre outros. Já o *cyberbullying* é um tipo de violência digital que ocorre entre pares nas redes sociais digitais, por meio de conteúdos hostis e humilhantes, como ofensas e ameaças, que podem causar impactos significativos à saúde psíquica dos indivíduos.

ambiente educacional. Muitas vezes, educadores e estudantes são cerceados em sua capacidade de expressar opiniões, ideias e identidades, seja por meio da censura de conteúdos em sala de aula ou da punição por manifestações pacíficas de protesto. Essas restrições à liberdade de expressão coíbe os princípios democráticos e participativos da educação, negando aos professores e discentes o direito fundamental de participar ativamente do processo educacional e da vida escolar (Couto, 2018).

Outra faceta de violação é a discriminação, que pode manifestar-se de várias formas, incluindo sexism, homofobia e xenofobia<sup>7</sup>, criando um ambiente hostil e excluente para os estudantes que são alvo dessas práticas. No caso da xenofobia, essa pode ser potencializada em áreas fronteiriças ou de intenso trânsito de imigrantes, como no Oeste mato-grossense – local de nossa pesquisa –, que faz divisa com a Bolívia e, nos últimos anos, tem sido uma das principais rotas de refugiados haitianos e venezuelanos.

Logo, a falta de políticas e práticas inclusivas nas escolas contribui para a perpetuação da discriminação e a marginalização de grupos vulneráveis, dissolvendo os princípios de igualdade e dignidade humana que deveriam delinear o ambiente educacional de acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Diante disso, as autoridades educacionais precisam adotar medidas amplas para prevenir e combater o *bullying* e as práticas sistêmicas de preconceito, garantir a liberdade de expressão da comunidade escolar e a gestão democrática, além de promover uma cultura de respeito e inclusão nas escolas. Nessa lógica de prevenção, é possível criar um ambiente educacional seguro, acolhedor e propício ao pleno desenvolvimento dos estudantes, respeitando e protegendo seus Direitos Humanos fundamentais.

### 2.5.3 Violência e discriminação contra a juventude

A violência policial é uma questão preocupante que afeta profundamente as comunidades marginalizadas no Brasil, sendo uma forma de violação dos Direitos Humanos que gera impactos significativos na vida dos jovens. A abordagem policial em comunidades

---

<sup>7</sup> Segundo Oliveira (2020), o sexism pode ser entendido como uma atitude negativa dirigida às pessoas em virtude de pertencerem a grupos baseados no sexo biológico. Já a homofobia se caracteriza como uma forma de inferiorização, baseada na hierarquização das sexualidades. O termo homofobia tem sido amplamente utilizado para conceituar a violência e a discriminação contra indivíduos que apresentam orientação sexual diferente da heterossexual. De acordo com informações do site Brasil Escola (2025): "A xenofobia é o nome que utilizamos em referência ao sentimento de hostilidade e ódio manifestado contra pessoas por elas serem estrangeiras (ou por serem enxergadas como estrangeiras)".

marginalizadas caracteriza-se pela truculência, arbitrariedade e abuso de poder por parte de policiais corruptos, resultando em violações dos direitos fundamentais dos moradores, tais como o direito à vida e à integridade física. Essas comunidades, localizadas em grande parte nas áreas urbanas de baixo desenvolvimento socioeconômico, são alvo de operações policiais violentas que resultam em mortes, ferimentos e traumatismos generalizados entre os residentes. (Couto, 2018).

Os casos de violência policial contra jovens são alarmantes, dada a vulnerabilidade desse grupo populacional e a falta de proteção eficaz por parte das autoridades. Muitos jovens são vítimas de abusos policiais, incluindo agressões físicas, humilhações e tratamentos desumanos e degradantes, simplesmente por estarem presentes em determinados locais ou por serem associados a grupos criminalizados pela polícia (Couto, 2018).

Similarmente, a criminalização da pobreza e o racismo institucional contribuem para a seletividade das abordagens policiais, colocando os jovens negros e de baixa renda em maior risco de serem alvos de violência por parte das forças de segurança (Pacheco, 2023).

Além dos danos físicos e psicológicos imediatos, esses episódios afastam a confiança na instituição policial e alimentam um ciclo de desconfiança, ressentimento e hostilidade em relação às autoridades. Paulatinamente, a impunidade dos agentes envolvidos em casos de violência policial perpetua a sensação de injustiça e a percepção de que o Estado não está cumprindo sua obrigação de proteger e garantir os direitos de todos os cidadãos (Souza *et al.*, 2021). Esse tipo de prática, cometido por uma minoria de policiais, traz consequências sérias, levando a sociedade a desacreditar no trabalho sério de proteção da segurança pública e a enxergar toda a corporação policial de forma negativa.

Já a discriminação por raça, gênero e sexualidade são formas de violação dos direitos que permeiam diversas esferas da sociedade brasileira, afetando profundamente a vida dos jovens. O racismo estrutural é uma realidade arraigada na sociedade brasileira, manifestando-se em práticas discriminatórias que limitam o acesso de pessoas negras a oportunidades educacionais, empregatícias e sociais. Essa forma de discriminação está enraizada em sistemas e instituições que reproduzem e perpetuam desigualdades históricas, estampando-se na representatividade reduzida de pessoas negras em cargos de liderança e nos índices alarmantes de violência policial e encarceramento em relação a jovens negros (Souza *et al.*, 2021).

Da mesma forma, o machismo e a misoginia são fenômenos que permeiam a sociedade brasileira, limitando os direitos e oportunidades das mulheres e perpetuando relações de desigualdade de gênero. A violência de gênero, incluindo agressões físicas, psicológicas e sexuais, é uma manifestação extrema dessas práticas discriminatórias, afetando

desproporcionalmente as mulheres jovens brasileiras. Além disso, o machismo estrutural se reflete em desigualdades salariais, limitações no acesso à saúde reprodutiva e restrições à participação das mulheres na esfera pública e política. (Couto, 2018).

Em paralelo, a discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero limita o pleno exercício dos direitos humanos desses jovens, resultando em exclusão social, violência física e psicológica, e restrições no acesso a serviços e oportunidades. A falta de leis e políticas específicas de proteção aos direitos LGBTQIA+ contribui para a perpetuação dessas práticas discriminatórias, criando um ambiente hostil e inseguro para os jovens que não se enquadram nas normas “predominantes” de gênero e sexualidade (Couto, 2018).

Outra questão é a violência doméstica e o abuso infantil, temas de extrema relevância que afetam não apenas a vida dos jovens brasileiros, mas também sua saúde mental, física e emocional. As estatísticas de violência doméstica entre jovens evidenciam uma realidade alarmante, na qual muitos são vítimas de abusos dentro de seus próprios lares (Pacheco, 2023).

Essa forma de violência pode se manifestar de várias maneiras, incluindo agressões físicas, abuso psicológico, negligência e abuso sexual. De acordo com dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), milhares de casos de violência doméstica são registrados anualmente no Brasil, sendo as crianças e adolescentes frequentemente as principais vítimas.

O que nos chama a atenção é o aumento das ocorrências de violência sexual contra adolescentes de 10 a 19 anos. Dados do Sinan-Brasil mostram que, de 2015 a 2021, aproximadamente 110.795 casos foram notificados em meninas e 8.725 em meninos, tipificados como estupro, assédio sexual, pornografia infantil, exploração sexual, entre outros. Além disso, 64% dessas violências foram praticadas dentro das residências, por parentes e pessoas próximas. Nesse sentido, o Sinan alerta para a necessidade de implementação de ações no âmbito do Programa de Saúde na Escola (PSE), com foco na prevenção das violências e na promoção da cultura de paz.

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), o impacto do abuso infantil no desenvolvimento de crianças e jovens é profundo e duradouro, atingindo, em média, um em cada quatro jovens, sendo São Paulo o estado com os números mais expressivos. No Estado de Mato Grosso, houve um aumento de 1.216 casos em 2021 para 1.447 casos em 2022. O abuso na infância pode causar uma série de consequências adversas que afetam diversos aspectos da vida dos indivíduos, incluindo sua saúde física, mental e emocional (IBGE, 2024).

O estudo de Couto (2018) elucida que crianças que são vítimas de abuso têm maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão, transtorno de estresse pós-traumático e comportamentos autodestrutivos, como automutilação e ideação suicida. Além disso, o abuso infantil tende a ter impactos significativos no desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças, prejudicando suas habilidades de regulação emocional, socialização e aprendizado. Muitas vezes, as vítimas de abuso enfrentam dificuldades no estabelecimento de relacionamentos saudáveis, confiança em si mesmas e autoestima, o que pode afetar negativamente seu bem-estar ao longo da vida. O abuso infantil também tende a aumentar o risco de comportamentos destrutivos, como o envolvimento em atividades criminosas, abuso de uso de substâncias ilícitas e/ou prejudiciais à saúde, além de relacionamentos abusivos na vida adulta.

#### 2.5.4 Impactos das violações dos Direitos Humanos na juventude

Em termos físicos, as vítimas de violência muitas vezes sofrem traumas como contusões, fraturas, queimaduras e ferimentos, que podem ter efeitos de longo prazo na saúde e no bem-estar físico (Sudbrack; Conceição, 2005). Esses traumas exigem intervenções médicas imediatas e tratamento prolongado, aumentando o ônus físico e financeiro para as vítimas e suas famílias.

Para além dos traumas físicos, as vítimas de violência enfrentam uma série de desafios emocionais e psicológicos que afetam sua saúde mental e seu bem-estar emocional. O abuso e a violência podem desencadear uma variedade de reações emocionais, incluindo medo, ansiedade, raiva, tristeza e confusão. Em grande parte dos casos, as vítimas experimentam sentimento de culpa, vergonha e autoestima reduzida, resultantes da culpabilização e da estigmatização frequentemente associadas à violência (Sudbrack; Conceição, 2005).

Essas experiências traumáticas podem levar ao desenvolvimento de transtornos mentais, como Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), depressão, ansiedade e transtornos de adaptação. Os sintomas desses transtornos podem incluir *flashbacks*, pesadelos, evitação de situações relacionadas ao trauma, sentimentos de desesperança e isolamento social. O impacto cumulativo desses transtornos pode ser devastador, interferindo na capacidade das vítimas de funcionar no dia a dia e de manter relacionamentos interpessoais saudáveis (Basílio, 2003). Ademais, as vítimas de violência internalizam mensagens negativas de si mesmas, levando a sentimentos de desamparo, desvalorização e falta de esperança no futuro (Pacheco, 2023).

Para tanto, a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), representa um marco legislativo na proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Promulgada há mais de três décadas, essa lei estabelece uma série de direitos fundamentais para os jovens, abrangendo áreas como saúde, educação, assistência social, proteção contra o trabalho infantil, exploração sexual e violência (Brasil, 1990).

Uma das principais contribuições do ECA é a ênfase na proteção integral de crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos em desenvolvimento e garantindo-lhes prioridade absoluta em todas as políticas públicas e ações governamentais. Com isso, se fortalece a responsabilidade do Estado em assegurar seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, bem como em garantir-lhes o direito à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Além disso, o ECA estabelece medidas protetivas específicas para prevenir e combater a violência, o abuso, a exploração e a negligência contra crianças e adolescentes, proporcionando um arcabouço legal abrangente para lidar com essas questões de forma eficaz. Entre essas medidas, destacam-se a criação de conselhos tutelares, a promoção de programas de acolhimento institucional e familiar, a garantia do direito à convivência familiar e comunitária e a punição das violações dos direitos infantojuvenis (Souza *et al.*, 2021).

As barreiras ao desenvolvimento pessoal e profissional enfrentadas pelos jovens brasileiros como resultado da violência, discriminação e outras formas de violação dos Direitos Humanos são profundas e abrangentes. Um dos principais impactos é observado no âmbito da educação e do emprego. Vários jovens que são vítimas de violência ou discriminação enfrentam dificuldades significativas em acessar oportunidades educacionais de qualidade devido a interrupções na escolaridade, problemas de saúde mental ou falta de apoio adequado. Isso pode resultar em desempenho acadêmico abaixo do potencial, evasão escolar e, consequentemente, limitações nas perspectivas de carreira profissional.

A violência, a discriminação e outras formas de marginalização podem contribuir para a perpetuação da pobreza, tornando difícil para os jovens romperem o ciclo de privação e alcançarem seus objetivos pessoais e laborais. A falta de acesso a recursos econômicos, sociais e educacionais adequados pode restringir suas oportunidades de crescimento e desenvolvimento, mantendo-os presos em condições de desvantagem e marginalização.

E suma, os jovens que enfrentam obstáculos significativos em seu desenvolvimento podem ver suas perspectivas de alcançar seus objetivos de vida e carreira diminuídas. A falta de suporte adequado e de recursos para enfrentar esses desafios pode resultar em um ciclo de

marginalização contínua e perda de oportunidades de crescimento e realização pessoal (Zan; Zufelato, 2021).

Para superar esses problemas, é fundamental adotar uma abordagem integrada e abrangente que trate as causas subjacentes da violência e da discriminação, além de fornecer apoio e recursos adequados aos jovens que enfrentam essas dificuldades. Somente assim será possível criar um ambiente em que todos os jovens tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir para uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva (Calavari Neto *et al.*, 2019).

A perpetuação do ciclo de pobreza e exclusão social entre os jovens brasileiros também é um fenômeno complexo, enraizado em uma amplitude de fatores estruturais e socioeconômicos. Um dos principais elementos que contribuem para essa perpetuação é a herança da desigualdade, na qual as condições socioeconômicas desfavoráveis são transmitidas de uma geração para outra. Muitos jovens nascem em famílias que enfrentam privações econômicas, falta de acesso a serviços básicos, como educação e saúde, e estão sujeitos a sistemas sociais e econômicos que perpetuam a desigualdade e a marginalização.

Os efeitos de longo prazo da perpetuação do ciclo de pobreza e exclusão social são profundos e abrangentes, afetando não apenas os indivíduos, mas também suas comunidades e a sociedade como um todo. As comunidades afetadas pela pobreza e exclusão social muitas vezes enfrentam altos índices de criminalidade, violência, desigualdade e falta de oportunidades de desenvolvimento econômico e social, criando um ciclo de privação e marginalização que é difícil de quebrar e que perpetua a desigualdade e a injustiça social.

A construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos demanda um esforço coletivo e contínuo, envolvendo tanto a sociedade civil quanto as instituições governamentais e, em especial, as instituições de ensino. Somente a partir do reconhecimento e enfrentamento dos desafios históricos e contemporâneos será possível construir um país verdadeiramente justo e democrático, em que os Direitos Humanos sejam respeitados e protegidos.

## CAPÍTULO 3

### **3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS E NORMATIZAÇÕES PARA OS SISTEMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Neste capítulo, as análises se concentrarão nas principais propostas e políticas voltadas para a Educação em Direitos Humanos (EDH), destacando suas origens, desenvolvimento e impactos. Almejamos fornecer uma visão abrangente das iniciativas educacionais em âmbito global e nacional focadas em Direitos Humanos, ressaltando a necessidade de uma abordagem crítica e emancipatória na formação dos estudantes.

Nesse sentido, analisamos diversas iniciativas e políticas voltadas para a promoção da EDH no Brasil, com destaque para o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em Direitos Humanos. Além disso, abordamos as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tratam da inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar, enfatizando a importância dessas medidas para uma educação inclusiva e crítica.

#### **3.1 Histórico e apresentação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH)**

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) foi lançado em 2004 pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de promover uma "cultura universal" de Direitos Humanos por meio da educação. Esse programa surgiu da necessidade de integrar os Direitos Humanos aos sistemas educacionais globais, incentivando a conscientização, o respeito e a prática desses direitos em todos os níveis de ensino (Nações Unidas, 2004).

A criação do PMEDH foi motivada por uma série de conferências e declarações internacionais que sublinharam a importância da EDH como um instrumento vital para prevenir abusos e promover a paz. Entre elas, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, realizada em 1993, ambas consideradas marcos fundamentais na defesa da educação como ferramenta essencial para a construção de sociedades mais justas e equitativas (Nações Unidas, 1993).

O PMEDH surgiu como uma iniciativa global da ONU, com o objetivo de incentivar a

integração da EDH em todos os setores da sociedade. As estratégias desse programa já passaram por várias fases, e atualmente estamos vivenciando a quarta fase do PMEDH. A primeira fase do Plano de Ação ocorreu entre 2005 e 2007 e teve como foco central os direitos no sistema de ensino primário e secundário. Nesse período, foram estabelecidos cinco componentes essenciais para sua estrutura: políticas, execução das políticas, ambiente de aprendizagem, ensino e aprendizagem, além da educação e do desenvolvimento profissional dos professores e demais agentes educacionais.

A segunda fase do PMEDH ocorreu entre 2010 e 2014 e teve como foco a EDH no ensino superior, bem como em programas de formação em Direitos Humanos voltados para educadores formais e não formais, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares em todos os níveis. As iniciativas do Plano de Ação concentraram-se nas seguintes áreas: políticas e medidas de implementação; processos e ferramentas de ensino e aprendizagem; pesquisas; ambientes de aprendizagem; educação e desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior; políticas de formação e outras políticas relacionadas; além de processos e ferramentas de formação.

A terceira fase do PMEDH ocorreu entre 2015 e 2019 e teve como foco reforçar a implementação das duas primeiras fases, além de promover a formação em Direitos Humanos para profissionais de mídia e jornalismo. Com o intuito de fortalecer as duas primeiras fases, foram indicadas as seguintes ações: avançar na implementação e consolidar o trabalho realizado; criar um ambiente favorável; proporcionar educação em Direitos Humanos para educadores dos sistemas formal e não formal de ensino; realizar mapeamentos e pesquisas; aplicar e fortalecer metodologias educativas sólidas; promover o diálogo; ampliar a integração da educação e da formação em Direitos Humanos nos currículos escolares e nos programas de formação; além de políticas e medidas de implementação.

A quarta fase do PMEDH é a atual e compreende o período de 2020 a 2024. Essa fase tem como foco a juventude, especialmente a educação e a formação em equidade, Direitos Humanos, não discriminação, inclusão e respeito à diversidade. As ações desse período devem contar com o envolvimento da juventude e incluem: políticas e medidas de implementação correlatas; processos e ferramentas de ensino e aprendizagem; formação de educadores; e a criação de um ambiente favorável.

O Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH) e o Movimento Nacional

de Direitos Humanos (MNDH)<sup>8</sup> realizaram uma consulta pública sobre possíveis temas e grupos prioritários para a quinta fase do PMEDH, que compreenderá o período de 2025 a 2029.

A criação do PMEDH foi uma resposta aos desafios globais de desigualdade e discriminação. Ele visa capacitar indivíduos a reconhecer e combater violações, fornecendo ferramentas educacionais que promovam uma compreensão profunda e crítica dos Direitos Humanos (Flowers, 2000). Essa abordagem reflete a necessidade de uma educação que não apenas informe, mas também transforme, promovendo a consciência crítica e a capacidade de ação dos indivíduos em suas comunidades.

No escopo dessa discussão, bell hooks<sup>9</sup>, em seu livro *Ensinando a Transgredir*, enfatiza a importância de transcender as fronteiras sociais no contexto educacional para alcançar uma verdadeira educação emancipatória. A autora argumenta que "ensinar estudantes a transgredir fronteiras raciais, sexuais e de classe para alcançar a liberdade é o objetivo mais importante do professor" (hooks, 2013, p. 12).

Essa perspectiva é crucial para compreender o contexto histórico e a criação do PMEDH, que busca romper com as barreiras tradicionais na educação para promover a igualdade e a justiça social. hooks (2013) também destaca que a educação deve ser um espaço de possibilidades, no qual os estudantes possam explorar e desafiar as normas sociais estabelecidas, promovendo, assim, uma pedagogia que vai além do simples aprendizado acadêmico para incluir a formação de cidadãos críticos e engajados. O PMEDH incorpora essa visão ao incentivar métodos pedagógicos que promovam o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes.

