

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.034

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGOS PERTINENTES ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Pollyana Lúcia Mangabeira<sup>1</sup>Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes<sup>2</sup>

## RESUMO

O debate que permeia a Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil, e no mundo, fundamenta-se, principalmente, na filosofia eurocêntrica. Isso porque os documentos internacionais, acerca dos Direitos Humanos (DH) e da EDH, têm seus argumentos na ideia iluminista de valores universais comuns a todas as pessoas. A questão significativa é que esses documentos influenciam as normas legais de quase todo o planeta, o que acaba possibilitando a incorporação de pensamento uno. Refletindo a partir das problemáticas que envolvem os países do Sul Global - colonização e ditaduras -, este ensaio reflexivo orienta-se pela seguinte questão: como a inserção da interculturalidade crítica, na formação docente, pode contribuir para efetivação da EDH? Nesse sentido, tem-se como objetivo analisar como os fundamentos da interculturalidade crítica podem corroborar para uma formação docente comprometida com a efetivação da EDH. Com essa intenção, o estudo baseou-se na pesquisa documental e na revisão de literatura, principalmente, em autoras(es) como Fidel Tubino (2012) e Fonet-Betancourt

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [pollyana.ana@hotmail.com](mailto:pollyana.ana@hotmail.com);

2 Professor orientador, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [gpfe.ufrn@gmail.com](mailto:gpfe.ufrn@gmail.com).

(2001) em filosofia intercultural; Candau (2008; 2013; 2018); Freire (1982; 1987) e Magendzo (2008), em EDH; Freire (1990; 1991; 1996) e Nóvoa (1995; 2002), na formação docente. A partir dessas leituras e de suas análises, este processo argumentativo foi se desenvolvendo com perspectivas inquietantes e com a sensação de urgência, principalmente, na compreensão de que o exercício da docência deve assumir sua função social e política. A assunção de uma concepção educativa internalizada na cultura dos DH, em suas múltiplas dimensões, demanda o conhecimento e a problematização de sua estrutura histórica e, até mesmo, a indignação pelos fatos de suas demandas. É nesse sentido que a(o) docente deve estabelecer suas ações educativas, indo além do conteúdo e vislumbrando as(os) educandas(os) conscientes de seus referenciais e dispostos a intercambiar suas diferenças.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos, Interculturalidade crítica, Formação docente.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, e nos países do Sul Global, a defesa por uma Educação fundamentada nos Direitos Humanos tem aspectos peculiares, que são o processo de colonização e as ditaduras militares na região latino-americana. São contextos de massacres, de vida e de cultura; de torturas; de mortes; e de apagamentos contra os povos indígenas e os povos africanos. Maria de Nazaré Tavares Zenaide diz que

O genocídio dos povos originais, o sequestro, o tráfico e a escravização dos africanos têm constituído em práticas de dominação imperial desde a América Pré-Colombiana gestando mentalidades excludentes, racistas e autoritárias que encontram-se presentes na cultura e nas práticas sociais e institucionais. No Brasil não foi diferente, foram mentalidades que atravessaram os 322 anos de Colônia, os 67 anos de Império e os 123 anos de República (Zenaide, 2016, p. 40).

Além dos mais de trezentos anos de escravismo e dos 21 anos de Ditadura Militar (1964-1985). O processo de exploração territorial e econômica, dos invasores europeus contra os povos originários, teve uma dimensão ainda mais perversa com a tentativa de aniquilar identidades e culturas. É preciso que digamos “tentativa” porque no percurso houve resistência. Na realidade, a resistência ainda está aqui, no chão brasileiro e no solo latino-americano, pois a colonialidade, que surgiu da imposição colonizadora, persiste nos atos racistas, na exploração capitalista e na tentativa de inferiorizar toda cultura que não seja euro e usocêntrica.

