

# A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE SOCIEDADES PLURAIS

EDUCATION AS A HUMAN RIGHT: THE SOCIAL FUNCTION OF SCHOOL IN  
THE CONSTRUCTION OF PLURAL

Ciências Humanas • 01/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775067522](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775067522)

Alan Cordeiro Fagundes<sup>1</sup>

Hellen Patriny Soares Miranda<sup>2</sup>

Rômulo Oliveira Chaves<sup>3</sup>

Walter Paulo de Oliveira Celestino Calunga<sup>4</sup>

## RESUMO

Este artigo analisa a educação como um direito humano fundamental e investiga a função social da escola na construção de sociedades plurais e democráticas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, fundamentada em autores que discutem a interculturalidade e a educação emancipatória, como Freire (1987), Candau (2012), Candau e Sacavino (2013), Adorno (1995) e Walsh (2009). O estudo discute as dimensões do direito à educação — disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade — e como a instituição escolar atua na mediação de conflitos e na valorização da diversidade. Traz o diálogo, a conscientização e a libertação dos oprimidos, a articulação entre igualdade e diferença no currículo escolar e, por fim, a ruptura com a colonialidade e a valorização de saberes ancestrais. Conclui-se que a efetivação do direito humano à educação exige a superação de um modelo escolar homogeneizador, assumindo a escola como um espaço de reconhecimento, justiça cognitiva e formação para a alteridade.

**Palavras-chave:** Direito Humano à Educação; Função Social da Escola; Sociedades Plurais; Interculturalidade; Emancipação.

## ABSTRACT

This article analyzes education as a fundamental human right and investigates the social function of school in the construction of plural and democratic societies. The research adopts a qualitative bibliographic approach, based on authors who discuss interculturality and emancipatory education, such as Freire (1987), Candau (2012), Adorno (1995), and Walsh (2009). The study discusses the dimensions of the right to education — availability, accessibility, acceptability, and adaptability — and how the school institution acts in conflict mediation and the valorization of diversity. It addresses

dialogue, awareness, and the liberation of the oppressed, the articulation between equality and difference in the school curriculum, and finally, the rupture with coloniality and the valorization of ancestral knowledge. It concludes that the realization of the human right to education requires overcoming a homogenizing school model, assuming the school as a space for recognition, cognitive justice, and training for otherness.

**Keywords:** Human Right to Education; Social Function of School; Plural Societies; Interculturality; Emancipation.

## **RESUMEN**

Este artículo analiza la educación como un derecho humano fundamental e investiga la función social de la escuela en la construcción de sociedades plurales y democráticas. La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter bibliográfico, basado en autores que abordan la interculturalidad y la educación emancipadora, como Freire (1987), Candau (2012), Candau y Sacavino (2013), Adorno (1995) y Walsh (2009). El estudio analiza las dimensiones del derecho a la educación —disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad— y cómo la institución escolar actúa en la mediación de conflictos y en la valorización de la diversidad. Aborda el diálogo, la concienciación y la liberación de los oprimidos, la articulación entre igualdad y diferencia en el currículo escolar y, por último, la ruptura con la colonialidad y la valorización de los saberes ancestrales. Se concluye que la efectividad del derecho humano a la educación exige superar un modelo escolar homogeneizador, asumiendo la escuela como un espacio de reconocimiento, justicia cognitiva y formación para la alteridad.

**Palabras-clave:** Derecho humano a la educación; Función social de la escuela; Sociedades plurales; Interculturalidad; Emancipación.

## INTRODUÇÃO

A educação figura nos principais marcos jurídicos internacionais e constituições nacionais como um pilar para o desenvolvimento humano e social. Contudo, para além de sua previsão normativa, a consagração da educação como um direito humano impõe uma reflexão profunda sobre sua materialidade e finalidade. Em um contexto global marcado por profundas desigualdades, retrocessos democráticos e conflitos identitários, a pergunta sobre qual é a função social da escola ressurge com urgência. A relevância dessa discussão é inegável quando se busca construir uma articulação consistente entre educação escolar e justiça social, um desafio que historicamente se coloca para as políticas educacionais. Essa relevância se sustenta, ainda, ao se reconhecer que a modernidade é atravessada por um processo contínuo de transformação, no qual a ordem social se encontra em permanente reconfiguração. Embora não seja possível refazer o passado nem o presente, o mundo antigo persiste em não desaparecer, enquanto o mundo novo demora a florescer.

O direito à educação, como um direito humano fundamental, é um tema recorrente ao longo da história, presente em diversos documentos, movimentos e campanhas voltados à afirmação e à legitimação dos direitos da pessoa humana. Duas referências, nesse contexto, tornaram-se emblemáticas. A primeira remonta ao século XVIII, no âmbito da Revolução Francesa: trata-se da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Convenção Nacional Francesa em 1793, cujo artigo XXII estabelecia que:

*A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.*

Dois séculos mais tarde, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948, reitera, em seu artigo XXVI, que:

*Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.*

Essas referências nos permitem compreender que a questão do direito à educação sempre esteve profundamente ligada à própria trajetória de evolução dos direitos humanos. O ápice dessa relação ocorreu em 1993, quando o debate sobre a Educação em Direitos Humanos foi incorporado à Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena nesse mesmo ano.