A influência de Paulo Freire, com sua pedagogia crítica, também é evidente na estrutura do PMEDH. Freire (1970) propõe uma educação como prática de liberdade, na qual os educandos tomam consciência de sua realidade social e são capacitados para transformá-la. Essa filosofia pedagógica é central para o PMEDH, que busca empoderar indivíduos por meio da educação crítica e reflexiva.

O impacto do PMEDH pode ser visto em várias iniciativas globais que incorporam Direitos Humanos nos currículos escolares. Essas iniciativas visam criar uma cultura de direitos que valorize a dignidade humana e promova a justiça social em todos os aspectos da vida (Bajaj,

<sup>8</sup> O IDDH é uma ONG sem fins lucrativos, criada em 2004 no Brasil, com o objetivo de ampliar o número de educadores e defensores de Direitos Humanos. O MNDH, por sua vez, é um movimento da sociedade civil, fundado em 1982, que surgiu como resposta às violações sistemáticas dos direitos básicos.

<sup>9</sup> Glória Jean Watkins, escritora feminista estadunidense, adotou o pseudônimo *bell hooks* em homenagem à sua avó. O nome é grafado em letras minúsculas, primeiramente para diferenciá-la de sua avó, Bell Hooks, e, em segundo lugar, para enfatizar a importância do texto em detrimento da biografia da autora.

2011). A implementação do PMEDH tem mostrado gradativamente resultados positivos na formação de cidadãos conscientes e engajados. Em muitos países, programas educativos baseados no PMEDH têm sido fundamentais para promover a conscientização sobre Direitos Humanos e incentivar uma participação mais ativa dos cidadãos em processos democráticos e sociais. No entanto, é importante ressaltar que a criação do PMEDH também envolve desafios significativos.

De acordo com a cientista e pesquisadora em política educacional Audrey Osler, a integração dos Direitos Humanos na educação requer não apenas mudanças curriculares, mas também um compromisso institucional e político para garantir que esses valores sejam efetivamente promovidos e praticados (Osler; Starkey, 2010). A resistência a essas mudanças pode representar um obstáculo, mas sua superação é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Além disso, é necessário enfrentar desafios práticos, como a formação de professores, a adaptação de materiais didáticos e a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o respeito e a promoção dos Direitos Humanos.

O desafio é significativo, mas a abordagem transgressiva de *bell hooks*, aliada aos princípios de Paulo Freire e ao apoio da ONU, fornece uma base sólida para o PMEDH. Esse programa representa um passo fundamental para uma educação que promove a liberdade, a igualdade e a dignidade humana.

### **3.2 Impactos e resultados observados**

O PMEDH tem gerado impactos significativos desde sua implementação em 2005. Um dos principais resultados observados é a melhoria gradativa na compreensão e no respeito pelos Direitos Humanos entre os estudantes. A EDH promove o desenvolvimento de valores e atitudes que reforçam o respeito pela dignidade humana e a diversidade cultural (Unesco, 2020).

Essa melhoria na compreensão dos Direitos Humanos tem se traduzido em comportamentos mais inclusivos e tolerantes entre os estudantes, refletindo uma mudança positiva no ambiente escolar e na dinâmica social das comunidades. Além disso, a inclusão de Direitos Humanos no currículo escolar tem incentivado uma abordagem pedagógica que valoriza o diálogo e a empatia, elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A abordagem pedagógica adotada pelo PMEDH está alinhada com os princípios de Paulo Freire, que defendia uma educação emancipatória e crítica. Para o estudioso, "a prática educativa deve ser um meio de libertação e conscientização, capacitando os indivíduos a

questionarem e transformarem a realidade" (Freire, 1970, p. 44). Essa perspectiva é central para o PMEDH, que busca empoderar os estudantes a serem agentes de mudança em suas comunidades. A EDH, ao seguir essa filosofia, proporciona aos estudantes ferramentas críticas para analisar e confrontar as desigualdades e injustiças presentes em seu cotidiano. Isso se traduz em uma maior participação dos estudantes em atividades comunitárias e iniciativas sociais, demonstrando um compromisso ativo com a promoção dos Direitos Humanos e a transformação social e econômica.

Segundo a professora de educação multicultural Monisha Bajaj, as abordagens dos Direitos Humanos no currículo escolar têm proporcionado exemplos de redução significativa de violações e de práticas que fomentam comportamentos discriminatórios e violentos entre jovens no ambiente educacional. Bajaj (2011) aponta que, em escolas na Índia, a EDH promoveu uma diminuição nos incidentes de *bullying* e discriminação, além de incentivar a resolução pacífica de conflitos. Ademais, a implementação do PMEDH tem sido associada ao aumento da participação cívica e do engajamento comunitário entre os estudantes indianos (Bajaj, 2011). Desse modo, é importante ressaltar que a prática pedagógica por meio do PMEDH nos prepara para a inclusão de valores no ensino escolar, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e respeito, além de tornar as escolas ambientes mais seguros e inclusivos.

Nessa perspectiva, a exposição contínua aos princípios dos Direitos Humanos durante a educação básica cria uma base sólida para a cidadania ativa, preparando os jovens para se tornarem defensores desses direitos em suas comunidades e em outros espaços. As atividades pedagógicas voltadas para a conscientização cívica e social têm se mostrado eficazes na formação de líderes comunitários comprometidos com a justiça social. (Bajaj, 2011).

O PMEDH incentiva métodos pedagógicos que promovem o pensamento crítico e a participação ativa, além de estimular normas sociais justas e o respeito, proporcionando um ambiente em que os estudantes se sintam seguros para questionar e desafiar estruturas opressivas. Isso não apenas promove uma aprendizagem mais profunda e significativa, mas também prepara os discentes para enfrentar e resolver conflitos de maneira pacífica e assertiva.

O impacto do PMEDH também pode ser observado em iniciativas específicas, como a inclusão de módulos sobre Direitos Humanos em programas de formação de professores. Essa capacitação tem se mostrado eficaz na preparação de educadores para lidar com questões de diversidade e inclusão em sala de aula, promovendo uma abordagem mais holística e sensível às necessidades dos estudantes (Unesco, 2020). A formação contínua dos professores em Direitos Humanos é crucial para garantir que esses valores e princípios sejam efetivamente

integrados ao processo de ensino-aprendizagem. Professores bem preparados são capazes de criar ambientes de sala de aula que respeitam e promovem a diversidade, incentivando o diálogo aberto e o respeito mútuo entre os estudantes.

A avaliação dos resultados do PMEDH indica que, em muitos países, houve uma melhoria significativa na qualidade da EDH. Essa melhoria é evidenciada pelo aumento do conhecimento e da conscientização sobre os Direitos Humanos entre os estudantes, bem como pela implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. A incorporação dessa temática no currículo tem incentivado a adoção de métodos de ensino participativos e centrados nas experiências dos discentes, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. Esses métodos não apenas melhoraram o desempenho escolar e acadêmico, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais essenciais para a vida em sociedade. (Unesco, 2020).

No entanto, a implementação do PMEDH enfrenta desafios, como a resistência institucional e a falta de recursos. É crucial que governos e instituições educacionais se comprometam a apoiar e financiar programas de EDH para garantir sua sustentabilidade e eficácia (Flowers, 2000). A insuficiência de financiamento e a resistência às mudanças curriculares podem limitar o alcance e o impacto do PMEDH. Para superar esses desafios, é necessário um compromisso político sólido e a mobilização de recursos que viabilizem a formação de professores, a produção de materiais educativos e a implementação de programas de sensibilização e capacitação em Direitos Humanos para todos os trabalhadores da educação.

Além dos impactos diretos na educação formal, o PMEDH tem contribuído para a promoção dos Direitos Humanos também em contextos informais e comunitários. Iniciativas como *workshops*, campanhas de conscientização e programas de formação têm desempenhado um papel importante na disseminação desses princípios em diversas comunidades (Unesco, 2020). Essas atividades complementares são essenciais para reforçar os valores de Direitos Humanos fora do ambiente escolar, promovendo uma cultura de respeito e dignidade em todas as esferas da vida comunitária. Ao se estender para além da escola, a EDH contribui para a construção de comunidades mais coesas e resilientes.

O sucesso do PMEDH depende da colaboração entre governos, organizações não governamentais (ONGs), entidades representativas e a sociedade civil. Essa parceria é essencial para a construção de um ambiente educacional que valorize e promova os Direitos Humanos em todos os níveis (Unesco, 2020). A cooperação intersetorial é fundamental para garantir que os esforços da EDH sejam coordenados e abrangentes, alcançando todos os segmentos da população.

O PMEDH continua sendo uma ferramenta poderosa na luta pela justiça social e pela

igualdade. Para que seu impacto seja ainda mais significativo, é fundamental colocá-lo em prática com o envolvimento de toda a comunidade escolar, contando com o apoio contínuo e a colaboração de todos os atores envolvidos na promoção de uma educação inclusiva e transformadora.

### **3.3. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que visa consolidar um projeto de sociedade fundamentado nos princípios da democracia, cidadania e justiça social. O objetivo principal do PNEDH é promover uma cultura de Direitos Humanos no Brasil, facilitando o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades (Instituto Aurora, 2022). O Plano foi concebido como uma resposta à necessidade de integrar os Direitos Humanos de maneira sistemática e contínua nos processos educacionais, visando formar cidadãos conscientes e ativos na defesa e promoção desses direitos. Ao buscar transformar a educação em um pilar de apoio para os Direitos Humanos, o PNEDH tem a intenção de incutir valores essenciais desde a infância, garantindo que cada indivíduo compreenda a importância da dignidade humana, da igualdade e da justiça.

A elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Esse comitê foi responsável por coordenar o desenvolvimento do Plano, que envolveu amplos debates com a sociedade civil e especialistas da área. Em 2006, foi publicada a versão definitiva do PNEDH, resultado dessa participação colaborativa (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023b).

Durante o processo de elaboração, foram realizadas consultas públicas e conferências regionais, permitindo que diversas vozes e perspectivas fossem incluídas. A participação ativa da sociedade civil foi fundamental para garantir que o plano refletisse as realidades e necessidades das comunidades brasileiras, promovendo uma abordagem inclusiva e democrática.

O Plano é estruturado em cinco eixos principais: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, e Educação e Mídia. Cada eixo contempla diretrizes específicas para integrar a EDH em diferentes contextos e níveis de ensino. Esses eixos são interdependentes e visam criar uma rede abrangente de educação em Direitos Humanos que possa permear todos os setores da sociedade (Instituto Aurora, 2022). A educação básica foca a formação inicial das crianças e adolescentes, introduzindo conceitos fundamentais de Direitos Humanos desde cedo. Na

educação superior, o objetivo é aprofundar o conhecimento e a pesquisa sobre Direitos Humanos, preparando futuros profissionais para incorporar esses princípios em suas práticas.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2005), a implementação de políticas nacionais da EDH é crucial para o desenvolvimento democrático. Ele argumenta que a EDH fortalece a cidadania ativa e a participação democrática, elementos essenciais para a construção de uma sociedade justa e equitativa. Santos (2005) destaca que a EDH deve ser vista não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como uma prática transformadora que envolve a formação de indivíduos capazes de criticar e transformar suas realidades sociais. Em suas palavras: “A implementação de políticas nacionais de educação em direitos humanos fortalece a cidadania ativa e a participação democrática, elementos essenciais para a construção de uma sociedade justa e equitativa” (Santos, 2005, p. 27).

Essa abordagem enfatiza a importância da educação para o empoderamento dos cidadãos, promovendo uma participação mais ativa e informada na vida pública. O PNEDH define a EDH como um processo sistemático e multidimensional que visa formar sujeitos de direitos por meio da apreensão de conhecimentos históricos sobre Direitos Humanos e sua relação com contextos internacional, nacional e local. Esse processo envolve a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023a).

A abordagem do PNEDH enfatiza que a EDH deve ser contínua e abrangente, permeando todas as etapas da educação formal e informal, o que inclui a promoção de práticas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica, o respeito pela diversidade e a ação social. O plano também enfatiza a importância de contextos locais e culturais, reconhecendo que a EDH deve ser adaptada às especificidades de cada comunidade para ser efetiva.

A metodologia participativa é um componente central do PNEDH, incentivando a construção coletiva de processos educativos. Isso inclui o uso de linguagens e materiais didáticos contextualizados, bem como a promoção de práticas que gerem ações concretas em prol da promoção e defesa dos Direitos Humanos (Instituto Aurora, 2022). A participação ativa de discentes, professores e comunidades na criação e implementação de programas educacionais garante que os conteúdos sejam relevantes e aplicáveis à vida cotidiana dos participantes. Além disso, essa abordagem participativa ajuda a desenvolver um senso de propriedade e compromisso com os princípios de Direitos Humanos, promovendo uma educação mais engajada e eficaz.

A implementação do PNEDH tem enfrentado desafios, como a resistência institucional e a falta de recursos adequados. No entanto, a colaboração entre governos, ONGs e a sociedade

civil tem sido fundamental para superar essas barreiras e promover uma EDH eficaz e sustentável (Osler; Starkey, 2010). A resistência institucional pode ser atribuída a fatores como a falta de compreensão sobre a importância dos Direitos Humanos na educação e a relutância em modificar práticas estabelecidas. Nesse sentido, ressaltamos a importância da formação continuada para todos os trabalhadores da educação. Para enfrentar esses desafios, é necessário um esforço conjunto para ampliar a conscientização sobre os benefícios da EDH e garantir financiamento adequado para programas e iniciativas.

O plano também destaca a importância da mídia como um espaço estratégico para a construção de uma cultura baseada em Direitos Humanos. A mídia pode desempenhar um papel crucial na difusão de valores, promovendo campanhas educativas e programas que debatam questões relacionadas a esses direitos (Instituto Aurora, 2022). Ao utilizar a mídia como ferramenta educativa, o PNEDH busca alcançar um público mais amplo e diversificado, promovendo uma compreensão mais profunda e abrangente dos Direitos Humanos em toda a sociedade. A colaboração com meios de comunicação pode ajudar a desmistificar os Direitos Humanos e mostrar sua relevância no dia a dia das pessoas.

O PNEDH representa um avanço significativo na promoção da educação em Direitos Humanos no Brasil. Ele estabelece uma base sólida para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, ao integrar os princípios dos Direitos Humanos em todos os níveis e contextos educacionais (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023a). A continuidade e o fortalecimento do PNEDH dependem de um compromisso constante por parte de todos os setores da sociedade, incluindo governos, instituições educacionais, ONGs e a sociedade civil. Somente através de um esforço coletivo e coordenado será possível garantir que a educação em Direitos Humanos se torne uma realidade concreta e transformadora para todos os brasileiros.

### **3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais em Direitos Humanos**

O desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em Direitos Humanos é um marco importante na promoção de uma educação inclusiva e crítica no Brasil. Essas diretrizes foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Ministério da Educação, em 2012, por meio da Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012. Elas visam integrar os Direitos Humanos em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até a educação superior (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023b).

A criação das DCNs em Direitos Humanos foi impulsionada por demandas sociais e

políticas internacionais, que ressaltaram a importância de formar professores capacitados para disseminar esses valores. Silva e Tavares (2013) observam que as diretrizes surgiram de debates que buscavam atender a essas demandas, resultando em políticas educacionais que visam à formação de profissionais comprometidos com a promoção dos Direitos Humanos.

As diretrizes estabelecem que a EDH deve ser multidimensional, envolvendo a apreensão de conhecimentos, a afirmação de valores e atitudes, e a promoção de práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos. Essa abordagem holística é fundamental para formar sujeitos de direitos conscientes e ativos (Instituto Aurora, 2022).

O desenvolvimento das DCNs foi um passo significativo para institucionalizar a EDH no Brasil. Elas servem como um marco para orientar as práticas educativas e garantir que a EDH seja um componente integral do processo educacional. Essas diretrizes visam não apenas informar, mas também transformar, promovendo uma educação que valorize a dignidade humana e a justiça social (Resolução CNE/CP n.º 1/2012).

No entanto, a implementação dessas diretrizes também enfrenta desafios, incluindo a resistência institucional e a falta de recursos adequados. A colaboração entre governos, instituições educacionais e a sociedade civil é essencial para superar essas barreiras e garantir que as DCNs sejam efetivamente aplicadas (Osler; Starkey, 2010). A elaboração de uma DCN própria para disseminação da EDH também reflete o compromisso com os princípios de uma educação democrática e inclusiva. Isso é fundamental para criar um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade, promovendo uma cultura de paz e tolerância (Santos, 2005).

Essas diretrizes também destacam a importância da formação contínua de professores, capacitando-os para incorporar os princípios de Direitos Humanos em suas práticas pedagógicas, o que é essencial para garantir que os valores dos direitos sejam efetivamente transmitidos aos estudantes (Silva; Tavares, 2013).

O desenvolvimento das DCNs em Direitos Humanos é um processo vital para a promoção de uma educação que capacite os estudantes a serem cidadãos críticos e ativos. As diretrizes fornecem um quadro para a implementação de práticas educativas que promovam a dignidade humana e a justiça social no âmbito do currículo – num viés transversal – e em demais aspectos formativos, refletindo o compromisso do Brasil com uma educação inclusiva e democrática (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023b).

### **3.5 Leis relacionadas à educação em Direitos Humanos e a importância de sua implementação no currículo**

A Lei n.º 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Essa lei foi um marco importante no combate ao racismo e na promoção de uma educação inclusiva e crítica, buscando resgatar a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira (Brasil, 2003).

O contexto histórico da aprovação dessa lei está intimamente ligado às demandas dos movimentos sociais negros no Brasil, que há décadas lutam pelo reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no sistema educacional. A exclusão e marginalização dessas narrativas nos currículos escolares contribuíram para a perpetuação de estereótipos e preconceitos (Gomes, 2005).

bell hooks (2003), em *Ensinando Comunidade*, discute a importância de ensinar história e cultura afro-brasileira como forma de promover uma educação inclusiva e crítica. hooks (2003, p. 41) argumenta que "a inclusão de histórias diversas no currículo é essencial para a construção de uma comunidade educativa que valorize todas as suas vozes". Essa perspectiva é fundamental para entender os objetivos da Lei n.º 10.639/2003, que visa justamente promover o respeito à diversidade e combater o racismo estrutural.

A implementação da Lei n.º 10.639/2003 busca não apenas incluir conteúdos sobre a cultura afro-brasileira, mas também desenvolver uma pedagogia que valorize a identidade e a história dos discentes pretos, promovendo a autoestima e o pertencimento cultural. Essa abordagem é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Gomes, 2005).

A lei estabelece a inclusão de conteúdos que abordem a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a influência dos negros na formação da sociedade nacional. Essa medida visa corrigir a invisibilidade histórica dos afrodescendentes e promover uma educação que valorize a pluralidade cultural (Brasil, 2003).

bell hooks (2003) ressalta que a educação inclusiva deve ser um processo de transformação social, no qual todos os estudantes possam ver suas histórias e culturas refletidas no currículo escolar, em um ambiente em que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas, promovendo, assim, a igualdade e a justiça. A autora também enfatiza a importância de uma educação que valorize todas as vozes e culturas, argumentando que a inclusão das culturas

marginalizadas no currículo escolar é muito importante para a construção de uma comunidade educativa que valorize a diversidade e promova a justiça social.

Alguns anos depois, a Lei n.<sup>º</sup> 11.645, sancionada em 10 de março de 2008, ampliou a Lei n.<sup>º</sup> 10.639/2003 ao incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Indígena. Essa legislação reconhece a importância de abordar a história e a cultura dos povos originários como forma de resistência e de reconhecimento de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira (Brasil, 2008).

O educador e filósofo Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, discute a importância de uma educação que valorize as culturas marginalizadas e promova o reconhecimento e a resistência. Freire (1970, p. 96) argumenta que "a educação deve ser um ato de amor e coragem, um ato para a liberdade, onde as vozes dos oprimidos são ouvidas e respeitadas". Essa perspectiva é central para compreender os objetivos da Lei n.<sup>º</sup> 11.645/2008, que visa promover o respeito à diversidade cultural e histórica dos povos indígenas, bem como dos povos africanos e afrodescendentes. Assim, a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares é uma forma de combater a invisibilidade e o preconceito que esses povos enfrentam. A lei busca garantir que os estudantes conheçam e valorizem as contribuições dos indígenas para a sociedade brasileira, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural (Brasil, 2008).