Esse projeto de “civilização” europeia, instaurado pela modernidade, impôs uma ideia universal de humanidade, que intenta exportar para o restante do mundo o pensamento, os saberes e a cultura do “Homem” branco, detentor da “única” racionalidade. Marilena Chaui discute que

Fomos acostumados pela tradição antropológica europeia [sic] a considerar as sociedades existentes na América como atrasadas, primitivas e inferiores. Essa visão nasceu do processo de colonização e conquista, iniciado no século XVI. Os conquistadores e colonizadores que aportaram na América

interpretaram as diferenças entre eles e os nativos americanos como distinção hierárquica entre superiores e inferiores: para eles os “índios” não tinham lei, rei, fé, escrita, moeda, comércio, História; eram seres desprovidos dos traços daquilo que, para o europeu cristão, súdito de monarquias, constituiria a civilização (Chauí, 2000, p. 486).

A filósofa brasileira sintetiza uma ideia de outrora ainda visualizada no tempo presente através da fundamentação filosófica contida nos tratados e convenções da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre os DH e a EDH, que são incorporados pelas constituições nacionais, com a intenção de garantir a manutenção de exportação da intelectualidade europeia.

Centenas de anos adiante, sem que o Brasil tivesse realizado a atividade de punir as barbáries a que seu povo fora submetido, e mesmo após assinar alguns dos documentos acima citados, o país passou pela terrível experiência de um Golpe Militar.

É relevante destacar que os documentos acima citados são a Carta da Organização das Nações Unidas, de 1945, que defende a paz e a segurança internacionais e a promoção dos Direitos Humanos; e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, que prevê, em seu artigo primeiro, que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 1).

O ideal contido nesses textos normativos, que parte de um universalismo e de uma igualdade abstrata, não relacionam-se com as concretudes de todos os povos, essa percepção se afirma por meio da violência institucionalizada no arcabouço “legal” brasileiro sob tutela de um discurso que prometia paz, promoção dos Direitos Humanos e dignidade humana. Qual o parâmetro de dignidade humana foi utilizado nas discussões que idealizaram-na como um princípio de todas as pessoas? Certamente, o caso do Brasil e de outros países da América Latina não inserem-se nesse parâmetro, pois, de forma concomitante, diversos países da região sofriam do mesmo mal: a implantação ditatorial com a justificativa norte-americana do anticomunismo. Sobre a influências dos Estados

Unidos nesse momento sombrio, Marcos Napolitano (2014, p. 6) relata que “desde 1947, boa parte das elites militares e civis no Brasil estava alinhada ao mundo “cristão e Ocidental” liderado pelos Estados Unidos contra a suposta “expansão soviética”. O percurso desde então foi fundamental para que o Golpe de Estado tivesse o aval de parte da sociedade.

Esses fatos revelam que a História brasileira está escrita em páginas com manchas de sangue, com voz e expressão dolorosa de quem viveu as barbáries praticadas por militares das Forças Armadas brasileiras. É uma “página infeliz da nossa história” (Buarque, 1984) que está, literalmente, viva nas diversas vítimas que narram suas experiências sob a cruel afirmativa que denota o perigo da desinformação: “a Ditadura só foi ruim para bandidos”. A controvérsia se estabelece na utilização do termo “ditadura” sem importar-se com a significação que a acompanha. Cabe compartilhar a explicação de Smolka sobre significação:

O que distingue os homens dos animais, do ponto de vista psicológico, é a SIGNIFICAÇÃO, isto é, a criação e a utilização de signos, de sinais artificiais. Signo por excelência, a palavra, na sua especificidade, constitui a interface do social e do individual [...]. (Smolka, 1993, p. 8).

A ideia da pensadora é que a palavra é o meio pelo qual o indivíduo veicula, de maneira privilegiada, a ideologia e a amplitude da relação de si com o outro. Nesta discussão, a veiculação da palavra parece constituir uma descontextualização do real; remete a não reflexividade do social.

Retomando a discussão dos horrores que atravessaram a História brasileira, é importante enfatizar que todos os fatos mantêm-se na impunidade, refletindo como permissividade para os recentes ataques à democracia e para os “ensaios” golpistas.

É nesse contexto ditatorial que os debates sobre os DH, no Brasil e na América Latina, se ampliam. Um país que tinha democracia jovem viu-se imerso a Atos Institucionais que cercearam liberdades e garantiram superpoderes para matar, torturar e fazer desaparecer aquelas(es) que “ousavam” enfrentar o autoritarismo mortal.