A Declaração de Viena destacou a necessidade de a educação em direitos humanos ser concretizada tanto no âmbito da educação formal quanto não formal, reconhecendo-a como um componente

fundamental para a construção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de estimular o respeito recíproco, a tolerância e a paz. Tal perspectiva foi reafirmada pela abordagem de conteúdos e processos por meio dos quais a missão de educar em direitos humanos pode ser desenvolvida.

*A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos. (Viena, 1996).*

Para compreender as ligações entre o direito à educação e os direitos humanos, é fundamental identificar as conexões que os articulam. Esse movimento é relevante porque, ao mesmo tempo, possibilita situar o contexto em que o direito humano à educação foi afirmado e evidenciar as lutas travadas para sua concretização ao longo do tempo.

Nesse contexto, a escola, historicamente concebida sob os moldes do Estado-nação moderno, frequentemente atuou como aparelho de homogeneização cultural, silenciando vozes e reproduzindo estruturas de opressão. No entanto, frente à complexidade das sociedades plurais contemporâneas, emerge a necessidade de ressignificar esse espaço. O problema que norteia o nosso estudo reside na tensão entre a escola como reprodutora de desigualdades e a escola como espaço de efetivação do direito humano à

diversidade. Pois juntamente com a adoção de políticas sociais de caráter neoliberal afetou, sobremaneira, a agenda da democracia nos países do Terceiro Mundo face ao agravamento dos problemas sociais caracterizados pela extrema pobreza, doenças, analfabetismo, decadência regional e urbana, desemprego e narcotráfico (BORON, 1996).

O objetivo geral deste artigo é analisar a função social da escola na construção de sociedades plurais a partir da compreensão da educação como direito humano. Especificamente, busca-se: discutir as dimensões normativas e políticas do direito à educação; entender o papel da escola na mediação de conflitos e na valorização da diversidade à luz da pedagogia crítica; e trazer a tona a reflexão sobre a necessidade de um currículo intercultural que articule igualdade e diferença.

O nosso trabalho se baseia em uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, utilizando como principais referenciais teóricos os estudos de Paulo Freire (1987) sobre a educação como prática da liberdade, Vera Maria Candau (2012) acerca da interculturalidade crítica, Theodor Adorno (1995) sobre a educação para a autonomia e a não repetição de barbáries, e Catherine Walsh (2009) sobre a decolonialidade e a pedagogia intercultural.

## **A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: FUNDAMENTOS E DIMENSÕES**

A consagração da educação como direito humano encontra seu fundamento na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que em seu artigo XXVI estabelece que toda pessoa tem direito à instrução, a qual deverá ser gratuita, ao menos nos graus

elementares e fundamentais. No âmbito do direito internacional dos direitos humanos, a educação é compreendida como um direito que não se esgota no acesso à escolarização, mas que exige qualidade, pertinência e respeito à diversidade.

O Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU, por meio da Observação Geral nº 13, definiu quatro características essenciais que compõem o direito à educação: disponibilidade, que impõe ao Estado a obrigação de prover instituições e programas de ensino em quantidade suficiente; acessibilidade, que determina a eliminação de barreiras físicas, econômicas e discriminatórias; aceitabilidade, que exige que o conteúdo e os métodos educacionais sejam relevantes, culturalmente apropriados e de qualidade; e adaptabilidade, que demanda que a educação seja flexível para acompanhar as mudanças sociais e atender às necessidades específicas de grupos marginalizados.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, consagra a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, vinculando-a ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esta tríade — desenvolvimento pessoal, cidadania e trabalho — revela a complexidade do direito, que transcende a dimensão individual para alcançar uma função estruturante na sociedade.

Entretanto, a mera positivação normativa não garante a efetividade do direito. Como alerta Cury (2002), a educação como direito humano é um campo de tensão entre a igualdade formal e a desigualdade material. Nesse sentido, a escola, como espaço privilegiado de realização desse direito, precisa ser repensada para

além da transmissão de conteúdos, assumindo uma função social que responda às demandas de sociedades cada vez mais plurais e complexas.

Nos dias de hoje, embora disponhamos de um arcabouço legal e de um conjunto de políticas públicas voltados à proteção e à promoção dos direitos humanos, atravessamos um momento político delicado no país, no qual a onda conservadora representa uma grave ameaça de retrocesso para toda a sociedade. Candau e Sacavino (2013) fazem uma distinção entre as expressões usadas para designar essas relações: uma delas é a educação como direito humano, que afirmaria a educação como um direito social, sem dúvida alguma, mas que coloca como necessário não limitá-la à escolarização e, nesta, articular as questões de acesso e permanência na escola básica; a outra é a educação para os direitos humanos, relacionada muitas vezes apenas à introdução de conteúdos sobre os direitos humanos no processo educativo, seja formal o informal; e a terceira expressão seria a educação em direitos humanos, cujos sentidos são inúmeros.