No tocante às ações, o MEC propõe duas iniciativas de destaque no âmbito da lei: a formação continuada dos professores e a distribuição de livros didáticos para as escolas da Educação Básica:

Com a formação continuada, o MEC busca suprir uma lacuna na formação inicial dos docentes e atualizá-los sobre a contemporaneidade dos povos indígenas. Já as orientações para a aquisição de livros didáticos estão voltadas para o enfrentamento das diferentes formas de discriminação e preconceito. De modo resumido, pode-se dizer que o MEC orienta para que os livros didáticos não veiculem preconceitos, estereótipos ou qualquer outra forma de discriminação; que abordem temas relacionados às questões da identidade e das diferenças, bem como reconheçam a contemporaneidade dos povos indígenas, tornando esses livros ferramentas importantes na formação contínua dos professores, desenvolvendo também nos estudantes uma consciência reflexiva crítica a respeito de sua própria sociedade e história, bem como dos grupos que as constituem (Brasil, CNE/CEB, Parecer n.<sup>º</sup> 14/2015, p. 5).

Nessa perspectiva, a implementação da Lei n.<sup>º</sup> 11.645/2008 exige a formação de professores e a produção de materiais didáticos que abordem a história e a cultura indígena de forma respeitosa e contextualizada. Essa medida visa garantir que os conteúdos sejam ensinados

de maneira adequada e contribuam para a construção de uma educação inclusiva e crítica (Brasil, 2008).

bell hooks (2003) também enfatiza a importância de uma educação formal que valorize todas as culturas, ressaltando que a inclusão das culturas marginalizadas no currículo escolar é necessária para que haja a consciência e a construção de uma comunidade educativa que valorize a diversidade e promova a justiça social.

Compreendemos e enfatizamos que as diversas iniciativas e políticas voltadas para a promoção da EDH no Brasil – como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em Direitos Humanos e as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 – são medidas primordiais para uma educação inclusiva e crítica.

De acordo com Francisco Cordão<sup>10</sup> (2011), na estrutura da educação básica, a organização curricular articulada é essencial. O autor enfatiza a importância de seguir diretrizes comuns a todas as suas fases, modalidades e orientações temáticas, respeitando as particularidades dos indivíduos a quem a educação se destina. Cordão argumenta que cada etapa do ensino deve ser definida por seu propósito, princípios e/ou metas, bem como por suas orientações pedagógicas, garantindo coerência lógica no desenvolvimento do currículo. Segundo o autor:

Referenciadas, essas diretrizes compreendem orientações para a elaboração das diretrizes específicas para cada etapa e modalidade da Educação Básica, tendo como centro e motivação os que justificam a existência da instituição escolar: os estudantes em desenvolvimento. Reconhecidos como sujeitos do processo de aprendizagem, têm sua identidade cultural e humana respeitada, desenvolvida nas suas relações com os demais que compõem o coletivo da unidade escolar, em elo com outras unidades escolares e com a sociedade, na perspectiva da inclusão social exercitada em compromisso com a equidade e a qualidade (Cordão, 2011, p. 50).

Quanto à forma de organização curricular para a Educação Básica, Francisco Cordão ressalta que o Parecer CNE/CEB n.º 07/2010 registra o currículo como um conjunto de valores e práticas que possibilitam a criação e a propagação de significados no contexto social, contribuindo significativamente para a formação das identidades sociais e culturais dos discentes. O parecer também enfatiza a necessidade de promover os princípios fundamentais

---

<sup>10</sup> Francisco Aparecido Cordão é graduado em Filosofia e Teologia. Atua como professor de Filosofia na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo e na Faculdades Associadas do Ipiranga. É membro do Conselho Diretor do Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) e conferencista especializado em Educação Profissional, Organização Curricular por Competências e Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem coletivo e da ordem democrática. Além disso, destaca a importância de considerar as condições educacionais dos estudantes em cada instituição, a orientação para o trabalho e o estímulo às práticas de ensino formais e não formais (Cordão, 2011).

Em relação ao tempo curricular na educação básica, (Cordão, 2011, p. 46) afirma que “o tempo curricular deve ser construído em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas”. Nessa perspectiva, a formação deve ser aberta e contextualizada, abrangendo não apenas os componentes curriculares centrais obrigatórios, estabelecidos pela legislação e pelas diretrizes educacionais, mas também outros componentes, flexíveis e variáveis, que possibilitem caminhos formativos capazes de atender aos diversos interesses, necessidades e particularidades dos estudantes. Diante dos contextos espacial e temporal da escola, cabe ao educador analisá-los com o objetivo de planejar quais temáticas dentro do campo da EDH devem ser priorizadas, seja no combate às violações, seja na promoção de determinados direitos.

Outro alerta feito pelo autor diz respeito à importância da integração da organização curricular com as particularidades do espaço físico onde se situa a instituição de ensino. Segundo ele, os espaços educacionais podem se entrelaçar e expandir ao incorporar ambientes físicos, imateriais e recursos didático-pedagógicos que vão além das salas de aula, abrangendo outros espaços da escola, de outras instituições e também ambientes populares referenciados no plano social, cultural e esportivo no entorno da instituição de ensino, da cidade e até mesmo da região (Cordão, 2011). Aprofundando a reflexão:

Essa ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares [e extracurriculares] pressupõem profissionais da educação dispostos a reinventar e construir essa escola, em uma responsabilidade compartilhada com as demais autoridades encarregadas da gestão dos órgãos do Poder Público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade. A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador (Cordão, 2011, p. 46).

A EDH é fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática, na qual todos os indivíduos possam reconhecer e valorizar a diversidade cultural e histórica. Nessa perspectiva, é importante destacar a recente Lei n.º 14.819, de janeiro de 2024, que institui a

Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, articulada com o Programa Saúde na Escola (PSE)<sup>11</sup>, criado em 2007, com o objetivo de promover o acolhimento, o combate às diversas formas de violência e o cuidado com a saúde mental, ações essenciais para que todos se sintam sujeitos participantes da comunidade.

Outra recente legislação que merece ser citada é a Lei n.º 14.986, de setembro de 2024, que obriga os currículos da Educação Básica a abordarem as conquistas e contribuições das mulheres nas artes, cultura, ciência, economia, política e outros segmentos. Além disso, determina o desenvolvimento da “Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História” na segunda semana de março, culminando com as celebrações do dia 8 de março – o “Dia Internacional de Luta das Mulheres”.(Brasil,2024)

A lei de 2024 dialoga com a Lei n.º 14.164, de junho de 2021, que institui a obrigatoriedade de abordar a prevenção da violência contra as mulheres no currículo da Educação Básica, além de criar a “Semana Escolar de Combate à Violência Contra as Mulheres”. Ambas as legislações promovem modificações na LDB de 1996 e são obrigatórias tanto para as redes públicas quanto para as redes privadas da Educação Básica. Entretanto, tais leis carecem de orientações e normatizações para sua implementação – via diretrizes curriculares – a serem emitidas pelo CNE do Ministério da Educação. Nesse sentido, é salutar a valorização de projetos engajados e articulados às leis e aos programas que incentivam a valorização da vida, da cultura, da diversidade cultural e da paz.

As políticas educacionais e diretrizes analisadas visam não apenas informar, mas também transformar, promovendo uma educação que valorize a dignidade humana e a justiça social. É essencial que continuemos a apoiar e fortalecer essas iniciativas, garantindo que os princípios dos Direitos Humanos sejam incorporados em todos os níveis de ensino. A colaboração entre governos, instituições educacionais e a sociedade civil é crucial para a efetiva implementação dessas políticas, superando os desafios e resistências que possam surgir.

Defendemos que futuras pesquisas, atividades extensionistas e políticas educacionais continuem explorando e expandindo essas iniciativas, assegurando uma educação que não apenas respeite, mas também celebre a diversidade e promova a equidade e a inclusão para todos os cidadãos.

---

<sup>11</sup> O PSE, criado em 2007, é uma articulação intersetorial promovida pelos Ministérios da Educação e Saúde em parceria com os municípios, no intuito de promover uma melhor qualidade de vida e de saúde às crianças e adolescentes das redes públicas de ensino.

### 3.6 Direitos Humanos e o ensino de História

A articulação entre o Ensino de História e os Direitos Humanos é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Ao abordar a história, é possível contextualizar o desenvolvimento dos Direitos Humanos, permitindo que os estudantes compreendam as lutas e conquistas ao longo do tempo.

O ensino de História na Educação Básica tem um papel elementar na formação de cidadãos críticos, oferecendo aos estudantes a possibilidade de refletirem sobre a sociedade do tempo presente e o seu passado. Em consonância com Franzen (2015), o Ensino de História vai além da simples transmissão de fatos e eventos; ele deve provocar uma análise profunda das relações sociais, políticas e culturais que constituem a nossa realidade histórica. Assim, a História não apenas apresenta uma coleção de acontecimentos do passado, mas também propõe uma interpretação sobre como esses eventos moldaram o presente e, muitas vezes, explicam as desigualdades e injustiças que ainda persistem. A reflexão histórica, ao ser trabalhada em sala de aula, deve ser um convite para que os estudantes compreendam as dinâmicas sociais e as diversas perspectivas de cada período e espaços históricos (Albuquerque *et al.*, 2022).

Nesse contexto, Adriana Setemy (2021), pesquisadora e professora de História, destaca a relevância de conectar o Ensino de História com temas sensíveis, como as violências do passado e a necessidade de preservação da memória. A História, ao abordar esses temas, torna-se um espaço privilegiado para a conscientização sobre Direitos Humanos, pois permite que os estudantes se confrontem com as atrocidades cometidas em diferentes contextos e compreendam a importância de aprender com os erros do passado.

O Ensino de História, ao abordar os movimentos por direitos e dignidade humana, possibilita aos estudantes uma compreensão mais crítica e reflexiva sobre o desenvolvimento e as conquistas promovidas por segmentos específicos e/ou pelo conjunto de determinada sociedade. O movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, o movimento *antiapartheid* na África do Sul e as lutas dos povos negros e originários no Brasil, por exemplo, ajudam a compreender os impactos e legados deixados, bem como a influência desses movimentos na legislação e na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a práxis do Ensino de História, ao analisar suas causas, líderes, táticas, estratégias e resultados, instiga reflexões pessoais, levando os estudantes a compreender como esses movimentos impactaram e ainda têm mediações em suas vidas nos dias atuais. A memória histórica, quando bem trabalhada, contribui para a formação do pensamento crítico e do compromisso ético, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa.

Outrossim, o Ensino de História deve contribuir para a formação de indivíduos capazes de refletir sobre os novos e velhos desafios sociais, a organização política societária e os direitos de cada cidadão. Ao estudar a história, os estudantes têm a oportunidade de compreender como diferentes eventos e períodos históricos contribuíram para a organização social, política e econômica da sociedade atual.

Setemy (2021) afirma que a memória histórica é uma ferramenta essencial nesse processo, pois ela permite aos estudantes identificar os erros cometidos em contextos passados, como as violações de Direitos Humanos, e refletir sobre os desdobramentos desses erros. Através dessa reflexão, os discentes podem se tornar mais conscientes dos direitos que possuem, bem como das responsabilidades que têm para com os outros, favorecendo o desenvolvimento de uma postura cidadã responsável. Logo, a História não é apenas um estudo do passado, mas uma ferramenta de transformação, essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva no presente e futuro.

No que tange às metodologias de ensino, as abordagens pedagógicas que promovem a reflexão crítica são fundamentais para que o Ensino de História cumpra seu papel de formação cidadã. Segundo o professor historiador Douglas Orestes Franzen (2015), o uso de métodos interativos e investigativos, como o estudo de caso, debates e análise de documentos históricos, são essenciais para estimular a reflexão crítica nos estudantes. Essas metodologias permitem que os educandos não apenas memorizem fatos históricos, mas também se envolvam ativamente na interpretação e análise dos eventos, compreendendo suas múltiplas dimensões e implicações sociais.

Setemy (2021) defende que, para o ensino de passados traumáticos, como ditaduras e genocídios, é necessário adotar abordagens que respeitem as emoções dos estudantes e promovam a empatia. Nessa mesma linha de pensamento, a responsabilidade da escola e do professor de História, conforme Franzen (2015), é garantir que esses temas sejam abordados de forma sensível e respeitosa, ao mesmo tempo que se busca proporcionar aos discentes ferramentas para refletirem sobre como essas questões impactam a sociedade contemporânea.

Ensinar sobre passados traumáticos não significa apenas transmitir conhecimento, mas também sensibilizar os estudantes para a importância da justiça social e da reparação histórica. A educação, nesse sentido, desempenha um papel essencial na prevenção da negação dos Direitos Humanos e na garantia de que as violações do passado não se repitam. Em outras palavras, a História, quando ensinada por meio de uma abordagem que valorize a investigação e o diálogo, pode auxiliar os estudantes a refletirem sobre as questões dos Direitos Humanos de maneira sensível, sem deixar de estimular o pensamento crítico. Ao utilizar metodologias

dialógicas, o professor de História assume o papel de facilitador do aprendizado, orientando os estudantes na construção de seu próprio entendimento sobre o passado e suas implicações no presente.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, constitui um marco fundamental na história dos Direitos Humanos. Ela estabelece direitos essenciais para todos os seres humanos e serve como um guia para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto educacional, a Declaração deve receber uma valorização significativa, pois seus princípios orientam a formação de valores éticos e cívicos entre os jovens, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e à dignidade humana. Nesse sentido, Franzen (2015) defende que a educação é uma das ferramentas mais poderosas para disseminar esses valores e garantir que os Direitos Humanos sejam respeitados por todos os cidadãos.

Destacamos que a memória histórica é um componente essencial para a compreensão dos Direitos Humanos, pois permite que as sociedades reafirmem suas identidades socioculturais e, sobretudo, enfrentem seus passados traumáticos. O Ensino de História, nesse contexto, desempenha um papel fundamental na preservação e transmissão dessa memória, auxiliando as novas gerações a compreenderem os impactos das violações de Direitos Humanos ao longo do tempo.

Frisamos que a História não deve ser vista apenas como um relato do passado, mas como um instrumento de resistência e transformação (Andrade; Gil; Balestra, 2018). Ao estudar os movimentos sociais e as lutas por direitos, como o movimento negro, feminista, LGBTQIA+, entre outros, os educandos têm a oportunidade de compreender como as comunidades marginalizadas lutaram e continuam lutando por seus direitos.

O estudo desses movimentos sociais permite que os estudantes se conectem com as lutas e conquistas de diversos grupos, fortalecendo sua compreensão sobre a necessidade de continuar a luta pelos Direitos Humanos e pela justiça social. Setemy (2021) também aponta que esses movimentos, por vezes invisibilizados ou distorcidos nas narrativas históricas tradicionais, devem ser resgatados e discutidos em sala de aula, para que os alunos possam se reconhecer nas histórias de resistência e, assim, se empoderar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De modo complementar, Franzen (2015) destaca que o professor deve estar atento ao fato de que cada aluno possui uma perspectiva única sobre os fatos, mediada por sua própria realidade social e cultural. O desafio, portanto, é criar um ambiente seguro e respeitoso, no qual todos possam expressar suas opiniões, ao mesmo tempo em que se promove uma análise crítica

dos eventos históricos. Nesse contexto, a empatia torna-se uma ferramenta essencial para que o aluno se sinta à vontade para refletir sobre temas sensíveis, sem receio de julgamento ou desrespeito.

Reforçamos que a integração dos Direitos Humanos no cotidiano da sala de aula exige que o educador esteja constantemente atualizado e preparado para lidar com questões complexas (Andrade; Gil; Balestra, 2018). Para isso, como pontuamos anteriormente, a formação continuada dos professores é essencial. Setemy (2021) defende que os docentes devem ter acesso a programas de capacitação que os auxiliem no desenvolvimento de habilidades específicas para abordar temas como passados traumáticos e violações de Direitos Humanos. Essa formação não apenas os prepara para lidar com os aspectos emocionais e pedagógicos dessas questões, mas também os capacita a promover um ambiente de aprendizagem que estimule o respeito, a solidariedade e a cidadania.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a existência do ProfHistória e de outros mestrados profissionais voltados à capacitação de educadores da Educação Básica contribui para a redução das desigualdades e das violações de direitos no cenário socioeducacional brasileiro. Acreditamos que o aumento do investimento estatal, a ampliação das vagas, a liberação para qualificação e a devida valorização remuneratória após a conclusão do curso podem potencializar essa política pública e impactar positivamente as boas práticas educacionais no Ensino de História e nas demais áreas de formação dos saberes na Educação Básica.

## CAPÍTULO 4

### 4 O LUGAR DA PESQUISA: CÁCERES NO PANTANAL MATO-GROSSENSE

Neste capítulo, apresentamos a pesquisa de campo realizada na cidade de Cáceres, em escolas da Educação Básica vinculadas à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT). O município está situado na região Sudoeste do Estado de Mato Grosso, pertencente à microrregião do Alto Pantanal. Cáceres é reconhecida pelo seu turismo histórico e esportivo, possuindo grande potencial turístico devido à grandiosidade e à beleza do rio Paraguai e de seus afluentes, que integram os biomas do Pantanal e do Cerrado. A cidade também é sede do Festival Internacional de Pesca (Fipe), um evento de pesca esportiva registrado no *Guinness Book* como o maior campeonato de pesca do mundo em águas fluviais.

Fundada no século XVIII, durante o ciclo da mineração no Brasil colonial, e situada em uma região estratégica para a movimentação de mercadorias e pessoas, Cáceres desenvolveu-se ao longo dos anos por meio da pecuária, da agricultura e do extrativismo vegetal. No final do século XIX e início do século XX, a cidade ganhou destaque regional e alcançou certa força econômica, o que resultou na construção de uma arquitetura urbanística de relevância histórica. De acordo com a memória oficial, Cáceres foi fundada em 6 de outubro de 1778 pelo tenente de Dragões Antônio Pinto Rego e Carvalho, por determinação do quarto governador e capitão-general da capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. Em 2010, parte do perímetro do centro histórico da cidade foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Atualmente, a cidade possui uma população estimada em 94.861 habitantes (IBGE, 2022). Situada às margens da rodovia BR-070, que interliga o Noroeste Amazônico brasileiro às regiões Centro-Sul, e a 210 km da capital estadual, Cuiabá, o município dispõe de uma área de 24.351,408 km<sup>2</sup> e está inserido nos biomas Cerrado, Pantanal e Amazônia. Além disso, Cáceres faz fronteira com a Bolívia e é a principal cidade mato-grossense abrangente do bioma pantaneiro.

O Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades (IDSC-BR), uma iniciativa do Instituto Cidades Sustentáveis, em parceria com o *Sustainable Development Solutions Network* (SDSN), com consultoria do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) e cofinanciado pela Caixa Econômica Federal, pelo Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima e pela União Europeia, aponta que o município de Cáceres enfrenta desafios na estruturação de políticas de participação e promoção dos Direitos Humanos.

Sobre a questão sanitária e ambiental da cidade de Cáceres, o IBGE traz os seguintes dados:

Apresenta 59,6% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 79,2% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 23,2% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 3 de 141, 36 de 141 e 10 de 141, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 1828 de 5570, 2463 de 5570 e 1626 de 5570, respectivamente (IBGE, 2023).

Quanto à economia, segundo dados do IBGE, em 2023, o total de receitas realizadas foi de R\$ 403.645.190,62 (x1000), enquanto o total de despesas empenhadas alcançou R\$ 438.136.155,5 (x1000). Esses valores posicionam o município nas 10.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> colocações, respectivamente, entre os 141 municípios do estado de Mato Grosso. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita do ano de 2021 foi de R\$ 23.753,91.

Em relação à saúde, o IBGE informa que a taxa média de mortalidade infantil no município é de 15,68 para cada 1.000 nascidos vivos. Comparado a todos os municípios do estado, Cáceres ocupa a 52.<sup>a</sup> posição entre os 141 municípios de Mato Grosso.