Na atualidade, esses fatos bárbaros encontram defensores saudosistas, apresentando-se como risco à democracia e, por conseguinte, a toda a sociedade. Essas constatações argumentam sobre a ineficiência de pensar as discussões dos Direitos Humanos sob o prisma da filosofia ocidental, insistente em uma igualdade universal abstrata.

Essa contextualização contribui para discutirmos sobre o perfil homogeneizador dos documentos internacionais, sobre EDH, que fundamentam as diretrizes e as políticas públicas educacionais brasileiras. A formação docente, em qualquer de suas fases, escreve-se na reflexão-ação-reflexão de seus argumentos, de seus fazeres, de sua relação com as(os) educandas(os) e de seus questionamentos acerca das instâncias que normatizam a Educação. Nesse sentido, esta pesquisa questiona: como a inserção da interculturalidade crítica, na formação docente, pode contribuir para efetivação da EDH? O objetivo precípua é analisar se os fundamentos da interculturalidade crítica corroboraram para uma formação docente comprometida com a efetivação da EDH. Para o alcance desse intuito, os aspectos metodológicos deste estudo baseou-se na pesquisa documental e na revisão de literatura, principalmente, em autoras(es) como Fidel Tubino (2012) e Fonet-Betancourt (2001) em filosofia intercultural; Candau (2008; 2013; 2018); Freire (1982; 1987) e Magendzo (2008), em EDH; Freire (1990; 1991; 1996) e Nóvoa (1995; 2002), na formação docente.

A pesquisa justifica-se pela necessidade desse debate para a assunção da responsabilidade docente com a função social e política da Educação, sobretudo na construção de uma sociedade fundamentada no reconhecimento das diferenças culturais como meio para a equidade e a democracia social.

## **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO ATO DE RESISTÊNCIA**

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo passou a conviver com as tensões políticas e ideológicas da Guerra Fria (1947-1991). No cerne dessa

disputa estavam os Estados Unidos, na liderança da composição capitalista; e a então União Soviética, no comando do bloco socialista. Essas questões interferiram, diretamente, para a instituição das ditaduras na região latino-americana, não foi diferente com o Brasil. Os Estados Unidos difundiam “o medo do comunismo” e sua suposta “subversão” à cultura cristã e ocidental. Essa discussão é corroborada por Napolitano (2014, p. 6) quando identifica que “desde 1947, boa parte das elites militares e civis no Brasil estava alinhada ao mundo “cristão e Ocidental” liderado pelos Estados Unidos contra a suposta “expansão soviética”.

Instalada a Ditadura Militar o país vivenciou um tempo de intensa arbitrariedade. Com a justificativa do anticomunista e alegando subversão à ordem, os militares prendiam, torturavam e matavam qualquer pessoa que ousasse questioná-los. Essa é uma história viva, que segue sendo contada pelas vítimas e pelas famílias das vítimas de um cruel momento brasileiro. Mas é uma história também ignorada por uma parcela da sociedade que, inclusive, questiona se de fato houve um Golpe de Estado, alegando que só os “bandidos” sofriram. Além da polifonia das vítimas, o assassino confesso e ex-militar Cláudio Guerra (2014) confessou ter matado pessoas pelo simples fato de serem simpatizantes de ideias comunistas. É importante destacar que o movimento comunista foi e segue sendo deturpado.

Esse processo doloroso foi inquietando e mobilizando um grande contingente de pessoas que decidiram confrontar os ditames militares, o que gerou ainda mais mortes, mas viu-se surgir, também, os movimentos de resistência, muito importantes para a redemocratização posteriormente. Sobre isso, Zenaide (2016, p. 43-44) diz que,

Da dor, [...] a educação em direitos humanos brotou no seio da sociedade civil, ainda em tempos de ditadura, como uma modalidade de resistência e de sinalização de mudanças políticas em andamento. Por isso, situamos o direito à resistência como princípio fundante da Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil no período da transição democrática.