A cidade de Cáceres é sede do Hospital Regional “Dr. Antônio Fontes”, fundado em 25 de agosto de 2001. Administrado pelo Governo de Mato Grosso, o hospital presta atendimentos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Atua como referência para 23 municípios das macrorregiões Oeste e Sudoeste de Mato Grosso, atendendo aproximadamente 400 mil habitantes. Além disso, por ser uma cidade fronteiriça com a Bolívia, o hospital também recebe pacientes do país vizinho<sup>12</sup>.

Segundo avaliação atual feita pelo IDSC-BR, mesmo sendo sede do Hospital Regional e possuindo Unidades Básicas de Saúde (UBS) em número suficiente, Cáceres ainda enfrenta muitas deficiências nos serviços de saúde. Isso ocorre porque a demanda e o fluxo de pacientes são elevados, com atendimentos provenientes de outros municípios e até mesmo da Bolívia.

No geral, em 2022, o orçamento municipal para a saúde foi de R\$ 662,56 *per capita*, enquanto o valor necessário para atingir o objetivo estabelecido é de R\$ 1.300. Além disso, o número total de pessoas atendidas por equipes de saúde da família é muito baixo.

Em relação à cobertura vacinal, o índice registrado em 2022 foi de apenas 56,18%, um valor muito abaixo da meta estabelecida de 95%. Esse fator pode estar relacionado à alta taxa de mortalidade infantil no município. A proporção indica que, a cada mil crianças nascidas vivas

---

<sup>12</sup> <https://www.saude.mt.gov.br/unidade/hospital-regional-de-caceres>.

de mães residentes, 15,68 morreram antes de completar um ano de vida, enquanto o valor considerado adequado para atingir a meta é de 12 óbitos por mil nascidos vivos<sup>13</sup>.

Segundo o IDSC-BR, desde a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), estabelecidos em 2000 pela ONU, houve progresso geral na redução de algumas doenças no Brasil. No entanto, ainda persistem desafios significativos na área da saúde.

Apesar do progresso, as doenças crônicas e aquelas resultantes de desastres continuam a ser os principais fatores que contribuem para a pobreza e para a privação dos mais vulneráveis. Atualmente, 63% de todas as mortes do mundo provêm de doenças não transmissíveis, principalmente cardiovasculares, respiratórias, câncer e diabetes. Estima-se que as perdas econômicas para os países de renda média e baixa provenientes destas doenças ultrapassaram US\$ 7 trilhões até 2025. Os ODS propõem metas integradas que abordam a promoção da saúde e bem estar como essenciais ao fomento das capacidades humanas (Instituto Cidades Sustentáveis, 2022)

Outra categoria importante relacionada à cidade de Cáceres refere-se à educação. Segundo o IDSC-BR (Instituto Cidades Sustentáveis, 2022), a partir de 2000, houve um avanço significativo na promoção da Educação Básica no Brasil. Esse progresso tem como foco o estímulo à educação inclusiva, promovendo a igualdade social, combatendo discriminações e capacitando indivíduos, com o objetivo de ampliar oportunidades para todos, com base nos princípios dos Direitos Humanos e do desenvolvimento sustentável.

A cidade de Cáceres tem como sede e referência na educação superior a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Fundada em 1978, a instituição tem como mantenedor o Estado de Mato Grosso. Trata-se de uma universidade pública e gratuita, sendo uma das maiores do Centro-Oeste brasileiro, atuando em diversas áreas como ensino, pesquisa, inovação e extensão. Hoje, a Unemat possui 13 campus, 17 núcleos pedagógicos e 24 polos educacionais de Ensino a Distância. Cerca de 22 mil acadêmicos são atendidos em 60 cursos presenciais e em outros 129 cursos ofertados em modalidades diferenciadas. A Unemat vem se consolidando com uma forte vocação para atender às demandas do interior de Mato Grosso, sendo fundamental na produção e difusão de conhecimento. A instituição tem como uma de suas principais bases a formação de professores, contribuindo para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem não apenas no ensino superior, mas também com impactos na educação básica, fator essencial para a promoção cultural, científica e tecnológica no estado.

---

<sup>13</sup> Na última década Cáceres se transformou numa cidade polo de formação a nível superior de profissionais da área da saúde, com cursos na Unemat e na Estácio/Fapan.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Cáceres foi sede da antiga Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC), fundada em 1979. Em 2008, a instituição foi transformada em um dos *campi* do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), uma instituição pluricurricular que atua na formação profissional tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, incluindo a formação de professores. No caso do Campus Cáceres, seus cursos são voltados para as áreas de pecuária, agricultura e agroindústria, além de contar com uma recém-criada Licenciatura em Química.

Na Educação Básica, o município de Cáceres conta com 66 escolas, sendo 49 estabelecimentos de ensino fundamental e 17 estabelecimentos de ensino médio. As escolas estaduais atendem tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio. Essas instituições garantem que crianças, adolescentes e adultos tenham acesso à educação básica, abrangendo do 1.<sup>º</sup> ao 9.<sup>º</sup> ano no ensino fundamental e do 1.<sup>º</sup> ao 3.<sup>º</sup> ano no ensino médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já as escolas municipais são de competência do poder executivo municipal e atendem, principalmente, à educação infantil e ao ensino fundamental do primeiro ciclo. Elas incluem as creches municipais, que proporcionam cuidados e educação para crianças de 0 a 3 anos, e as escolas de ensino fundamental na área urbana e no campo, do 1.<sup>º</sup> ao 5.<sup>º</sup> ano.

Sobre o desenvolvimento e os dados da Educação Básica na rede pública do município de Cáceres (municipal, estadual e federal), trazemos algumas informações relevantes do IBGE referentes ao ano de 2023:

- Ideb – anos iniciais do ensino fundamental: 5,3
- Ideb – anos finais do ensino fundamental: 4,4
- Ideb – ensino médio: 4,1
- Matrículas no ensino fundamental: 11.932
- Matrículas no ensino médio: 3.805
- Docentes no ensino fundamental: 627
- Docentes no ensino médio: 319

Segundo o IDSC-BR (Instituto Cidades Sustentáveis, 2022), para melhorar o desenvolvimento das aprendizagens, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados na Educação Básica do município de Cáceres. Foram levantadas algumas das fragilidades mais relevantes:

- Percentual elevado de crianças de 0 a 3 anos não matriculadas em creches;
- Percentual baixo de crianças e jovens de 4 a 17 anos na escola em relação ao total da população nessa faixa etária;

- Percentual reduzido de jovens que concluíram o ensino médio até os 19 anos, em comparação ao total da população nessa faixa etária;
- Número considerado baixo de matrículas e de professores na pré-escola;
- Número considerado mediano de matrículas e de professores no ensino fundamental;
- Taxa de analfabetismo na população com 15 anos ou mais em nível médio;
- Percentual baixo de centros culturais, casas e espaços de cultura.

#### **4.1 Apresentação das escolas selecionadas para a pesquisa**

Dentre as escolas da rede estadual de ensino, cinco foram selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa. As instituições escolhidas foram: Frei Ambrósio, Demétrio Costa Pereira, Senador Mario Motta, Leopoldo Ambrósio Filho e Milton Marques Curvo<sup>14</sup>.

Os critérios para a seleção dessas escolas basearam-se nos seguintes fatores: localização em diferentes regiões do município, abrangendo tanto bairros periféricos quanto a região central da cidade; diversidade no perfil educacional; e a oferta de modalidades distintas, incluindo Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino em processo de militarização e educação em tempo integral. Cada uma dessas instituições desempenha um papel fundamental no sistema educacional local, atendendo a diferentes demandas e contextos.

Ao promover práticas educativas baseadas nos Direitos Humanos, o sistema educacional contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando suas especificidades e potencialidades. Nesse sentido, Vygotsky (2004) enfatiza que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está diretamente ligado ao contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido. A escola, portanto, deve atuar como mediadora desse processo, garantindo que todos os indivíduos possam se desenvolver de maneira plena e equitativa.

Esse enfoque inclusivo não apenas promove a igualdade de oportunidades, mas também assegura que o ambiente escolar seja um espaço acolhedor, garantindo o respeito à diversidade em todas as suas formas. Desse modo, compreendemos que a vivência escolar vai além do currículo e da práxis pedagógica, pois a infraestrutura das escolas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes. As condições estruturais também são determinantes para o bom desempenho dos discentes. Os benefícios de um ambiente adequado de ensino se estendem aos professores, funcionários e toda a

---

<sup>14</sup> Os dados sobre as estruturas e condições das escolas pesquisadas foram da própria autora em visita as instituições e também retiradas dos sites: <https://escolas.com.br/escola-estadual> e <https://qedu.org.br>.

comunidade escolar. Uma escola com boas condições estruturais torna-se mais atrativa, podendo despertar ainda mais o interesse dos estudantes pelos estudos.

Postas essas considerações, apresentamos as escolas selecionadas para a pesquisa, destacando dados relevantes que nos permitem compreender suas estruturas e concepções de ensino sob a perspectiva dos Direitos Humanos na educação formal.

#### 4.1.1 Escola Estadual Frei Ambrósio

A Escola Estadual Frei Ambrósio (Figura 1) foi criada em 1982 e está situada na Avenida Nossa Senhora do Carmo, no Bairro do Junco, uma região periférica localizada do outro lado da BR-070, separada da principal área urbana central e comercial. Nessa instituição de ensino da Educação Básica, funcionam as etapas de formação do ensino fundamental – segundo ciclo – e do ensino médio na modalidade regular, nos turnos matutino e vespertino.

Figura 1 – Entrada da Escola Estadual Frei Ambrósio



Fonte: Acervo da autora (2024)

Os componentes curriculares ofertados no ensino fundamental, nos anos finais, são: Língua e Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. No ensino médio regular, os componentes curriculares incluem: Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Em 2024, a escola tinha

698 alunos matriculados e contava com 59 professores e 21 servidores na área administrativa e de apoio.

O Ideb da escola no ano de 2023 foi de 4,0 para os anos finais do ensino fundamental e de 3,8 para o ensino médio. De acordo com o Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola, em relação ao contexto social e ao perfil socioeconômico da comunidade escolar, temos que:

O poder aquisitivo da maioria das famílias que tem seus filhos matriculados na escola é baixo, visto que muitos alunos estão cadastrados no programa Social Bolsa Família, onde por intermédio das matrículas e rematrículas constamos 32%. Muitos com famílias desestruturadas, com pais separados e as crianças criadas pelos avós. A média da renda per capita domiciliar da maioria gira em torno de um salário-mínimo. A Escola Estadual Frei Ambrósio, situa-se à 6 km do centro da cidade, atende uma clientela de baixa renda advinda de vários bairros adjacentes (Escola Estadual Frei Ambrósio, 2023, p. 6).

Os princípios e concepções de educação da Escola Estadual Frei Ambrósio visam contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos, preparando-os para o exercício da vida em sociedade e para os desafios do dia a dia. A escola adota um modelo de gestão definido pela Constituição Federal do Brasil e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>15</sup>. Suas práticas pedagógicas são pautadas segundo as orientações da legislação vigente em âmbito estadual e nacional, utilizando como referência curricular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular (DRC) para Mato Grosso.

Com o objetivo de garantir um ensino de qualidade e humanizado a toda a comunidade escolar, a instituição acredita na valorização do ser humano por meio de projetos e incentivo à leitura, promovendo uma abordagem reflexiva e crítica. A escola considera o discente como protagonista do próprio aprendizado, com o conhecimento construído de maneira progressiva, mediado e incentivado pelo professor. Desse modo, busca atuar na formação moral dos estudantes, contribuindo para seu pleno desenvolvimento como cidadãos e oferecendo os meios necessários para que possam se preparar para a realização de seus projetos de vida.

Em relação à estrutura da unidade escolar, apresentamos no Quadro 1 o seu panorama:

---

<sup>15</sup> As informações sobre as escolas pesquisadas foram extraídas do Plano Político-Pedagógico (PPP), do Regimento Escolar, dos Projetos e dos Planos de Ensino dessas instituições.

Quadro 1 – Estrutura da Escola Frei Ambrósio

<b>Tipo de Ambiente/Instalação</b>	<b>Sim/Não</b>	<b>Total</b>	<b>Condição (nível)</b>
Almoxarifado	Sim	1	Regular
Área verde	Não	-	-
Auditório	Não	-	-
Banheiro dos estudantes	Sim	2	Ruim
Banheiro adequado à educação infantil	Não	-	-
Banheiro acessível, adequado ao uso por pessoas com deficiência (PcD)	Sim	2	Ruim
Banheiro exclusivo para funcionários	Sim	2	Regular
Banheiro ou vestiário com chuveiro	Sim	1	Ruim
Biblioteca	Sim	1	Bom
Biblioteca e/ou sala de leitura	Sim	1	Bom
Cozinha	Sim	1	Bom
Despensa	Não	1	Ruim
Laboratório de Ciências	Não	-	-
Laboratório de Informática	Não	1	Desativado
Pátio coberto	Não	-	-
Pátio descoberto	Sim	-	Regular
Parque infantil	Não	-	-
Piscina	Não	-	-
Quadra de esportes	Sim	1	Ruim
Quadra de esportes coberta	Não	-	-
Quadra de esportes descoberta	Não	-	-
Refeitório	Sim	1	Bom
Sala/ateliê de artes	Não	-	-
Sala de música/coral	Não	-	-
Sala/estúdio de dança	Não	-	-
Sala multiuso	Não	-	-
Sala de aula	sim	13	Regular
Sala de Diretoria	Sim	1	Bom
Sala de leitura	Não	-	-
Sala de professores	Sim	1	Ótimo
Sala de Secretaria	Sim	1	Bom
Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Sim	1	Ótima
Viveiro/horta	Sim	-	-
<b>Recursos Básicos</b>			
Abastecimento de água			Sim
Energia elétrica			Sim
Esgoto			Sim
Coleta de lixo			Sim
<b>Acessibilidade</b>			
Corrimão e guarda-corpos			Não

Elevador	Não
Pisos táteis	Não
Portas com vão livre de, no mínimo, 80cm	Não
Rampas	Sim
Sinalização sonora	Não
Sinalização tátil ( <i>piso/paredes</i> )	Não
Sinalização visual ( <i>piso/paredes</i> )	Não
<b>Equipamentos</b>	
Computador (Chromebook)	Sim (84)
Copiadora	Sim
Impressora	Sim
Impressora Multifuncional	Sim
Scanner	Sim
DVD	Não
Aparelho de som	Sim (4)
Aparelho de televisão	Sim (2)
Lousa digital	Sim (1)
Projetor multimidia	Sim (2)
Computador de mesa ( <i>desktop</i> )	Não
Computador portátil ( <i>notebook</i> )	Sim (5)
Tablet	Sim (20)
Internet	Sim

Fonte: Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola.

#### 4.1.2 Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira

A Escola Estadual Demétrio Costa Pereira (Figura 2) foi criada em 1982 e oferece a Educação Básica nas etapas do ensino fundamental I, com turmas do 2.<sup>º</sup> ao 5.<sup>º</sup> ano, ensino fundamental II, com turmas do 6.<sup>º</sup> ao 9.<sup>º</sup> ano, e ensino médio, etapa final da Educação Básica com duração de três anos. A instituição está situada na Rua dos Colibris, no bairro Cidade Alta, uma região próxima ao centro comercial e administrativo da cidade, porém inserida entre bairros residenciais populares.

Os componentes curriculares ofertados no ensino fundamental são: Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Estudos Sociais ou Sociologia e Ensino Religioso. Já no ensino médio regular, os componentes curriculares incluem: Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Em 2024, a escola contava com 391 alunos matriculados, 40 professores atuantes e 21 servidores técnicos/apoio educacional.

O Ideb da escola no ano de 2023 foi de 4,1 para os anos finais do ensino fundamental e de 3,7 para o ensino médio.

Figura 2 – Entrada da Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira



Fonte: Acervo da autora (2024)

De acordo com o PPP da unidade escolar, há uma expressiva diversidade socioeconômica, étnica e cultural entre os integrantes da comunidade escolar. Além disso, a instituição conta com um número significativo de discentes com transtornos mentais e deficiências físicas. Nesse sentido:

A escola busca atender adequada e respeitosamente, tanto pedagógico quanto humano, pois o que prevalece é o bem estar do mesmo [estudante] e sua aprendizagem. Todos recebem a mesma atenção independente de crenças religiosas, classe social, étnica ou orientação sexual, deficiências físicas ou intelectuais (Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira, 2023, p. 9).

A escola adota uma concepção de educação tanto no sentido formal quanto no processo contínuo de formação, fundamentada no Art. 205 da Constituição Federal de 1988. Seu objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Sua filosofia se baseia em uma linha de ação político-pedagógica que contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, promovendo o acesso à continuidade dos estudos e auxiliando a comunidade escolar no desenvolvimento intelectual, cultural, político, ético e tecnológico por meio da ação-reflexão.

A seguir, apresentamos o panorama da estrutura dessa unidade escolar (Quadro 2):

Quadro 2 – Estrutura da Escola Professor Demétrio Costa Pereira

<b>Tipo de Ambiente/Instalação</b>	<b>Sim/Não</b>	<b>Total</b>	<b>Condição (nível)</b>
Almoxarifado	Sim	1	Regular
Arquivo	Sim	1	Ótimo
Área verde	Não	-	-
Auditório	Sim	-	-
Banheiro dos estudantes	Sim	2	Ótimo
Banheiro adequado à educação infantil	Não	-	-
Banheiro acessível, adequado ao uso por pessoas com deficiência (PcD)	Não	2	Ruim
Banheiro exclusivo para funcionários	Sim	2	Ótimo
Banheiro ou vestiário com chuveiro	Sim	1	Ruim
Biblioteca	Sim	1	Bom
Biblioteca e/ou sala de leitura	Sim	1	Bom
Cozinha	Sim	1	Bom
Despensa	Sim	1	Ruim
Laboratório de Ciências	Sim	1	boa
Laboratório de Informática	Não	1	Desativado
Pátio coberto	Não	-	-
Pátio descoberto	sim	-	Regular
Parque infantil	Não	-	-
Piscina	Não	-	-
Quadra de esportes	Não	1	Ruim
Quadra de esportes coberta	Não	-	-
Quadra de esportes descoberta	Não		-
Refeitório	Sim	1	Regular
Sala/ateliê de artes	Não	-	-
Sala de música/coral	Não	-	-
Sala/estúdio de dança	Não	-	-
Sala multiuso	Não	-	-
Sala de aula	sim	13	Boa
Sala de Diretoria	Sim	1	Bom
Sala de leitura	Não	-	-
Sala de professores	Sim	1	Bom
Sala de Secretaria	Sim	1	regular
Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Sim	1	Ótima
Terreirão (área para prática desportivas e recreação sem cobertura, sem piso e sem edificação)	Sim	1	regular
Viveiro/horta	Não	-	-
<b>Recursos Básicos</b>			
Abastecimento de água			Sim
Energia elétrica			Sim
Esgoto			Sim
Coleta de lixo			Sim

<b>Acessibilidade</b>	
Corrimão e guarda-corpos	Não
Elevador	Não
Pisos táteis	Não
Portas com vão livre de, no mínimo, 80cm	Sim
Rampas	Sim
Sinalização sonora	Não
Sinalização tátil ( <i>piso/paredes</i> )	Não
Sinalização visual ( <i>piso/paredes</i> )	Não
<b>Equipamento</b>	
Antena parabólica	Sim
Computador	Sim
Copiadora	Sim
Impressora	Sim
Impressora Multifuncional	Sim
Scanner	Sim
DVD	Não
Aparelho de som	Sim (2)
Aparelho de televisão	Sim (1)
Lousa digital	Não
Projetor multimídia	Sim (5)
Computador de mesa ( <i>desktop</i> )	Sim (3)
Computador portátil ( <i>notebook</i> )	Não
Tablet	Não
Internet	Sim

Fonte: Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola.

#### 4.1.3 Escola Estadual Cívico-Militar Senador Mário Motta

A Escola Estadual Senador Mário Motta (Figura 3) foi criada em 1980 e, a partir de 20 de agosto de 2021, tornou-se a primeira unidade escolar do município a aderir ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, atualmente um programa do governo estadual. A instituição oferece a Educação Básica regular no último ciclo do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino, com turmas do 6º ao 9º ano, além do ensino médio, do 1º ao 3º ano.

Está localizada na rua Dr. Leopoldo Ambrósio Filho, no bairro São Luiz, próximo ao trevo de entrada da cidade pela BR-070 e à Avenida Talhamares, uma das principais vias de mobilidade local. Embora situada em uma área estratégica do município, a região é predominantemente periférica e residencial, apresentando várias ruas não asfaltadas e um baixo índice de infraestrutura de drenagem pluvial.

A escola conta com 915 alunos matriculados, 62 professores atuantes e 27 servidores na área administrativa e de apoio. O Ideb da instituição em 2023 foi de 4,3 para os anos finais do ensino fundamental e de 4,0 para o ensino médio.

Figura 3 – Entrada da Escola Estadual Cívico-Militar Senador Mário Motta



Fonte: Acervo da autora (2024)

Os componentes curriculares ofertados no ensino fundamental no segundo ciclo são: Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Estudos Sociais, Sociologia e Ensino Religioso. Já no ensino médio regular, os componentes curriculares são: Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

De acordo com o PPP da escola, em relação à caracterização do contexto social e do perfil socioeconômico da comunidade escolar:

Os componentes da comunidade escolar são, em sua maioria, provenientes da camada de baixa renda, pois os pais trabalham. Como consequência dessa condição social, muitos deles não possuem tempo suficiente ou condições de auxiliar seus filhos ou filhas em casa, considerando ainda que muitos não têm, instrução para esse auxílio. Ocorre também a instabilidade social, inúmeros casos de alunos provenientes de estrutura familiar instável e problemas sociais como falta de emprego, moradia, alimentação entre outros, assim como, aqueles, que ora moram com avós, ora com tios, ora com padrastos e/ou madrastas, situações estas, que não criam um grande vínculo afetivo entre os envolvidos e que acabam interferindo diretamente na vida escolar do estudante, resultando, muitas vezes, na falta de diálogo e incentivo aos estudos

e aos valores educacionais e éticos (Escola Estadual Cívico-Militar Senador Mário Motta, 2023, p. 10).

Apresentamos a estrutura da unidade escolar no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Estrutura da Escola Senador Mário Motta

<b>Tipo de Ambiente/Instalação</b>	<b>Sim/Não</b>	<b>Total</b>	<b>Condição (nível)</b>
Almoxarifado	Sim	1	Bom
Arquivo	Sim	1	Bom
Área verde	sim	-	Bom
Banheiro dos estudantes	Sim	2	Bom
Banheiro adequado à educação infantil	Não	-	-
Banheiro acessível, adequado ao uso por pessoas com deficiência (PcD)	Não	1	regular
Banheiro exclusivo para funcionários	Sim	2	Bom
Banheiro ou vestiário com chuveiro	Sim	1	Bom
Biblioteca	Sim	1	Ótimo
Biblioteca e/ou sala de leitura	Sim	1	Ótima
Cozinha	Sim	1	Bom
Despensa	Sim	1	Bom
Laboratório de aprendizagem	Sim	2	Ótimo
Laboratório de Informática	Sim	1	Ruim
Pátio coberto	Sim	-	Bom
Pátio descoberto	sim	-	Bom
Parque infantil	Não	-	-
Piscina	Não	-	-
Quadra de esportes	Sim	1	Bom
Quadra de esportes coberta	Sim	1	Bom
Quadra de esportes descoberta	Sim	1	Bom
Refeitório	Sim	1	Bom
Sala/ateliê de artes	Não	-	-
Sala de música/coral	Não	-	-
Sala/estúdio de dança	Não	-	-
Sala multiuso	Não	-	-
Sala de aula	sim	15	Bom
Sala da coordenação	Sim	1	Ótimo
Sala de Diretoria	Sim	1	Ótimo
Sala de leitura	sim	1	Ótima
Sala de professores	Sim	1	Ótimo
Sala de Secretaria	Sim	1	Bom
Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Sim	1	Bom
Atividade complementar/projeto	Sim	1	Ótimo
Viveiro/horta	Sim	1	Bom
<b>Recursos Básicos</b>			
Abastecimento de água			Sim
Energia elétrica			Sim
Esgoto			Sim

Coleta de lixo	Sim
<b>Acessibilidade</b>	
Corrimão e guarda-corpos	Não
Elevador	Não
Pisos táteis	Não
Portas com vão livre de, no mínimo, 80cm	Sim
Rampas	Sim
Sinalização sonora	Não
Sinalização tátil ( <i>piso/paredes</i> )	Não
Sinalização visual ( <i>piso/paredes</i> )	Não
<b>Equipamento</b>	
Computador (Chromebook)	Sim
Copiadora	Sim
Impressora	Sim
Impressora Multifuncional	Sim
Scanner	Sim
DVD	Não
Aparelho de som	Sim (2)
Aparelho de televisão	Sim (15)
Lousa digital	Não
Projetor multimídia	Sim (5)
Computador de mesa ( <i>desktop</i> )	Sim (3)
Computador portátil ( <i>notebook</i> )	Sim
Internet	Sim

Fonte: Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola.

#### 4.1.4 Escola Estadual Leopoldo Ambrósio Filho

A Escola Estadual Leopoldo Ambrósio Filho (Figura 4) foi criada em 1990 e atua na Educação Básica na etapa do ensino fundamental, na modalidade regular. Está situada na Rua dos Cajueiros, s/n, no bairro do DNER. Apesar de estar localizada em uma região periférica do município, a unidade de ensino não está geograficamente distante do centro comercial. Trata-se de uma área predominantemente residencial, com várias ruas não asfaltadas, relativamente próxima à "cidade universitária" da Unemat e ao Parque de Exposição Agropecuário. Em 2021, o governo estadual chegou a anunciar o fechamento da escola devido ao redimensionamento da oferta de vagas da Seduc/MT no ensino fundamental, fato que não se concretizou.

A escola conta com 64 professores, 21 servidores na área administrativa e de apoio educacional e 204 alunos matriculados. A partir do ano letivo de 2023, a Escola Estadual Leopoldo Ambrósio Filho passou a funcionar como Educação de Tempo Integral (ETI), ofertando apenas o último ciclo do ensino fundamental. Essa política pública visa o desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino e dos índices educacionais. O Ideb da escola no ano de 2023 foi de 3,9.

Os componentes curriculares ofertados são: Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso.

Figura 4 – Entrada da Escola Estadual Dr. Leopoldo Ambrósio Filho



Fonte: Acervo da autora (2024)

De acordo com o PPP, a escola está localizada na periferia da cidade, onde a maioria das famílias sobrevive com o auxílio do programa social "Bolsa Família":

Nesse bairro, encontramos famílias que enfrentam sérias fragilidades no convívio comunitário e vivem em situação de vulnerabilidade social. As mães, em muitos casos, trabalham como empregadas domésticas informais, enquanto os pais ou padrastos atuam como ajudantes de pedreiro ou em serviços temporários, recebendo menos de um salário-mínimo por mês. Muitas dessas famílias não são alfabetizadas devido à falta de oportunidades na adolescência, tendo que ingressar cedo no mercado de trabalho. É raro encontrar alunos cujos pais possuem empregos formais em lojas ou empresas com carteira assinada, sendo comum que muitos sejam autônomos. Dessa forma, os filhos enfrentam dificuldades significativas, não conseguindo suprir nem mesmo suas necessidades básicas em casa e, frequentemente, comparecendo à escola sem os materiais mínimos exigidos pelos professores (Escola Estadual Dr. Leopoldo Ambrósio Filho, 2023, p. 4).

A escola busca atender à política pública do Estado de Mato Grosso, alinhando-se à proposta pedagógica estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse sentido, adota uma abordagem de educação integral voltada para a inclusão, proporcionando aos estudantes uma formação ampla e integrada. Sua proposta pedagógica visa desenvolver o potencial dos alunos, combinando a aprendizagem dos conteúdos curriculares tradicionais, conforme previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com uma formação voltada ao desenvolvimento humano, abordando temáticas inovadoras e contemporâneas.

Segue abaixo (Quadro 4) a estrutura física da unidade escolar:

Quadro 4 – Estrutura da Escola Leopoldo Ambrósio Filho

<b>Tipo de Ambiente/Instalação</b>	<b>Sim/Não</b>	<b>Total</b>	<b>Condição (nível)</b>
Almoxarifado	Sim	1	Regular
Área verde	Sim	-	-
Auditório	Não	-	-
Banheiro	Sim	-	Regular
Banheiro adequado à educação infantil	Sim	-	Regular
Banheiro acessível, adequado ao uso por pessoas com deficiência (PcD)	Sim	1	Regular
Banheiro exclusivo para funcionários	Sim	1	Bom
Banheiro ou vestiário com chuveiro	Sim	1	Regular
Biblioteca	Sim	1	Regular
Biblioteca e/ou sala de leitura	Sim	1	Regular
Cozinha	Sim	1	Irregular
Despensa	Sim	1	Irregular
Dormitório de aluno	Não	-	-
Dormitório de professor(a)	Não	-	-
Laboratório de Ciências	Não	-	-
Laboratório de Informática	Sim	1	Irregular
Pátio coberto	Não	-	-
Pátio descoberto	Sim	-	Irregular
Parque infantil	Não	-	-
Piscina	Não	-	-
Quadra de esportes	Sim	1	Ruim
Quadra de esportes coberta	Sim	-	Ruim
Quadra de esportes descoberta	Não	-	-
Refeitório	Sim	1	Ruim
Sala/ateliê de artes	Não	-	-
Sala de música/coral	Não	-	-
Sala/estúdio de dança	Não	-	-
Sala multiuso	Não	-	-
Sala de Diretoria	Sim	1	Ruim
Sala de leitura	Não	-	-
Sala de professores	Sim	1	Regular
Sala de repouso para alunos	Não	-	-

Sala de Secretaria	Sim	1	Regular
Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Sim	1	Regular
<b>Recursos básicos</b>			
Abastecimento de água	Sim		
Energia elétrica	Sim		
Esgoto	Sim		
Coleta de lixo	Sim		
<b>Acessibilidade</b>			
Corrimão e guarda-corpos	Não		
Elevador	Não		
Pisos táteis	Não		
Portas com vão livre de, no mínimo, 80cm	Sim		
Rampas	Sim		
Sinalização sonora	Não		
Sinalização tátil ( <i>piso/paredes</i> )	Não		
Sinalização visual ( <i>piso/paredes</i> )	Não		
<b>Equipamento</b>			
Computador (Chromebook)	Sim		
Copiadora	Sim		
Impressora	Sim		
Impressora Multifuncional	Sim		
Scanner	Sim		
DVD	Não		
Aparelho de som	Sim (2)		
Aparelho de televisão	Sim (15)		
Lousa digital	Não		
Projetor multimídia	Sim (5)		
Computador de mesa ( <i>desktop</i> )	Sim (3)		
Computador portátil ( <i>notebook</i> )	Sim		
Internet	Sim		

Fonte: Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola.

#### 4.1.5 Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo

A Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo (Figura 5) oferece ensino fundamental e ensino médio regular, além do ensino fundamental e médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo uma referência no município na oferta dessa modalidade. A instituição conta com 881 estudantes matriculados, 60 professores e 18 servidores técnico/apoio educacional. Está situada na rua Bolívia, na zona militar. A região encontra-se próxima do centro comercial, do centro histórico e da área militar do 66.<sup>º</sup> Batalhão de Infantaria Motorizada do Exército Brasileiro. Apesar de estar bem localizada, a região é predominantemente residencial e popular, próxima ao rio Paraguai, ainda habitada por pescadores tradicionais e seus familiares.

Figura 5 – Entrada da Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo



Fonte: Acervo da autora (2024)

Os componentes curriculares ofertados no ensino fundamental são: Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. No ensino médio, os componentes curriculares ofertados são: Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

A Escola possui turmas nos períodos matutino, vespertino e noturno, cobrindo as etapas do ensino fundamental e médio. Além disso, a unidade escolar atende adultos privados de liberdade no sistema prisional e jovens internados no socioeducativo. Conforme o Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição, a organização da oferta da Educação Básica está estruturada da seguinte maneira:

Ensino Regular – representa 4,9% do quantitativo de alunos, sendo 2,7% na sede, e 2,2% no Sistema Socioeducativo; Modalidade EJA – representa 95,1% do quantitativo de alunos, sendo 69,2% na sede, e 25,9% no Sistema Prisional – masculino e feminino. Assim, ao analisar a formação do perfil dos alunos através de levantamento realizado pela secretaria escolar ao realizar as matrículas, constata-se que possuem uma grande diversidade pertencentes a diferentes níveis socioeconômicos, políticos e culturais, alunos provenientes da classe trabalhadora composta por profissionais do comércio, da saúde, militares, pequenos agricultores, donas de casa, cidadãos privados de

liberdade, alunos cumprindo medidas socioeducativas dentre outros (Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo, 2023, p. 6).

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola visa à formação humana e integral, com o propósito de contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A instituição tem como horizonte abraçar a diversidade na educação, possibilitando um ensino que reconheça as especificidades de cada estudante, facilitando o acesso à cultura geral e promovendo relações sociais marcadas pela solidariedade, autonomia e liberdade de expressão.

Em 2021, o governo do Estado de Mato Grosso anunciou o fechamento da instituição; contudo, a mobilização popular conseguiu reverter essa decisão. O prédio sede da Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo não é propriedade da Seduc-MT, mas apresenta a seguinte estrutura física, descrita no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Estrutura da Escola Professor Milton Marques Curvo

<b>Tipo de Ambiente/Instalação</b>	<b>Sim/Não</b>	<b>Total</b>	<b>Condição (nível)</b>
Almoxarifado	Não	-	-
Área verde	Não	-	-
Auditório	Não	-	-
Banheiro	Sim	-	Bom
Banheiro adequado à educação infantil	Não	-	-
Banheiro acessível, adequado ao uso por pessoas com deficiência (PcD)	Não	-	-
Banheiro exclusivo para funcionários	Sim	1	Bom
Banheiro ou vestiário com chuveiro	Não	-	-
Biblioteca	sim	1	Bom
Biblioteca e/ou sala de leitura	Não	-	-
Cozinha	Sim	1	Bom
Despensa	Sim	1	Bom
Dormitório de aluno	Não	-	-
Dormitório de professor(a)	Não	-	-
Laboratório de Ciências	Não	-	-
Laboratório de Informática	Sim	-	Bom
Pátio coberto	Sim	-	-
Pátio descoberto	Não	-	-
Parque infantil	Não	-	-
Piscina	Não	-	-
Quadra de esportes	Não	-	-
Quadra de esportes coberta	Não	-	-
Quadra de esportes descoberta	Não	-	-
Refeitório	Sim	-	Bom
Sala/ateliê de artes	Não	-	-

Sala de música/coral	Não	-	-
Sala/estúdio de dança	Não	-	-
Sala multiuso	Não	-	-
Sala de Diretoria	Sim	1	Bom
Sala de leitura	Não	-	-
Sala de professores	Sim	1	Bom
Sala de repouso para alunos	Não	-	-
Sala de Secretaria	Sim	1	Bom
Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Não	-	-
Laboratório de aprendizagem	Sim	2	Bom
<b>Recursos Básicos</b>			
Abastecimento de água			Sim
Energia elétrica			Sim
Esgoto			Sim
Coleta de lixo			Sim
<b>Acessibilidade</b>			
Corrimão e guarda-corpos			Sim
Elevador			Não
Pisos táteis			Sim
Portas com vão livre de, no mínimo, 80cm			Sim
Rampas			Sim
Sinalização sonora			Não
Sinalização tátil ( <i>piso/paredes</i> )			Não
Sinalização visual ( <i>piso/paredes</i> )			Sim
<b>Equipamento</b>			
Computador (Chromebook)			Sim
Copiadora			Sim
Impressora			Sim
Impressora Multifuncional			Sim
Scanner			Sim
DVD			Não
Aparelho de som			Sim
Aparelho de televisão			Sim (03)
Lousa digital			Não
Projetor multimídia			Sim (6)
Computador de mesa ( <i>desktop</i> )			Sim (10)
Computador portátil ( <i>notebook</i> )			Sim (3)
Internet			Sim

Fonte: Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Diante do exposto, compreendemos que as escolas analisadas carecem de melhorias em sua infraestrutura. Ainda há deficiências em aspectos fundamentais para o pleno desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes, sendo a limitação da acessibilidade um exemplo latente.

Os princípios basilares da política educacional no Brasil, preconizados na Constituição Federal de 1988 e na LDB, asseguram o direito a uma educação que conte com ambientes com

condições adequadas de funcionamento, garantindo o desenvolvimento dos estudantes. Essa necessidade torna-se ainda mais evidente em uma região com temperaturas elevadas ao longo de todo o ano. Nesse sentido, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 reconhece que a qualidade do ensino está diretamente ligada a investimentos em infraestrutura escolar.

Um levantamento recente realizado pelo Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso (TCE-MT) identificou falhas na acessibilidade e infraestrutura das escolas mantidas pelo governo estadual. A coleta dos dados em nível nacional foi denominada “Operação Educação” e envolveu centenas de servidores públicos dos Tribunais de Contas de todo o Brasil. Em Mato Grosso, os servidores vistoriaram as estruturas das escolas, analisando quesitos como acessibilidade, estado de conservação das edificações, saneamento básico e energia elétrica, sistemas de combate a incêndio, alimentação, espaços destinados ao esporte e recreação, além de ambientes pedagógicos.

Segundo o relatório do TCE-MT (2024), dentre as unidades escolares fiscalizadas no estado, nove estão localizadas em Cuiabá, seis em Várzea Grande, Rondonópolis, Cáceres e Sorriso, e três em Sinop, Lucas do Rio Verde, Rosário Oeste e Santo Antônio de Leverger. Essa pesquisa apresentou dados relevantes sobre as condições estruturais de diversas escolas, incluindo unidades da cidade de Cáceres:

Na Escola Municipal Professora Erenice Simão Alvarenga, em Cáceres, por exemplo, os auditores do TCE-MT constataram que as crianças têm feito a merenda em sala de aula porque a unidade não tem refeitório. Já na escola estadual Missionário Gunnar Vingren, em Várzea Grande, as salas de aula só podem ser acessadas por uma escada de 83 cm de largura e não há acessibilidade para pessoas com deficiência (PCD). Além disso, na cantina, a instalação do botijão de gás não obedecia às normas de segurança, no pátio uma bacia com água parada concentra larvas de mosquito e havia muitos formigueiros (TCE-MT, 2024).

É fundamental destacar a relevância das ações de fiscalização e das pesquisas na aplicação das políticas educacionais. Essas iniciativas possibilitam o embasamento necessário para a elaboração e a adequação das políticas públicas, além de orientar os investimentos no setor. Nesse sentido, com base nas informações coletadas, torna-se viável propor soluções e melhorias para as unidades escolares, assegurando um ambiente adequado para a educação.

## 4.2 Educação em Direitos Humanos: formação e prática pedagógica

A Constituição Federal do Brasil estabelece que o acesso à educação é um direito social e fundamental. No Art. 205, determina que a educação é direito de todos e dever do Estado, com a participação da família e a colaboração de toda a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Portanto, a educação é um direito constitucional assegurado a todos os cidadãos. Trata-se de uma garantia essencial para a dignidade da pessoa humana, um bem maior do sujeito cidadão, cabendo ao Estado prover as condições indispensáveis para seu pleno exercício.

O Ministério da Educação no Brasil estabeleceu diretrizes para integrar a educação em Direitos Humanos (EDH) ao currículo escolar, com o objetivo de promover uma cultura de paz e respeito à diversidade. Conforme apontam Candau e Sacavino (2013, p. 60), a EDH deve estar intrinsecamente ligada ao processo de formação de professores, para que estes atuem como agentes socioculturais e incentivem a construção de uma sociedade mais equitativa. A prática da EDH não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve também o desenvolvimento de competências éticas e cidadãs. A inclusão dessas práticas educacionais em escolas e universidades visa formar cidadãos críticos e comprometidos com a justiça social (Candau; Sacavino, 2013).