Os atos de resistência ampliaram a discussão sobre os Direitos Humanos e, antes da consolidação do termo, apresentou-se como uma grande referência da Educação em Direitos Humanos. Zenaide (2018, p. 139) compreende que “[...] foi um momento político relevante onde os setores sociais organizados ampliaram e conquistaram os direitos humanos [...]. Foi esse processo persistente, da sociedade civil organizada, que pautou a redemocratização. Maria da Glória Gohn, em seu pensamento, (2001, p. 18) expõe que “o exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado e no presente para a construção do futuro”. É um processo emancipatório que segue influenciado nos acontecimentos sociais, inclusive na defesa da democracia e na promoção dos Direitos Humanos.

Com a democracia restabelecida e com a Constituição Federal de 1988 promulgada, o Brasil, que estava com uma imagem internacional manchada pelas graves violações de Direitos Humanos, integrou-se nas discussões mundiais, através da ONU e, apesar de suas controvérsias, instituiu normas legais específicas sobre os DH. Um exemplo foi a Conferência de Viena, em 1993, que recomendou a inserção do debate sobre os DH na Educação. A partir de então, a ONU (1993) criou a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004), que orientou os Estados a elaborarem planos nacionais de EDH para que o tema estivesse presente na Educação formal e não formal. Em 2003, o Brasil lançou para discussão social o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. É um documento composto por fundamentos híbridos, nele podemos visualizar o jusnaturalismo; o juspositivismo; a interculturalidade funcional - que propõe o respeito às diferenças sem problematizá-las -; e a interculturalidade crítica, que reconhece as diferenças, valorizando-as e debate-as na perspectiva política, cultural, histórica e social (Tubino, 2012). Seja a discussão histórica, seja a discussão filosófica, essa discussão é indispensável para a formação docente.

## FORMAÇÃO DOCENTE: A FUNÇÃO POLÍTICO-SOCIAL E O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A formação docente perpassa por diferentes conflitos, alguns deles nem são percebidos. Discutindo a formação de professoras(es), António Nóvoa (1995) aborda o controle do Estado sobre a formação e o exercício da profissão como meio de legitimação ideológica do poder estatal e reprodução social controlada. Historicamente, a Educação é submetida e utilizada como aparelho ideológico e mercadológico do Estado, sendo evocada para a manutenção de interesses escusos de governos regidos pelo autoritarismo e/ou pelo capitalismo. Às vezes, mas nem sempre, as imposições são “sutis” e, quando junta-se à ausência de percepção desses interesses por parte das(os) docentes, deixam de ser problematizadas e confrontadas.

Essas são algumas das questões que apontam para a extensa dimensão do ser docente, indicando o tamanho da responsabilidade social que as instituições possuem com a formação inicial, mas também da autorresponsabilidade política e social com um fazer pedagógico que ultrapassa os conteúdos monitorados dos livros didáticos e as práticas conteudistas (Freire, 1987). Paulo Freire discute que

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”. (Freire, 1987, p. 87).

A formação docente, seja inicial ou continuada, passa pela instituição de uma concepção de Educação que seja capaz de questionar esses delineamentos dominadores, e isso não é possível quando assume-se a função de ser apenas um transmissor de conteúdos e de comportamentos estruturados em uma sociedade racista, misógina e homofóbica. É nesse sentido que Nóvoa (2002) propõe uma formação e um fazer complexos e autônomos, que ultrapassem os controles externos e promovam

a análise e a mediação das realidades da profissão e da escola. É preciso transformar o que há décadas Freire identificou:

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre, a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (Freire, 1987, p. 36).

Essa é a síntese do que o autor chama de “Educação Bancária”, a qual não promove consciência de si; reconhecimento das diferenças, na perspectiva crítica; e não contribui para a transformação social necessária, sobretudo em país com um histórico de centenas de anos de violações de direitos sem punição. Ser professora(or) demanda definição, exige questionar-se: por que isto e não aquilo? É nessa perspectiva que Paulo Freire, poeticamente, declama:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (Freire, 1996, p. 40).

Logo, ser professora(or) solicita urgência na desconstrução da submissão histórica, cultural e econômica a que o Brasil fora submetido, com vestígios que, ainda em 2025, deparamo-nos com o presidente norte-americano - agora em disputa com a China -, exigindo liberdade para explorar as terras raras e minerais brasileiros (Idoeta e Mota, 2025). É por isso que “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”. (Freire, 1991, p. 80).