A Unesco (2012) estabeleceu diretrizes para a promoção da EDH, destacando a importância de um currículo que contemple questões como igualdade de gênero, erradicação da pobreza e combate às diversas formas de discriminação. Essas diretrizes têm sido utilizadas como base para a formulação de políticas públicas educacionais que visam assegurar a presença da EDH em todas as etapas da educação básica. A Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012 (Brasil, 2012), reflete esse compromisso ao estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a formação ética e cidadã dos estudantes.

Segundo Paulo Freire (1981), a educação, quando voltada para a emancipação dos sujeitos, se torna um meio eficaz de construção da consciência crítica e de transformação social. Nesse sentido, a EDH opera como uma ferramenta que viabiliza essa transformação, ao fornecer aos indivíduos os instrumentos necessários para compreender e agir sobre as desigualdades sociais, promovendo uma educação voltada para a justiça e a equidade. O papel do educador, portanto, é fundamental para que essas práticas pedagógicas se efetivem de maneira concreta e efetiva, sendo ele o mediador entre o conhecimento e a prática cidadã (Candau; Sacavino, 2013).

Nesse sentido, a formação continuada de professores é apontada como uma das principais estratégias para garantir que esses profissionais estejam preparados para lidar com os desafios impostos pela diversidade e pelas desigualdades sociais. Nesta pesquisa, partimos do paradigma de que o ensino de Direitos Humanos vai além do conteúdo programático, devendo ser uma prática constante na vivência escolar.

Acreditamos na possibilidade de transformações por meio da integração das práticas pedagógicas da EDH no currículo escolar, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa, na qual os direitos de todos sejam essenciais para a construção de um mundo novo, com cidadãos respeitados e valorizados. Diante desse contexto, nossa pesquisa e o produto pedagógico, ao investigar e avaliar essas práticas, também têm o propósito de desempenhar um papel colaborativo, fornecendo subsídios para o aprimoramento contínuo da educação em Direitos Humanos.

#### **4.3 A educação em Direitos Humanos nas escolas**

Nas escolas selecionadas, realizamos pesquisas documentais com base na análise dos documentos institucionais, incluindo os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), os Regimentos, os projetos educacionais e os planos de ensino dos docentes. Além disso, aplicamos um questionário aos trabalhadores da educação, composto por questões objetivas de múltipla escolha, abordando conceitos, práticas, conhecimento/formação e conscientização a respeito dos Direitos Humanos na educação formal. A partir da análise desses documentos, buscamos compreender como essas escolas estão desenvolvendo, por meio da prática pedagógica, ações relacionadas a essa temática.

##### **4.3.1 Dados, análises e considerações sobre a pesquisa nas escolas**

A primeira problemática envolve a análise dos documentos institucionais das escolas, como o PPP, o Regimento, os planos de ensino e os projetos escolares, com o objetivo de verificar de que forma a previsão e o planejamento da EDH estão inseridos nesses documentos e a efetividade de sua aplicação no cotidiano. A segunda problemática refere-se à formação dos trabalhadores da educação, investigando se essa formação é adequada para lidar com a temática dos Direitos Humanos e os desafios específicos encontrados no ambiente educacional.

A análise documental nas escolas de Educação Básica revela um cenário interessante, no qual, na maioria dos casos, a EDH é mencionada de maneira explícita nos documentos

institucionais. O PPP, o Regimento e os projetos desenvolvidos nas escolas refletem um compromisso teórico com a inclusão e o respeito aos Direitos Humanos, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo PNEDH e pelas DCNs para a Educação em Direitos Humanos.

No caso das cinco escolas analisadas, os PPPs destacam a importância de uma gestão democrática como meio de promover a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo o corpo discente. Conforme os respectivos documentos:

A escola é um espaço para a construção da cidadania. Por isso, sua gestão deve ser democrática, pensando nos benefícios da comunidade envolvida e, na medida do possível, possibilitando a participação desse grupo nas decisões. Por meio de conselhos escolares, pais, alunos, professores, funcionários e agentes relacionados à promoção do bem-estar comunitário podem e devem estar envolvidos na gestão da instituição. [...] Todos os profissionais da unidade escolar que fazem parte desse espaço, prezam a confiança e qualidade. Através das atividades coletivas, observamos que cada grupo ou indivíduo, possui escolhas, partindo de sua função e responsabilidade. Desse modo é importante ouvir todos que compõem o ambiente escolar, cada profissional poderá auxiliar no planejamento de diversas atividades que trará resultados ao coletivo (Escola Estadual Frei Ambrósio, 2023, p. 12).

Tudo o que a escola oferta à sua comunidade deve ser sempre permeada de elevada qualidade, que uma gestão de excelência na área didático-pedagógica seja alcançada, por meio de ações relacionadas ao apoio pedagógico, à psicopedagogia, à avaliação educacional e principalmente à proposta pedagógica democrática (Escola Estadual Mário Motta, 2023, p. 12).

Os docentes em suas práticas pedagógicas têm autonomia para desenvolver junto à comunidade escolar: aulas campos, palestras e projetos pedagógicos que incentivem os educandos a sistematizarem seus conhecimentos de mundo. Dessa forma, o educador possibilita, a partir de uma sociedade democrática, justa e menos excludente (Escola Estadual Milton Marques Curvo, 2023, p. 12).

Nossa unidade escolar sempre convoca a comunidade escolar para participar de reuniões e fazer com que ela tenha coparticipação nas decisões da escola, embora muitos não participam ativamente da vida escolar dos seus filhos, sempre nos engajamentos para que essa participação seja ativa e assim estabelecendo um canal de diálogo entre escola e comunidade, pois somente através dessa parceria poderemos avançar nas discussões e transformar nossas escolas num espaço de participação e democracia (Escola Estadual Leopoldo Ambrósio Filho, 2023, p. 17).

A gestão Escolar Democrática é muito importante no contexto escolar, pois busca o envolvimento de Necessidades: todos os segmentos da comunidade escolar de forma democrática e responsável, associada aos mecanismos institucionais e a organização de ações que desencadeiam o que deve garantir e mobilizar a presença de diferentes pessoas envolvidas (Escola Estadual Prof. Demétrio Costa Pereira, 2023 p. 27).

A gestão democrática, segundo o PNEDH (Brasil, 2013a), é um dos principais instrumentos para a implementação de práticas de Direitos Humanos no ambiente educacional. No entanto, é importante questionar até que ponto esse compromisso teórico está refletido na prática cotidiana das escolas. Verificamos que, em todas as instituições analisadas, a gestão democrática é mencionada nos documentos, mas sua aplicação prática nem sempre é efetiva. Muitas vezes, a participação da comunidade escolar se limita a fóruns consultivos, sem uma real integração entre a tomada de decisões e as demandas dos diferentes atores envolvidos.

Esse descompasso entre o que está prescrito nos documentos institucionais e a prática observada no cotidiano escolar também se reflete na forma como a educação em Direitos Humanos é tratada nos planos de ensino dos professores. Observamos que, enquanto documentos como o PPP e os Regimentos mencionam a importância de promover uma educação inclusiva e voltada para a igualdade de direitos, essa temática não está presente de maneira uniforme em todos os componentes curriculares. Nos planejamentos anuais dos componentes curriculares analisados, apenas os professores de Ciências Humanas abordam a temática dos Direitos Humanos de forma mais orgânica, o que evidencia uma lacuna na transversalidade desses temas no currículo escolar.

Esse fato evidencia uma dissociação entre o discurso institucional e a prática pedagógica. Embora a transversalidade da educação em Direitos Humanos seja um dos pilares das DCNs sobre o tema, sua implementação ainda encontra resistência em diversas áreas do conhecimento. Esse cenário pode estar relacionado à formação dos professores, à falta de recursos didáticos adequados ou à ausência de uma política escolar mais incisiva para integrar os Direitos Humanos em todos os componentes curriculares.

As DCNs em Direitos Humanos (Brasil, 2012) estabelecem que a EDH deve ser transversal, ou seja, deve permear todas as áreas do conhecimento e não se restringir a componentes curriculares como História, Geografia, Sociologia ou Filosofia. A prática, no entanto, ainda está longe de alcançar essa transversalidade, conforme observado nos dados coletados.

Os projetos pedagógicos das escolas, por outro lado, frequentemente destacam atividades específicas voltadas para a promoção dos Direitos Humanos, como campanhas de conscientização, palestras e eventos temáticos. Essas atividades, embora relevantes, tendem a ser esporádicas e desconectadas do currículo formal, o que limita o impacto da EDH no desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a ausência de uma avaliação sistemática dessas ações e a falta de relatos escritos pós-atividade dificultam tanto a mensuração de seus resultados quanto a identificação de aspectos que necessitam de melhorias.

Outro aspecto importante a ser considerado é a forma como os regimentos escolares tratam as questões de disciplina e convivência. A análise desses documentos revela que, em muitos casos, as normas disciplinares são pautadas em princípios punitivos, com pouca ênfase na mediação de conflitos e na promoção de uma cultura de paz. Esse enfoque contraria as orientações do PNEDH, que destaca a importância de uma abordagem baseada no diálogo e na resolução pacífica dos conflitos como parte integrante da EDH (Brasil, 2013). A seguir, citamos alguns exemplos obtidos:

Poderão ser adotadas as seguintes medidas pedagógicas aos estudantes que descumprirem com seus deveres e obrigações:

- I - Confecção de trabalhos escolares;
- II - Apresentação de trabalhos;
- III - Realização de atividades no horário do intervalo;
- IV - Realização de leituras;
- V – Suspensão de intervalos;
- VI – Reincidentes contínuas podem causar suspensão da participação em eventos escolares (interclasses, passeios, aula campo e etc.) (Regimento da E.E. Demétrio Costa Pereira, 2023, p. 17).

Art. 111 – Conforme a gravidade ou reincidência das faltas são aplicadas as seguintes penalidades aos alunos:

- I – Advertência oral – 03(três);
- II – Advertência escrita – 03(três);
- III – Suspensão temporária das aulas – 03 (três); IV – Suspensão Compulsória.

§ 1º - A inobservância e a continuidade da negligência por parte do aluno, em se tratando de menor de idade caberá a Unidade Escolar levar ao conhecimento dos pais ou responsáveis e posteriormente ao Conselho Tutelar para decisão final (Regimento - E.E. Frei Ambrósio, 2023, p. 23).

Art. 152. As punições a que estão sujeitos os alunos, são as seguintes em ordem crescente de gravidade:

- I. Aconselhamento oral;
- II. Aconselhamento escrito;
- III. Advertência escrita;
- IV. Suspensão da sala de aula;
- V. Transferência Compulsória (Regimento - EE. Milton Marques Curvo, 2023, p. 62).

A ausência de mecanismos de mediação e de práticas restaurativas nas escolas analisadas pode contribuir para a perpetuação de ambientes escolares excludentes, nos quais os conflitos são tratados de maneira superficial, sem promover uma reflexão crítica sobre suas causas estruturais.

Nesse contexto, é fundamental que os regimentos escolares e os PPPs das instituições de ensino incorporem de forma mais explícita e sistemática as práticas de mediação de conflitos

e de resolução pacífica de problemas, em consonância com as DCNs para a EDH. A implementação de políticas de mediação pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático, no qual os estudantes aprendam a lidar com os conflitos de maneira construtiva, respeitando os direitos de todos os envolvidos.

Todas as escolas pesquisadas apresentam projetos relevantes que contemplam a educação inclusiva, abordam a diversidade cultural e trabalham a temática dos Direitos Humanos. Além disso, em todas as unidades de ensino analisadas, os PPPs – todos (re)elaborados em 2023 – trazem a proposta de abordar a questão da diversidade em sala de aula por meio dos professores dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas.

A análise documental também revelou a necessidade de uma maior articulação entre os projetos pedagógicos e as práticas cotidianas nas escolas. Embora muitos projetos mencionem a importância da EDH, é essencial que essa temática seja incorporada de forma mais estruturada e contínua no currículo escolar. A promoção de atividades isoladas, como campanhas e eventos, não é suficiente para garantir uma EDH efetiva. É necessário que os Direitos Humanos sejam tratados como uma questão transversal, presente em todos os componentes curriculares e em todas as etapas da formação escolar.

Diante dessas observações, é possível concluir que, embora os documentos institucionais das instituições pesquisadas mencionem a importância da EDH, há um descompasso entre o que está prescrito e o que é praticado no cotidiano escolar. A falta de transversalidade da temática dos Direitos Humanos no currículo e a ausência de práticas interdisciplinares com ações restaurativas e de mediação de conflitos indicam que a EDH ainda enfrenta desafios significativos para sua plena implementação.

Para superar essas lacunas, é necessário que a Seduc/MT e os gestores das escolas invistam na formação contínua dos educadores, na criação de materiais didáticos que abordem os Direitos Humanos de forma integrada e na promoção de uma cultura escolar baseada no diálogo e na convivência democrática.

A segunda parte do levantamento de dados refere-se à formação dos trabalhadores da educação – professores e servidores técnico-administrativos e de apoio – em relação à EDH, bem como ao conhecimento das orientações das DCNs em Direitos Humanos e do PNEDH. O questionário (Anexo A) foi aplicado a 50 trabalhadores da educação das escolas selecionadas, no período de junho e julho de 2024, de forma presencial.

Sobre a temática da EDH e o grau de conhecimento sobre a temática dos Direitos Humanos, encontramos que a maioria, 64%, possui apenas um conhecimento relativo sobre a temática, 11% quase não têm conhecimento sobre o assunto e apenas 5% responderam ter muito

conhecimento sobre o assunto. Esse dado levanta questões importantes sobre o papel das políticas de formação continuada e de capacitação dos trabalhadores da educação na promoção da EDH.

As DCNs para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) e o PNEDH (Brasil, 2013a) ressaltam a importância de uma formação contínua e sistemática para todos os trabalhadores da educação, a fim de que possam atuar como agentes promotores dos Direitos Humanos nas escolas.

Em relação à formação continuada na temática da EDH para o desempenho da função ou cargo, a análise dos dados revela que essa formação, quando existente, é insuficiente ou fragmentada. Muitos trabalhadores, ou seja, 62% dos respondentes afirmaram não ter tido nenhuma formação, apenas 10% disseram ter recebido formação adequada sobre a temática dos Direitos Humanos, e 18% responderam que tiveram formação, mas que esta não foi adequada.

Nesse sentido, compreendemos que tanto a formação inicial na graduação quanto a formação continuada oferecida pelas escolas e pelos órgãos gestores têm sido limitadas e pouco efetivas. É preciso também considerar que determinados educadores realizaram suas licenciaturas antes da aprovação das DCNs da EDH (2012) e do PNEDH (2006), quando ainda não havia a obrigatoriedade da temática no currículo, o que enfatiza a relevância das formações continuadas.

A falta de uma formação adequada em Direitos Humanos tem consequências diretas para a prática pedagógica nas escolas. Conforme observamos nos planos de ensino dos professores, a temática dos Direitos Humanos não está presente de forma transversal na trajetória formativa, sendo abordada apenas por determinados professores da grande área de Ciências Humanas. Isso sugere que a ausência de formação específica sobre o tema dificulta a integração dos Direitos Humanos nas práticas pedagógicas dos docentes de outras áreas do conhecimento. Reforçamos que as DCNs em Direitos Humanos (Brasil, 2012) estabelecem que a EDH deve ser tratada de forma interdisciplinar, permeando todas as disciplinas e contextos educacionais, o que não está sendo plenamente implementado nas escolas analisadas.

Outro dado importante revelado pelo questionário diz respeito ao conhecimento das DCNs em Direitos Humanos e do PNEDH. Apenas 34% dos trabalhadores da educação responderam conhecer parcialmente o PNEDH, 32% afirmaram conhecer um pouco, 28% declararam não conhecer e apenas 6% disseram conhecer plenamente.

Em relação às DCNs, apenas 3% afirmaram conhecer plenamente, 28% desconhecem totalmente, 34% conhecem parcialmente e 32% conhecem um pouco. Esses dados são preocupantes, pois indicam que muitos trabalhadores não estão familiarizados com os

principais documentos que regulamentam a EDH no Brasil. A falta de conhecimento sobre esses documentos normativos pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas baseadas nos Direitos Humanos, uma vez que os trabalhadores não possuem o referencial teórico necessário para orientar suas ações no ambiente escolar.

Em relação à importância e à concordância sobre a oferta de cursos de formação e capacitação em Direitos Humanos para todos os trabalhadores da escola, a maioria dos respondentes do questionário, 82%, concorda com a relevância dessa capacitação para todos os profissionais da instituição. Esse dado indica uma percepção positiva sobre o tema, mesmo que a formação ainda seja insuficiente.

Essa demanda por capacitação reflete a consciência, por parte dos trabalhadores, de que a formação continuada em EDH é essencial para a construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso. O PNEDH (Brasil, 2013a) enfatiza que a formação continuada deve ser uma prioridade para os gestores educacionais, a fim de que os trabalhadores da educação possam atuar como promotores de uma cultura de Direitos Humanos no ambiente escolar.

Sobre a percepção das violações dos Direitos Humanos no ambiente escolar, o questionário revelou que 50% dos trabalhadores da educação acreditam que essas violações ocorrem em circunstâncias específicas, muitas vezes relacionadas à falta de conhecimento e conscientização sobre o tema. Além disso, 22% apontaram a desigualdade social como uma das principais causas dos conflitos e desrespeitos aos Direitos Humanos nas escolas, 18% atribuíram à falta de empatia e 10% à falta de respeito à diversidade cultural.

Esses dados evidenciam a necessidade de uma formação mais abrangente, que não se limite aos aspectos teóricos, mas que também contemple a prática cotidiana nas escolas e nas comunidades que as cercam.

A falta de formação adequada impede que os trabalhadores da educação estejam preparados para lidar com as diversas situações que envolvem violações dos Direitos Humanos, o que pode contribuir para a perpetuação dessas práticas no ambiente escolar. Isso sugere que a formação deve considerar as especificidades do contexto social e econômico em que as escolas estão inseridas.

As DCNs em Direitos Humanos (Brasil, 2012) destacam a importância de uma formação que seja sensível às desigualdades e que promova práticas pedagógicas capazes de contribuir para a redução das disparidades sociais. No entanto, a análise dos dados revela que essa formação ainda é insuficiente, o que limita a capacidade dos trabalhadores da educação de atuar de maneira efetiva na promoção dos Direitos Humanos.

Outra questão abordada neste estudo refere-se à prática efetiva dos Direitos Humanos nas escolas de Educação Básica, com foco nas violações e nos conflitos que ocorrem no interior das instituições, bem como nas estratégias adotadas para lidar com essas situações. Conforme revelado pelas respostas do questionário aplicado aos trabalhadores da educação, 78% dos entrevistados afirmaram procurar praticar e respeitar as normativas e leis voltadas para os Direitos Humanos em seu ambiente de trabalho. No entanto, 38% também reconheceram que as violações de Direitos Humanos ainda ocorrem em circunstâncias específicas, o que sugere que a implementação dos princípios da EDH nas escolas enfrenta desafios consideráveis.

Em relação ao principal motivo para uma pessoa não respeitar os direitos do outro, metade dos trabalhadores entrevistados acredita que a falta de conhecimento e conscientização sobre o tema é uma das principais causas de conflitos e desrespeitos aos Direitos Humanos nas escolas. Conforme discutido anteriormente, a formação inadequada dos trabalhadores da educação em Direitos Humanos constitui um dos principais obstáculos para a efetivação da EDH nas escolas. Muitos profissionais relataram não ter recebido capacitação suficiente sobre o tema e que, quando ocorrem violações de direitos, sentem-se despreparados para lidar com essas situações de maneira adequada.

Além disso, a desigualdade social foi apontada como outro fator relevante que contribui para os conflitos e desrespeitos aos Direitos Humanos no ambiente escolar. As escolas analisadas estão inseridas em contextos sociais e econômicos diversos e, muitas vezes, enfrentam desafios relacionados à pobreza, à violência e à exclusão social. Essas condições, que frequentemente escapam ao controle dos trabalhadores da educação, afetam diretamente a dinâmica das relações no ambiente escolar e podem intensificar os conflitos e as violações de direitos.

A prática dos Direitos Humanos nas escolas, portanto, não pode ser dissociada do contexto socioeconômico em que essas instituições estão inseridas. Conforme destacado nas DCNs sobre o tema (Brasil, 2012), a EDH deve levar em conta as especificidades do contexto escolar e promover práticas pedagógicas que contribuam para a redução das desigualdades e para a construção de uma cultura de paz. No entanto, a análise dos dados e dos planos de ensino dos professores revela que, em muitas escolas, a EDH ainda é abordada de maneira superficial, sem considerar as realidades socioeconômicas dos estudantes e de suas famílias.

Diante disso, os dados mostram que, embora os trabalhadores da educação estejam conscientes da importância da EDH e se esforcem para respeitar as normativas e leis voltadas ao tema, a prática efetiva da EDH nas escolas enfrenta desafios significativos. A falta de

formação adequada, a desigualdade social e a ausência de uma abordagem mais integrada e transversal dos Direitos Humanos no currículo escolar constituem alguns dos principais obstáculos para a implementação da EDH. Para superar esses desafios, é necessário que as políticas educacionais se articulem de maneira mais efetiva, promovendo uma formação continuada que contemple todos os atores da comunidade escolar e integre os princípios dos Direitos Humanos em todas as dimensões da prática pedagógica.

Essas reflexões mostram que a promoção de uma cultura de Direitos Humanos nas escolas é um processo contínuo e complexo, que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar e a superação das desigualdades e dos conflitos que permeiam o ambiente educacional.

Diante dessas observações, é possível afirmar que a formação dos trabalhadores para a EDH é um dos principais desafios para a efetivação da temática nas escolas. Embora haja o reconhecimento da importância do tema, a falta de uma formação adequada impede que os trabalhadores da educação atuem de maneira efetiva na promoção desses direitos. Para superar esse desafio, é necessário que as políticas de formação continuada sejam ampliadas e que a capacitação em Direitos Humanos seja integrada de maneira mais sistemática ao currículo dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Além disso, é fundamental que essa formação leve em conta as especificidades do contexto social e econômico das escolas, a fim de que os trabalhadores da educação estejam preparados para lidar com as diversas realidades que enfrentam no cotidiano escolar.

A partir das respostas obtidas por meio do questionário, foi possível perceber que, de maneira geral, há um reconhecimento da relevância da EDH. Ou seja, a maioria dos trabalhadores, 82%, afirmou considerar importante a capacitação em Direitos Humanos para todos os profissionais da escola, e 78% se esforçam para praticar e respeitar as normativas e leis voltadas ao tema em seu ambiente de trabalho.

Esse reconhecimento representa um passo significativo, uma vez que evidencia a presença de uma cultura incipiente de Direitos Humanos nas escolas, ainda que, muitas vezes, de forma fragmentada e não sistematizada. Conforme apontado nas DCNs para a EDH (Brasil, 2012), a promoção de uma cultura de Direitos Humanos deve ser integrada ao cotidiano escolar, permeando as relações interpessoais e as práticas pedagógicas. Isso significa que a EDH não pode se restringir a eventos pontuais ou a disciplinas específicas, mas deve ser incorporada como um princípio estruturante de todas as atividades escolares.

A análise dos dados coletados sugere que, embora os trabalhadores da educação reconheçam a importância do tema, há uma lacuna significativa entre a conscientização teórica sobre os Direitos Humanos e sua aplicação prática no dia a dia escolar. Esse descompasso pode

ser explicado, em parte, pela falta de formação adequada, conforme discutido na etapa anterior, mas também está relacionado à ausência de clareza sobre como integrar os princípios dos Direitos Humanos em todas as dimensões da prática pedagógica.

Essa dicotomia entre o reconhecimento da importância da EDH e as dificuldades de sua implementação prática remete a uma questão central nas políticas de formação docente no Brasil. De acordo com as DCNs (Brasil, 2012), a formação em Direitos Humanos deve ser entendida como uma prática transversal, que permeia todas as disciplinas e todas as etapas da formação dos trabalhadores da educação. No entanto, na prática, muitos trabalhadores da educação acabam abordando os Direitos Humanos de maneira superficial, limitando-se a temas e situações que lhes parecem mais evidentes, como a diversidade cultural ou o combate ao racismo.

Essas questões são fundamentais, mas representam apenas uma parte do amplo espectro de temas que compõem a educação em Direitos Humanos, tais como a igualdade de gênero, a inclusão de pessoas com deficiência, a erradicação da pobreza, a promoção de uma cultura de paz e a valorização da cultura material e imaterial de uma municipalidade com quase 250 anos de existência.

A educação em Direitos Humanos, no entanto, não pode ser reduzida a uma simples reação a situações de violação. Conforme destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2012), a EDH deve ser uma prática contínua e sistemática, que busque prevenir as violações de direitos por meio da conscientização e da formação ética dos estudantes e dos trabalhadores da educação.

Para que isso seja possível, é necessário que os Direitos Humanos sejam incorporados de forma mais integrada ao currículo escolar e às práticas pedagógicas cotidianas, o que requer uma mudança de paradigma na forma como a EDH é compreendida e praticada nas escolas. Essa mudança envolve, em primeiro lugar, a superação de uma visão fragmentada da EDH, na qual a temática é abordada de maneira pontual e isolada.

Nesse sentido, um dado importante levantado pelo questionário diz respeito à importância da capacitação em EDH. Majoritariamente, os trabalhadores defendem uma formação não apenas para os professores, mas para toda a comunidade escolar, incluindo não apenas os funcionários das escolas, como porteiros, merendeiras e pessoal administrativo, mas também os pais e responsáveis pelos estudantes. A promoção de uma cultura de Direitos Humanos exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, conforme destacado no PNEDH (2013a). No entanto, muitas vezes, as ações de formação em EDH são voltadas apenas para os professores, o que limita o alcance e o impacto dessas iniciativas.

Desse modo, a formação dos trabalhadores da educação enfrenta lacunas significativas. A pesquisa realizada revelou que grande parte dos profissionais da educação possui apenas um conhecimento superficial sobre os Direitos Humanos e sobre os documentos normativos que regulamentam essa temática no contexto educacional, como o PNEDH e as DCNs para a EDH. Essa falta de familiaridade com os principais documentos orientadores da EDH compromete sua implementação no cotidiano escolar, uma vez que os trabalhadores da educação não dispõem de um referencial teórico e prático robusto para atuar como promotores de uma cultura de Direitos Humanos.

A transversalidade da EDH, conforme estabelecido pelas DCNs em Direitos Humanos (Brasil, 2012), implica que todos os professores, independentemente do componente curricular que lecionam, devem estar preparados para integrar os princípios dos Direitos Humanos em suas práticas pedagógicas. Isso significa que os Direitos Humanos não podem ser tratados como um tema exclusivo dos componentes da grande área de Ciências Humanas, mas devem ser abordados também nas demais grandes áreas, como Linguagens, Ciências Exatas e Ciências Naturais. Essa abordagem integrada e transversal é fundamental para garantir que os estudantes compreendam a importância da temática em todas as dimensões da vida social e pessoal.

Diante do exposto, é possível concluir que, embora os trabalhadores da educação reconheçam a importância da educação em Direitos Humanos, há uma lacuna significativa entre o discurso teórico sobre o tema e sua aplicação prática no cotidiano escolar. A falta de formação adequada, a fragmentação das práticas pedagógicas e a ausência de uma abordagem mais integrada e contínua dos Direitos Humanos no currículo escolar constituem alguns dos principais obstáculos para a efetivação da EDH nas instituições escolares. Para superar esses desafios, é necessário que as políticas educacionais se articulem de maneira mais efetiva, promovendo uma formação continuada que contemple todos os atores da comunidade escolar e integre os princípios dos Direitos Humanos em todas as dimensões da prática pedagógica.

#### **4.4 Proposição pedagógica**

A proposição pedagógica, em conformidade com as normatizações exigidas para a conclusão do mestrado no ProfHistória, consiste em um caderno paradidático sobre Educação em Direitos Humanos. Esse material, apresentado como um “produto pedagógico”, é parte integrante de nossa pesquisa e busca responder ao diagnóstico das limitações na qualificação profissional dos educadores em relação ao tema.

O “produto pedagógico” desenvolvido a partir desta dissertação objetiva colaborar no processo de formação continuada dos educadores das redes públicas de Mato Grosso. Esse material poderá ser utilizado tanto pelos professores para seu aperfeiçoamento e planejamento de aulas e projetos de ensino, quanto pelos demais servidores, gestores, estudantes e outros integrantes da comunidade escolar, contribuindo para uma melhor apropriação da temática da EDH.

O produto é uma parceria com o Instituto Federal de Mato Grosso, em articulação com a então Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil (DSAEstudantil) em 2023<sup>16</sup>, almejando contribuir para uma educação que forme indivíduos conscientes e responsáveis, colaborando na construção de uma sociedade sustentável, justa e mais equitativa. Dessa forma, o caderno paradidático em Direitos Humanos sinaliza a viabilidade de mudanças de atitude no cotidiano escolar, capazes de incentivar a construção de uma sociedade mais justa, sustentada em uma cultura de paz.

O caderno paradidático apresenta, em suas descrições, o conceito de Direitos Humanos e as formas de visualizá-los na contemporaneidade, a partir das ideias de Jacques Távora Alfonsin (2012). Além disso, discute o desenvolvimento dos direitos civis, políticos e coletivos ao longo da história, interconectando-os com a finalidade educacional. O texto está organizado em 16 trechos temáticos curtos que instigam a problematização e, ao final, são apresentadas 15 questões objetivas para reflexão e fixação do conteúdo.

As abordagens que são tratadas no caderno paradidático são:

1. O que são Direitos Humanos?
2. Como se desenvolveram os direitos societários nas sociedades ocidentais?
3. Qual acontecimento histórico muda para sempre a compreensão dos Direitos Humanos?
4. O que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948?
5. Quais são os principais acontecimentos dos séculos XX e XXI que atentaram contra a garantia dos Direitos Humanos da população mundial?
6. No Brasil, quais eventos do século XX atentaram contra a garantia dos Direitos Humanos da população brasileira?

---

<sup>16</sup> A DSAEstudantil do IFMT ficou responsável pela edição do caderno paradidático. A proposta é que o material componha parte dos recursos didáticos de uma série de cursos online abertos e massivos – denominados MOOC – de curta duração, a serem oferecidos pela instituição tanto para sua comunidade interna quanto para o público externo.

7. O que a Constituição Federal de 1988 apresentou de avanços na garantia dos Direitos Humanos para a população brasileira?
8. O que é a Educação em Direitos Humanos?
9. O que é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)?
10. Qual é a concepção e quais são os princípios da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica?
11. Segundo o PNEDH, quais são as ações programáticas da Educação em Direitos Humanos que devem ser desenvolvidas na Educação Básica?
12. Qual é a concepção e quais são os princípios da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior?
13. Segundo o PNEDH, quais são as ações programáticas da Educação em Direitos Humanos que devem ser desenvolvidas na Educação Superior?
14. Quais são os principais temas transversais para o debate dos Direitos Humanos na educação brasileira?
15. Qual é a importância dos programas e projetos na promoção dos Direitos Humanos no ambiente educacional?
16. Quais ações e projetos a escola pode desenvolver para promover a Educação em Direitos Humanos?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a trajetória dos Direitos Humanos é marcada por embates e triunfos que simbolizam nosso avanço como humanidade. Ao longo dos séculos, construímos nossa sociedade e estabelecemos princípios para a coexistência. A primeira referência documentada na história humana sobre o tema remonta a mais de 2.500 anos. Com o passar do tempo, experimentamos diversos retrocessos e progressos, e o “consenso” global só foi alcançado na segunda metade do século XX.

Os direitos fundamentais foram oficializados e reconhecidos em 1948 pela ONU, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), após a tragédia humanitária causada pelas duas grandes guerras mundiais. O conteúdo da DUDH é dividido em 30 artigos, elaborados com o objetivo de proteger a vida de todos os seres humanos do planeta.

Vimos que, no Brasil, a evolução das ações e leis voltadas à salvaguarda da dignidade humana foi marcada por progressos constantes ao longo de sua trajetória histórica. Um momento crucial nesse processo foi a aprovação da Constituição Federal de 1934, que representou um avanço significativo na proteção dos direitos dos cidadãos brasileiros. Nessa constituição, destacaram-se importantes conquistas, como o estabelecimento de direitos trabalhistas e a validação do voto feminino, enfatizando a importância da igualdade e da participação política para todos os cidadãos.

No entanto, compreendemos que um dos marcos mais significativos na história dos Direitos Humanos no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, também chamada de "Constituição Cidadã". Esse documento crucial simboliza um amplo esforço para fortalecer os princípios democráticos e os direitos fundamentais no país, criando uma base sólida para a defesa e promoção dos Direitos Humanos.

A atual Constituição brasileira foi formulada em um cenário de transição política, após décadas de ditadura militar, e expressou o compromisso do Brasil em alinhar suas práticas legais e institucionais aos padrões internacionais de Direitos Humanos, conforme estipulado na DUDH da ONU.

Nesse sentido, reconhecemos que a Constituição de 1988 representa um marco na história dos Direitos Humanos no Brasil, estabelecendo uma base para a promoção da justiça social, da igualdade e da dignidade de todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país. Seu legado continua a influenciar o sistema legal e a luta pela defesa da dignidade humana no país.

Compreendemos que os desafios são grandes e que a luta por direitos continua, enfrentando diversos obstáculos a serem superados, sobretudo quando observamos grupos em

situação de vulnerabilidade, expostos diariamente em nosso país. Em especial, destacam-se o elevado índice de homicídios de jovens negros e periféricos, a violência promovida pelas forças de segurança pública, as ameaças físicas e virtuais direcionadas a defensores e ativistas, a desigualdade social, a violência contra as mulheres, os ataques a indivíduos LGBTQIA+ e os delitos de ódio contra comunidades indígenas e quilombolas.

Em relação à educação formal, tivemos avanços significativos nas últimas décadas, com a criação de leis e normatizações que têm oportunizado a grupos e pessoas marginalizadas o acesso a oportunidades de qualificação, permitindo-lhes ingressar no mundo do trabalho. As Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, além das DCNs em Direitos Humanos, estabeleceram uma proposta de educação mais inclusiva, na qual todas as culturas são valorizadas e respeitadas.

Dessa forma, compreendemos a importância das políticas de valorização de todas as culturas para a construção de uma sociedade na qual todos possam se sentir sujeitos e pertencentes. A instituição de ensino é um espaço fundamental para a propagação dos Direitos Humanos, uma vez que é nela que as pessoas se deparam com a diversidade humana. É no ambiente escolar que começamos a compreender que fazemos parte de um mundo que nos antecede e nos ultrapassa.

A pesquisa sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) no contexto das escolas públicas de Cáceres-MT elucidou dimensões de um cenário educacional marcado por desafios estruturais, limitações formativas e práticas pedagógicas que carecem de alinhamento com os princípios da EDH. Um dos achados mais relevantes diz respeito à constatação de que, embora a EDH seja reconhecida em documentos normativos, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), sua aplicação nas escolas analisadas ainda é insuficiente e fragmentada, refletindo um descompasso entre teoria e prática.

Os documentos institucionais das escolas, como os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e os Planos de Ensino, raramente abordam a EDH de forma sistemática ou aprofundada. Quando mencionados, os Direitos Humanos aparecem mais como tópicos secundários, sem ações concretas ou estratégias que promovam uma cultura efetiva de respeito à dignidade e à diversidade. Essa lacuna torna-se ainda mais evidente ao observar que muitos educadores demonstram desconhecimento sobre os fundamentos e a importância da EDH, o que reforça a necessidade de maior investimento em formação continuada.

Inclusive, o estudo identificou que as violações dos Direitos Humanos são recorrentes nas escolas de Cáceres-MT, afetando tanto o alunado quanto os profissionais da educação. As questões relacionadas ao preconceito, à discriminação e à desigualdade social emergem como

elementos centrais no cotidiano escolar, especialmente em um contexto em que grupos historicamente vulneráveis, como mulheres, negros e estudantes LGBTQIA+, enfrentam barreiras que limitam seu pleno desenvolvimento. A ausência de estratégias educativas para mediar conflitos e abordar esses temas agrava o cenário, contribuindo para perpetuar e aprofundar as desigualdades.

Paradoxalmente, identificamos avanços pontuais que, embora limitados, demonstram o potencial da EDH como ferramenta transformadora. Em algumas escolas, iniciativas isoladas de professores comprometidos resultaram em ações pedagógicas inovadoras, ainda que estas careçam de suporte institucional para sua ampliação e continuidade. Essas iniciativas evidenciam a capacidade da EDH de fomentar a conscientização crítica e promover um ambiente mais inclusivo, quando aplicadas de maneira intencional e bem planejada.

Entre os desafios mais evidentes está a superação da falta de políticas públicas efetivas que integrem a EDH ao currículo escolar de forma estruturada. Apesar da existência de documentos normativos nacionais e internacionais que reconhecem a centralidade da EDH, como as DCNs em Direitos Humanos, sua implementação esbarra na precariedade das condições materiais e na insuficiência de programas de capacitação docente. A sensação de desamparo entre os educadores, frequentemente sobrecarregados por demandas administrativas e pedagógicas, evidencia a necessidade de um suporte maior e mais consistente por parte dos gestores educacionais.

A formação continuada de educadores surge como um eixo basilar na consolidação da EDH como um componente integral das práticas pedagógicas. No contexto das escolas públicas, especialmente em Cáceres, a ausência de uma formação sistemática e consistente sobre a temática tem representado um dos maiores obstáculos para a implementação efetiva da EDH. A necessidade de qualificação adequada vai além do domínio teórico, pois trata-se de preparar os profissionais da educação para lidar com as complexidades da diversidade, promover a inclusão e atuar como agentes de transformação social em um ambiente marcado por desigualdades e exclusão.

Ao analisar a situação contemporânea, percebemos que a maioria dos programas de formação continuada não contempla, de forma abrangente, as dimensões da EDH. Quando abordados, os temas ligados aos Direitos Humanos surgem de maneira fragmentada, desvinculados de uma proposta pedagógica coerente e integradora. Isso resulta em uma formação insuficiente, que não prepara os educadores para enfrentar as situações de preconceito, violência e discriminação que permeiam o cotidiano escolar. A ausência de

políticas públicas que articulem a EDH com a formação docente reforça essa lacuna e evidencia a urgência de investimentos nessa área.

Uma formação continuada consistente deve ser fundamentada em uma abordagem prática e contextualizada, que considere as especificidades regionais e as necessidades das comunidades escolares. Os programas de qualificação precisam priorizar a capacitação dos educadores para identificar, compreender e combater as violações de direitos que afetam diretamente os discentes e os próprios profissionais da instituição escolar. Desse modo, é indispensável incluir temas como diversidade cultural, igualdade de gênero, combate ao racismo e respeito às diferenças, além de estratégias pedagógicas que incentivem a mediação de conflitos e a construção de um ambiente escolar inclusivo.

Entre as propostas para a melhoria dos programas de formação, destaca-se a criação de parcerias entre universidades, secretarias de educação e organizações da sociedade civil. Essas colaborações podem oferecer cursos e oficinas voltados especificamente para a EDH, com metodologias participativas que integrem teoria e prática. Além disso, é essencial que os educadores tenham acesso a materiais didáticos atualizados e contextualizados, que auxiliem na elaboração de projetos pedagógicos alinhados às diretrizes nacionais e internacionais dos Direitos Humanos.

Outra medida relevante diz respeito à inserção de módulos de EDH nos cursos de formação inicial, garantindo que os futuros professores ingressem na profissão com uma base sólida sobre o tema. Ao mesmo tempo, para os profissionais que já estão em exercício, é necessário estruturar programas de educação continuada que sejam acessíveis e flexíveis, considerando a sobrecarga de trabalho e as demandas do dia a dia escolar. Dessa maneira, a utilização de plataformas digitais para a formação online pode ser uma alternativa viável, desde que acompanhada de suporte técnico e pedagógico adequado.