Volver-se nesse exemplar contingente e explorá-lo como exercício de criticidade, situa a(o) professora(or) na Educação em Direitos Humanos. Sobre o educar em Direitos Humanos, Vera Candau diz que

Refere-se à íntima relação entre democracia, cidadania e direitos humanos. A formação para o exercício de uma cidadania

ativa e a participação nos esforços pela democratização da nossa sociedade, nas suas diferentes dimensões, inclui necessariamente trabalhar a problemática dos direitos humanos (Candau, 2013, p. 311).

E versar sobre os Direitos Humanos requer conhecimento e problematização da História e de seus reflexos no tempo presente. É refletir sobre como pensa e como faz a docência, principalmente, se está conduzindo a Educação à manutenção de interesses mercadológicos ou à emancipação social. São questionamentos fundantes para a escolha de uma práxis educativa, verdadeiramente, freireana e comprometida com a Educação em Direitos Humanos. Abraham K. Magendzo, um professor importante nas discussões sobre a EDH na América Latina, relata que:

A educação para os direitos humanos não se oculta do seu meio, pelo contrário, articula-se com ele numa relação mútua, de modo que é inseparável do seu contexto, mas também o informa, o retroalimenta e sobretudo visa na transformação do contexto (Magendzo, 2008, p. 7, tradução nossa).

O ato de refletir a Educação em Direitos Humanos, na relação concreta de seu contexto, torna-a um processo espontâneo e sutil, de maneira que pensá-la e praticá-la será um exercício inseparável das experiências cotidianas.

## **DIÁLOGOS ENTRE A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

As tensões e os conflitos tecidos no colonialismo, durante a invasão europeia, mantém-se através da colonialidade, que é a manutenção da imposição do pensamento colonial e de suas formas de controle do ser, do saber, do pensar; além da dominação capitalista. Diante dessa concretude, tem-se origem a trajetória intercultural na América Latina, nos anos finais do século XX, a partir da resistência, sobretudo, dos povos indígenas. O movimento intercultural propõe a ruptura com a lógica dominante que advém do colonialismo através de discussões e práticas decoloniais com

o objetivo de compor o debate com modos diferentes de pensar, de viver, de conhecer e de existir (Walsh, 2010).

A filosofia intercultural, que fornece as bases teóricas e epistemológicas para a interculturalidade crítica, propõe modos outros de pensar, é o que explica Fonet-Betancourt durante uma entrevista para Sepúlveda e Avedaño:

A abordagem intercultural visa expressar e manifestar na filosofia as diversas interpretações que as culturas oferecem do mundo. Portanto, em um nível mais preciso, trata-se de um projeto que pode capacitar a disciplina a abraçar uma visão multifacetada do planeta. Estamos acostumados a que a filosofia nos ofereça uma perspectiva única, mas este projeto busca construir uma harmonia de ideias e interpretações do mundo, para verificar se somos capazes de ter mais de uma visão (Fonet-Betancourt, 1999, p. 112, tradução nossa).

A proposta de Fonet-Betancourt (2001) busca “desfilosofar” a filosofia através da superação da tradição ocidental e de sua hegemonia. A ideia é reconfigurar as relações com as diferentes culturas, de forma que o debate seja horizontal e efetive-se na ruptura com o pensamento único de subalternização. Ainda durante a conversa com as autoras acima citadas, Raúl Fonet-Betancourt enuncia que no pensamento intercultural

[...] Reside um verdadeiro conflito com a tradição ocidental, pois propõe-se um programa para desfilosofar a filosofia, de modo que ela possa ser reorganizada a partir da interdisciplinaridade e, logicamente, talvez fundamentalmente, da interculturalidade, ou seja, do diálogo entre culturas (Fonet-Betancourt, 1999, p. 113, tradução nossa).

O termo “interculturalidade” já sugere que a pretensão é convidar a filosofia ocidental a sentar-se em círculo com as demais filosofias, não mais ao centro como sempre figurou. De modo que se promova um intercâmbio entre as diferentes culturas, considerando que cada uma possui seus referenciais, os quais não implica que devam compor lugares assimétricos. Freire e Macedo refletem que

Respeitar os diferentes discursos e pôr em prática a compreensão de pluralidade (a qual exige tanto crítica e criatividade no

ato de dizer a palavra, quanto no ato de ler a palavra) exige uma transformação política e social [...] A legitimação desses diversos discursos legitimaria a pluralidade de vozes na reconstrução de uma sociedade verdadeiramente democrática (Freire e Macedo, 1990, p. 36 e 37).

Faz-se relevante observar dois aspectos no pensamento de Freire e Macedo (1990) que são a exigência de criticidade e a pluralidade de vozes. Reconhecer as diferenças não se confunde com tolerar e aceitar a diversidade cultural, mas reconhecer-se, também, na diferença. Além disso, não é suficiente respeitar as diferenças colocando-se em um lugar de “natural”, é indispensável que se faça a discussão sobre os aspectos sociais, culturais e econômicos que permearam, historicamente, as diferenças e produziram as desigualdades sociais. Esse é o motivo pelo qual Freire diz: “o Brasil foi “inventado” de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos” (Freire, 1982, p. 41). Vera Candau (2014) discute que a formação docente é um locus privilegiado para essa reinvenção. De fato, o lugar de docente em constante formação, soma-se aos mais importantes espaços educativos de reflexão para a transformação social. Paulo Freire (1987) interpreta esse debate intercultural afirmando que a Educação é um ato político intencional, o qual segue em direção a uma práxis transformadora de ação-reflexão-ação.

Essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica e faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento (Walsh, Oliveira e Candau, 2018, p. 3).

O pensamento de Freire encontra-se com a reflexão de Walsh, Oliveira e Candau (2018) acerca da perspectiva política que está envolvida com a reconstrução das sociedades oprimidas pelos interesses políticos, ideológicos e capitalistas. E esse encontro também deve ocorrer na formação inicial e continuada das(os) docentes, mas, sobretudo, nas análises

de suas práticas cotidianas, as quais encontram-se com as consequências reais de toda a explanação deste artigo nas vidas das pessoas educandas.

Esse é o movimento intercultural necessário à Educação que, ainda, perpetua-se na lógica de um saber centrado e imposto como depósito intelectual. Candau contribui dizendo que

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2013, p. 1).

Na interculturalidade crítica as diferenças são compreendidas como riqueza, pois a relação estabelecida ultrapassa o respeito à diversidade, não é construída na mera convivência, mas no intercâmbio com as diferenças, tecendo um debate problematizador e valorativo. E para que essa reflexão alcance os corações docentes, os pressupostos listados no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), é de muita importância, sobretudo na discussão que o ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, reflexão crítica sobre a prática e, dentre outros, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. É relevante, ainda, pensar no que nos diz Candau:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52).

Os confrontos entre a igualdade e a diferença refletem na interpretação das desigualdades, essa interligação, se lida na perspectiva

intercultural, é um elemento imprescindível para a construção de uma Educação em Direitos Humanos fundada em aspectos históricos de apagamento cultural, social e econômico que demandam ser superados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação de uma Educação em Direitos Humanos conclama diferentes setores da sociedade, neste estudo, a formação docente, fundamentada nos pressupostos filosóficos da interculturalidade crítica, apresenta-se como indispensável ao processo que se faz e se refaz no chão da escola e em todos os demais espaços educativos cotidianamente.

Norberto Bobbio (2004), em seu viés iluminista, defende que o problema acerca dos Direitos Humanos não são de fundamentação filosófica, mas de garantia política. Não se nega que há uma questão sim no entorno das garantias dos Direitos Humanos, mas, no decorrer da pesquisa, percebemos que a concretização dos DH e da EDH depende de como esses institutos são pensados. Se, no exercício da docência, as(os) educandas(os) são considerados como “iguais” - os quais alcançam o princípio da universalidade -, suas realidades não serão problematizadas, não perceberão que suas diferenças estruturam o processo de desigualdade que está enraizado na sociedade por desvalorização cultural. Logo, não haverá resistência à imposição da cultura una e, conseqüentemente, de transformação social. A interculturalidade crítica, a partir de seus pressupostos filosóficos, é capaz de fundamentar uma Educação, formal e não formal, que efetive a promoção e a efetivação dos Direitos Humanos e da democracia.