Além disso, uma das propostas para a melhoria dos programas de qualificação é a criação de parcerias institucionais entre secretarias de educação, universidades e organizações não governamentais especializadas em Direitos Humanos. Essas colaborações podem proporcionar cursos presenciais e a distância, oficinas práticas e seminários que fomentem o diálogo interdisciplinar e o aprendizado coletivo. É relevante, ainda, que os educadores tenham acesso a materiais didáticos atualizados, desenvolvidos para abordar os desafios contemporâneos relacionados à EDH.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser integrada ao planejamento estratégico das escolas, garantindo horários destinados exclusivamente à capacitação dos profissionais. A criação de espaços regulares para a troca de experiências e reflexões sobre as

práticas pedagógicas também pode ser uma ferramenta poderosa para consolidar o aprendizado e incentivar a aplicação das metodologias ensinadas.

Assim, a valorização dos professores e demais servidores da educação deve ser um pilar das políticas de formação continuada. Incentivos como reconhecimento profissional, bonificações e apoio institucional podem estimular o engajamento dos educadores e fortalecer seu compromisso com a EDH. Uma formação contínua robusta, estruturada e acessível não apenas beneficia os profissionais da educação, mas também contribui para a transformação das escolas em espaços de promoção da cidadania, da igualdade e do respeito aos Direitos Humanos.

Para a consolidação da EDH como uma prática efetiva nas escolas públicas, estratégias concretas devem ser implementadas, considerando as realidades locais e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Dentre as propostas viáveis, destacam-se o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas específicas, a implementação de políticas públicas regionais alinhadas à EDH e a criação de redes de apoio integradas por equipes multiprofissionais. Essas ações, quando articuladas, têm o potencial de transformar as escolas em espaços de aprendizado crítico e emancipador.

Uma iniciativa promissora é a criação e aplicação de um caderno didático voltado à EDH, desenvolvido como proposição pedagógica nesta pesquisa. Esse material deve ser elaborado com base em diretrizes nacionais, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), mas adaptado à realidade socioeconômica e cultural das escolas.

O caderno pode incluir temas como igualdade de gênero, combate ao racismo e direitos das crianças e adolescentes, além de atividades práticas que estimulem o pensamento crítico e a empatia. Sua utilização não apenas fornece aos professores um suporte pedagógico consistente, mas também fortalece a integração entre o currículo escolar e os princípios da EDH. Para garantir sua eficácia, o caderno deve ser pensado e desenvolvido de maneira colaborativa, envolvendo professores, gestores e especialistas em Direitos Humanos.

Outra ação fundamental diz respeito à formulação de políticas públicas específicas que promovam a EDH em âmbito regional. Essas políticas devem priorizar a formação continuada dos educadores, oferecendo cursos de capacitação alinhados às demandas locais e às particularidades da comunidade escolar. Além disso, é necessário que os gestores educacionais articulem ações conjuntas com secretarias municipais e estaduais para assegurar que a EDH esteja inserida nos projetos pedagógicos e nos planejamentos institucionais das escolas. A alocação de recursos financeiros e técnicos é indispensável para a concretização dessas

políticas, bem como a criação de mecanismos de monitoramento e avaliação que garantam sua aplicação de forma eficaz e sustentável.

A criação de uma rede de apoio para educadores e estudantes, composta por equipes multiprofissionais, surge como outra medida essencial. Essa rede deve incluir psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, mediadores de conflitos e outros especialistas que possam oferecer suporte diante dos desafios enfrentados no ambiente escolar.

A integração dessas equipes às escolas possibilita uma abordagem mais abrangente e humanizada, especialmente em situações de violência, discriminação e exclusão social. Além disso, a presença de profissionais qualificados para tratar de questões relacionadas à saúde mental e à vulnerabilidade socioeconômica fortalece o trabalho pedagógico, criando um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado.

Ademais, essa rede de apoio deve estar alinhada às políticas públicas de proteção e promoção dos Direitos Humanos, de modo a articular ações entre as escolas e as comunidades. Programas que promovam oficinas, palestras e projetos comunitários podem aproximar as famílias e os estudantes do tema, gerando uma conscientização coletiva e fortalecendo o vínculo entre escola e sociedade. Assim, a EDH deixa de ser apenas uma prática isolada e passa a ser um elemento central na construção de uma cultura de respeito à diversidade e à cidadania.

Diante da pesquisa desenvolvida, todos os objetivos propostos foram alcançados, oferecendo contribuições significativas para a compreensão e prática da EDH na rede pública de ensino do município de Cáceres. O objetivo geral de investigar como a EDH é praticada nas escolas foi atendido por meio da análise de documentos institucionais, da aplicação de questionários e das observações realizadas durante o estudo. A pesquisa permitiu identificar tanto avanços pontuais quanto desafios persistentes, evidenciando as lacunas na formação docente e na implementação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da EDH.

No âmbito dos objetivos específicos, o estudo proporcionou uma análise do conhecimento dos educadores sobre a EDH, bem como de sua formação inicial e continuada. Os dados levantados revelaram que, apesar de algumas iniciativas individuais promissoras, ainda existe um déficit significativo na preparação dos professores para lidar com as demandas contemporâneas relacionadas à temática.

Outrossim, a pesquisa abordou os processos históricos e políticos que culminaram na criação de normatizações e planos, como o PNEDH, demonstrando como essas diretrizes podem ser aplicadas no contexto educacional para promover uma cultura de respeito aos Direitos Humanos.

Por conseguinte, ao investigarmos como a EDH é praticada na Educação Básica, ficou evidente que, embora existam lacunas e desafios, há também um potencial significativo para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a inclusão e a justiça social. Os resultados demonstraram a necessidade de esforços conjuntos entre educadores, gestores, famílias e governos para consolidar a EDH como um eixo central da educação pública. Investimentos em formação continuada, elaboração de materiais pedagógicos específicos e implementação de políticas públicas alinhadas à realidade regional são caminhos indispensáveis para avançar nessa direção.

Concluímos que a EDH não é apenas uma abordagem pedagógica, mas um compromisso ético e social que exige reflexão, ação e responsabilidade coletiva. Esta pesquisa reforça o potencial da educação para transformar vidas, construir uma sociedade mais equitativa e preparar as futuras gerações para viverem em um mundo onde os Direitos Humanos sejam respeitados e garantidos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. *et al.* Ensino de História e Direitos Humanos. **Diversitas Jornal**, v. 7, n. 3, 2022. Disponível em:

[https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/2259](https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2259). Acesso em: 1 dez. 2024.

ANDRADE, J. A. de; GIL, C. Z. de V.; BALESTRA, J. P. Apresentação-Dossiê: Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 4-13, 2018. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/>. RHHJ/issue/view/13 Acesso em: 2 dez. 2024.

ARENKT, H. **Origens do totalitarismo: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ARTIGO 19. **Dados sobre feminicídio no Brasil**. São Paulo: ARTIGO 19, 2018. Disponível em: <https://artigo19.org/wp-content/blogs.dir/24/files/2018/03/Dados-Sobre-Feminic%C3%ADdio-no-Brasil-.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil – dados de 2023**. Disponível em: <https://cimi.org.br/2024/07/relatorioviolencia2023/>. Acesso em: 23 dez. 2024.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Rio de Janeiro: IPEA, 2023.

ATLAS DA VIOLÊNCIA. **Desastres naturais e impactos em populações vulneráveis no Brasil – 2024**. Disponível em: <https://www.atlasdaviolencia.org.br/2024/relatorio>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BAJAJ, M. Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches. **Human Rights Quarterly**, v. 33, n. 2, p. 481-508, 2011. Disponível em: [https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=soe\\_fac](https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=soe_fac). Acesso em: 15 dez. 2024.

BASÍLIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BITTAR, E. O legado de Fábio Konder Comparato para os Direitos Humanos: uma leitura da afirmação histórica dos Direitos Humanos. **Revista de Direitos Humanos e Desenvolvimento Social**, [s. l.], v. 3, p. 1–18, 2022. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/direitoshumanos/article/view/7117>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017. 212 p.

BRASIL DE FATO. **Povos indígenas foram vítimas de mais de 1,2 mil violações patrimoniais e 200 assassinatos em 2023**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/07/22/povos-indigenas-foram-vitimas-de-mais-de-1-2-mil-violacoes-patrimoniais-e-200-assassinatos-em-2023>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF, 2015. disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2015>. Acesso julho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 maio 2012, Seção 1, p. 48.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013a.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional da Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013b.

BRITO, F. A ruptura dos direitos humanos na filosofia política de Hannah Arendt. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 54, n. 127, p. 177–196, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/NCnnWVLrHMTVC4LBmkCDd8R/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CÁCERES (MATO GROSSO). In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. [S. l.]: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cáceres\\_\(Mato\\_Grosso\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cáceres_(Mato_Grosso)). Acesso em: 26 fev. 2024.

CALVI, P. **Sistema carcerário brasileiro: negros e pobres na prisão**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.

CANDAU, V.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação (Porto Alegre, impresso)**, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CAVALARI NETO, R. *et al.* Pobreza e exclusão social na violação de direitos das crianças e adolescentes em situação de rua. **Revista Inter Ação**, v. 44, n.1, p. 63-76, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório final**. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: <http://cnv.gov.br/index.php/sobre-o-relatorio-final>. Acesso em: 23 dez. 2024.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório final: Tomo I – Violações aos direitos dos povos indígenas**. Disponível em: [https://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I\\_Tomo\\_Parte\\_2\\_Violacoes-aos-direitos-dos-povos-indigenas.pdf](https://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_2_Violacoes-aos-direitos-dos-povos-indigenas.pdf). Acesso em: 23 dez. 2024.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2016.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS DO HOMEM. Viena, 14-25 de junho de 1993. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena: Organização das Nações Unidas, 1993.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12012.pdf?query=diretrizes%20orientadoras](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12012.pdf?query=diretrizes%20orientadoras). Acesso em: 7 ago. 2024.

CORDÃO, F. A. As novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e suas implicações na educação profissional técnica de nível médio. **Boletim Técnico do Senac**, [s. l.], v. 37, n. 3, p. 41–55, 2011. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/184>. Acesso em: 19 dez. 2024.

COUTO, R. M. B. do. A invisibilidade de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade do Rio de Janeiro. In: **Dilemas. Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 11, n. 2, p. 279-298, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 agosto. 2024.

RIBEIRO, Lorena de Almeida; SANTOS, Yure Oliveira; OLIVEIRA, Jenyffer Novais. **Racismo estrutural: as desigualdades históricas de raça no Brasil**. **Colóquio do Museu Pedagógico**, v. 14, n. 1, p. 2647-2651, 2022. ISSN 2175-5493.

FACHIN, Z.; FACHIN, J. Direitos humanos em Norberto Bobbio: a trajetória de uma utopia em busca de concretização. **Revista Jurídica**, [s. 1.], v. 3, n. 60, p. 107 - 125, ago. 2020. Disponível em: <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/4174>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. v. 1.

FLOWERS, N. **O Manual de Educação em Direitos Humanos: práticas eficazes para aprendizagem, ação e mudança.** Human Rights Resource Center, 2000.

FONSECA, D. M. O discurso de proteção e as políticas sociais para infância e juventude. **Revista Jurídica**, Brasília, DF, v. 9, n. 85, p. 73-83, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/revista/Rev\\_85/Artigos/PDF/DirceMendes\\_Rev85.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_85/Artigos/PDF/DirceMendes_Rev85.pdf). Acesso em: 10 dez. 2024.  
**FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Atlas da violência 2023.** Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/12/atlas-da-violencia-2023.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FRANZEN, D. O. Ensino de história numa perspectiva de direitos humanos: métodos e abordagens possíveis no ambiente escolar. **Fronteiras**, v. 17, n. 30, p. 11-26, 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

**G1. Brasil registra 1.463 feminicídios em 2023, alta de 1,6% em relação a 2022.** Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/03/07/brasil-feminicidios-em-2023.ghhtml>. Acesso em: 23 dez. 2024.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 105-123, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

HANNAH ARENDT. In: **Wikipédia: a encyclopédia livre.** [S. l.]: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Hannah\\_Arendt&oldid=69027971](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Hannah_Arendt&oldid=69027971). Acesso em: 15 dez. 2024.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

IBGE. **Estatísticas sobre a população LGBTQIA+ no Brasil.** 2014a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-sociais/lgbtqia.html>. Acesso em: 23 dez. 2024.

**IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.** 2014b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 23 dez. 2024.

**IBGE. Relatórios estatísticos de violência no Brasil.** 2022 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-sociais/violencia.html>. Acesso em: 23 dez. 2024.

**IBGE. Impactos das mudanças climáticas na população brasileira em 2023.** 2024a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-sociais/lgbtqia.htmlw>. Acesso em: 23 dez. 2024.

**IBGE. Violência – Jovens, 2023.** 2024b. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

**INSTITUTO AURORA. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** 2022. Disponível em: <https://institutoaurora.org>. Acesso em: 7 ago. 2024.

**INSTITUTO AURORA. O que é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 2022. Disponível em: <https://institutoaurora.org>. Acesso em: 7 ago. 2024.

**INSTITUTO CIDADES SUSTENTÁVEIS; SUSTAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK. Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades – Brasil.** São Paulo: Instituto Cidades Sustentáveis, 2022. Disponível em: <https://idsc.cidadessustentaveis.org.br/>. Acesso em: 26 fev. 2025.

**KANT, I. A fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

**LANG, João Marcelo. O controle jurisdicional das políticas públicas de proteção aos direitos humanos. Direitos Humanos em Evolução.** Joaçaba: Unoesc, p. 59-76, 2017.

**MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe Social e “Status”.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

**MARTINS NETO, J. P. Direitos fundamentais: conceito, função e tipos.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2021.

**MATTÉ, M. J. A inefetividade da Constituição para a realização dos direitos humanos sob o aspecto do acesso à Justiça de forma coletiva.** In: BAEZ, N. L. X.; BARRETO, V. (org.). **Direitos Humanos em Evolução.** Joaçaba: Unoesc, 2007. p. 199-216.

**MAZIOLI, A. B. Um panorama da história dos direitos humanos: uma construção necessária.** **Revista Ágora**, Vitória/ES, n. 25, p. 142–145, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/18586>. Acesso em: 26 fev. 2025.

**MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília: MDHC, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 7 ago. 2024.

**MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: MDHC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 7 ago. 2024.

**NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Viena e Programa de Ação.** Nações Unidas, 1993.

**NAÇÕES UNIDAS. Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.** Nações Unidas, 2004.

**NUCCI, G. de S. Leis penais e processuais penais comentadas.** (Rev., reform. e atual). São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

**OSLER, A.; STARKEY, H. Professores e educação em direitos humanos.** Stoke on Trent: Trentham Books, 2010.

**PACHECO, E. F. H.** Violências que precarizam as infâncias: a negação dos direitos de provisão no cotidiano de meninas e adolescentes institucionalizadas. **Educação**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. e105/1–26, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/70070>. Acesso em: 14 mar. 2024.

**PINTO, S. G.; MORAES RÊGO, C. N. de.** As barreiras enfrentadas pela população LGBTQIA+ e o reconhecimento da homotransfobia como racismo. **Revista Eletrônica Direito e Política**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 408–436, 2021. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rdp/article/view/17780>. Acesso em: 30 nov. 2024.

**PIOVESAN, F.** Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, p. 43-55, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

**RISTUM, M.; FERREIRA, T. R. S. C.** Bullying escolar e cyberbullying. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINI, P.; AVANCI, J. Q.; NJAINE, K. (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; CDEAD/ENSP, 2023. p. 99-132.

**SANTOS, B. de S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2005.

**SARLET, I. W. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2020.

**SETEMY, A.** Ensino de história, memória e direitos humanos: reflexões sobre a transmissão da memória através do ensino de passados traumáticos. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 19, p. 12-29, 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/752>. Acesso em: 6 dez. 2024.

**SILVA, A. M. M.; TAVARES, C.** Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-

58, jan./abr. 2013. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/educ/a/8mGq35VcVBJD3KhkD6j8FNt/?lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SILVA, D. N. Xenofobia. **Brasil Escola**. Disponível em:  
<https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/xenofobia.htm>. Acesso em: 6 fev. 2025.

SOUZA, L. C. N. de *et al.* **Entre vulnerabilidade e resiliência: risco, proteção e subjetividade em adolescentes que vivem em situação de rua em Manaus**. 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SUDBRACK, O.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Jovens e violência: vítimas e/ou algozes? In: **Violência no cotidiano**. Brasília: Ed. Universa, 2005.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>. Acesso em: 7 ago. 2024.

UNESCO. **Educação para a Cidadania Global: Preparando alunos para os desafios do século XXI**. 2014. Disponível em:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>. Acesso em: 7 ago. 2024.

UNESCO. **Relatório mundial sobre educação em direitos humanos. A influência da educação em direitos humanos na redução da violência escolar**. Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Relatório Mundial de Monitoramento da Educação 2020: Inclusão e educação – Todos, sem exceção**. 2020. Disponível em:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 7 ago. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WOOD, E.M. **Democracia contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ZAMBONE, A. M. S.; TEIXEIRA, M. C. Os direitos fundamentais nas constituições brasileiras. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 9, n. 9, p. 51-69, 2018.

ZAN, M. A.; ZUFELATO, C. Direitos das crianças e adolescentes e políticas públicas: uma análise do projeto “Políticas Públicas para Crianças e Adolescentes em Situação de Rua de Ribeirão Preto/SP”. **Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas**, v. 7, n. 1, p. 58-79, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003052098>. Acesso em: 3 maio 2024.

TELES, G. As contribuições da categoria da totalidade para a análise dos movimentos sociais. **Alamedas, [S. l.]**, v. 6, n. 2, 2018. DOI: 10.48075/ra. v6i2.19001. Disponível em:  
<https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/19001>. Acesso em: 10 maio. 2025.

## ANEXO

### QUESTÕES PARA A PESQUISA NAS ESCOLAS COM OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

#### **Questão 1. Em qual escola você trabalha e qual é o seu cargo/função?**

Sua resposta: -----  
-----

#### **Questão 2. Sobre a temática da Educação em Direitos Humanos, qual é o seu grau de conhecimento?**

- a) ( ) tenho muito conhecimento sobre o assunto
- b) ( ) tenho um relativo conhecimento sobre o assunto
- c) ( ) quase não tenho conhecimento sobre o assunto
- d) ( ) não tenho nenhum conhecimento sobre o assunto.

#### **Questão 3. Você teve formação continuada na temática da Educação em Direitos humanos para desempenhar a sua função ou cargo?**

- a) ( ) sim, tive formação adequada sobre o assunto
- b) ( ) sim, mas não foi adequada
- c) ( ) não tive formação sobre o assunto
- d) ( ) não, por não ter interesse.

#### **Questão 4. Você conhece o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)?**

- a) ( ) sim, plenamente
- b) ( ) sim, parcialmente
- c) ( ) conheço um pouco
- d) ( ) não conheço

#### **Questão 5. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos?**

- a) ( ) sim, plenamente
- b) ( ) sim, parcialmente
- c) ( ) conheço um pouco
- d) ( ) não conheço

**Questão 6. Você acha importante e concorda com a oferta de curso de formação e capacitação em Direitos Humanos para todos os trabalhadores da sua escola?**

- a) ( ) sim, concordo plenamente
- b) ( ) sim, concordo parcialmente
- c) ( ) não concordo, pois não há necessidade
- d) ( ) não concordo

**Questão 7. Na escola em que trabalha, você percebe violações dos Direitos Humanos?**

- a) ( ) sim constantemente
- b) ( ) sim raramente
- c) ( ) não ocorre
- d) ( ) sim

**Questão 8. No ambiente escolar, você procura praticar e respeitar as normativas e leis voltadas aos Direitos Humanos?**

- a) ( ) sim, respeito plenamente
- b) ( ) sim, em boa parte.
- c) ( ) não
- d) ( ) não, por discordar das normas e leis dos direitos humanos.

**Questão 9. Na sua opinião, qual é o principal motivo para uma pessoa não respeitar os direitos do outro?**

- a) ( ) falta de conscientização e conhecimento sobre as normatizações e leis dos direitos humanos.
- b) ( ) desigualdade social
- c) ( ) falta de empatia
- d) ( ) por causa da diversidade cultural