A formação docente é um eixo estratégico na reconstrução social com bases interculturais, mas o rompimento com o paradigma monocultural não se faz de maneira espontânea, na realidade, romper com essa proposta significa confrontar o estabelecido a partir de um processo contínuo de resistência. Marilena Chaui diz que “a formação da e para a cidadania toma o exercício do pensamento como um direito porque é

ele que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído [...]” (Chauí, 2006, p. 14). Por vezes, esse é um processo que deve alcançar primeiro a desconstrução e a reconstrução do pensar e do fazer docente, envolvendo, inclusive, a reflexão sobre a própria identidade.

A(O) professora(or) não está apartada(o) das estruturas que produzem as desigualdades sociais. Não é incomum que professoras(es) vivenciem conflitos com as consequências dos diferentes apagamentos que inferiorizam as culturas situadas no Sul Global, seja como vítima ou como reprodutor da lógica ocidental. O currículo, as normas educacionais e a própria formação seguem influenciados pela racionalidade eurocêntrica. Assim, além de meio efetivador da Educação em Direitos Humanos, através da formação docente, a interculturalidade crítica necessita ser difundida para, com isso, conseguir propor sua discussão nos lócus de formação docente e, por conseguinte, abranger suas reflexões e suas práticas. Dessa forma, pensar a Educação em Direitos Humanos, na perspectiva da interculturalidade crítica, implica não só em questionar as próprias concepções e práticas, mas, por vezes, solicita a reconfiguração da própria identidade e o encontro com as raízes de si.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. ISBN 9788535215618.

BUARQUE, Chico. Vai passar. Barclay/Poligram/Philips: 1984. 6:04 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V3IGVFVbE9k>. Acesso em: 02 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos**. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 16, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/sec.v16i2.32188. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/32188>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos e Educação Congresso sobre Direitos Humanos**. Brasília, p. 1-14, 30 ago. 2006.

CLÁUDIO Guerra, um matador arrependido - Observatório da Imprensa. [S. l.]: TV Brasil, 2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xOwl7Lc\\_LKI](https://www.youtube.com/watch?v=xOwl7Lc_LKI). Acesso em: 25 set. 2024.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Filosofía e Interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. **Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos**, n. 4, p. 45-58, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo; e MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

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

IDOETA, Paula Adamo; MOTA, Camilla Veras. **Por que Trump mira terras raras e minerais no mundo todo - e qual o lugar do Brasil nesse xadrez**. São Paulo, 27 jul. 2025. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c3w4wlvlp6o>. Acesso em: 25 set. 2025.

MAGENDZO, Abraham. Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. In: MAGENDZO, Abraham et al. **Pensamiento e**

**Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica.** Santiago de Chile: [s. n.], 2008. p. 4-25.

NAPOLITANO, Marcos. **1964:** História do Regime Militar Brasileiro. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 365 p. ISBN 9788572448260.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa (PT): EDUCA, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas.** 1945. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos.** Viena, 1993. Disponível em: [https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao\\_viena.pdf](https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf). Acesso em: 27 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SEPÚLVEDA, Manola; AVENDAÑO, Claudia. Raúl Fonet-Betancourt y la Filosofía Intercultural. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, [s. l.], ano 1999, v. 6, ed. 1, p. 111-115.

SMOLKA, Ana Luiza B. et al. **Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos.** Temas psicológicos. [online]. 1993, vol.1, n.1, pp. 7-15. ISSN 1413-389X.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: FERNÁNDEZ, Silvia; SINNIGEN, Jonh H. (eds). **América para todos los americanos.** Prácticas interculturales, México: UNAM, 2012, p. 355-366. Disponível em: [https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf). Acesso em: 16 ago. 2024.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; e CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, 26 (83), 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J. TAPIA, L. **Construyendo Interculturalidade Crítica**. Instituto Internacional de Integración Del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolívia, 2010, p. 75-96.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em direitos humanos e democracia: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 137-161, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i7.176.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINO, A.M; TOSI, G.; FERNANDEZ, M.B;

ZENAIDE, M.N.T (Orgs.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Editora do CCTA, 2016, João Pessoa, p. 38-89.