Destacamos algumas das compreensões do professor alemão Fritzsche, citado por Candau e Sacavino (2013), que resumem suas ideias, para o qual a educação em direitos humanos constitui, ela própria, um direito humano e, para torná-la realidade, propõe que se trabalhe de modo que a educação em direitos humanos ocupe um lugar central no ensino e na educação, ou seja, torne-se o princípio educativo, “planejando-a como uma temática interdisciplinar e transversal, fundamentada numa teoria educacional, apoiando-a com as novas tecnologias e avaliando suas práticas” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 61). Fritzsche supõe, ainda, que a educação em direitos humanos se assenta em três bases: “conhecer e defender

seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em direitos humanos dos outros.” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 61). Assim Candau e Sacavino (2003, p. 63), que julgam não ser possível “dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de educadores de uma visão político filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em direitos humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto”.

Para alcançar esse propósito, é necessário agir com clareza em relação às abordagens pedagógicas que orientam a prática de cada educador, bem como àquelas que mais se alinham a uma formação voltada aos direitos humanos. Essa modalidade educacional tem como objetivo central promover e fortalecer o respeito por todas as pessoas, sem distinção de classe social, cor, etnia, gênero, cultura ou ideologia. Trata-se, portanto, de uma educação que favorece o desenvolvimento da consciência crítica acerca do mundo, de nossa identidade e de nosso lugar na estrutura social, ao mesmo tempo em que se fundamenta na paz, na solidariedade, na democracia, na justiça social e na valorização da dignidade humana.

## **A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE**

A função social da escola não é uma categoria estática. Historicamente, a instituição escolar foi forjada para atender às demandas da modernidade: formar mão de obra para o capitalismo industrial e forjar identidades nacionais homogêneas. Esse modelo, denominado por alguns autores como “monoculturalismo”, produziu um currículo eurocêntrico que invisibilizou culturas, saberes e modos de vida não hegemônicos.

Nos últimos anos, o Brasil tem incorporado ao seu arcabouço jurídico normas e leis alinhadas aos tratados e convenções internacionais, com o objetivo de assegurar os direitos humanos e consolidá-los como diretrizes de política pública. Ao longo desse processo, os direitos humanos, cuja efetivação se impõe como necessária, firmaram-se enquanto obrigações atribuídas ao Estado brasileiro. Isso implica que nenhuma pessoa ou coletividade, seja qual for sua cor, origem, etnia, gênero, orientação sexual ou crença religiosa, pode permanecer à margem dos mecanismos de proteção social.

Trata-se de construir não apenas uma estrutura social sólida, mas também uma sociedade fundamentada na paz, na solidariedade, na democracia, na justiça social e no respeito à dignidade humana.

No contexto atual, marcado pela globalização, pelos movimentos migratórios e pela luta histórica de grupos subalternizados (negros, indígenas, periféricos, LGBTQIA+), a escola se vê diante de um desafio paradigmático. Conforme destaca Candau (2012), não se trata mais de apenas “incluir” o diferente no mesmo espaço, mas de transformar as estruturas que produzem a exclusão. A autora propõe a interculturalidade crítica como perspectiva capaz de romper com a lógica da assimilação, promovendo o diálogo entre saberes e a desconstrução de hierarquias culturais. O fato é que existe no ambiente escolar contemporâneo uma heterogeneidade social que reflete aprópria configuração social atual (BLEY, 2017).

Adorno (1995), em sua célebre análise sobre a “educação após Auschwitz”, alerta para a necessidade de uma educação que priorize a autonomia e a reflexividade como antídotos contra a barbárie. Para o autor, a escola tem a função social de formar sujeitos capazes de

resistir à violência e ao autoritarismo, o que exige uma prática pedagógica que estimule a consciência crítica e a capacidade de alteridade.

Dessa forma, a função social da escola na contemporaneidade desloca-se do simples ensino de habilidades técnicas para a formação ética e política. A escola torna-se, ou deveria tornar-se, o espaço institucional por excelência onde se aprende a conviver com a diferença, a negociar conflitos e a construir consensos sem anular as singularidades.

Por fim, reafirmamos a ideia de que um dos principais desafios enfrentados pela comunidade escolar nos dias atuais consiste em deixar de lado, em certa medida, a ênfase nas dificuldades herdadas do passado e assumir-se como sujeito político capaz de formular políticas públicas e, dessa forma, atuar sobre a realidade da escola e transformá-la. Como diz Charlot (2013), qualquer pesquisa sobre a escola deve levar em conta, simultaneamente, os seus valores implícitos e os seus princípios explícitos. É preciso considerar os valores implícitos presentes no ambiente escolar, sem deixar de atentar para os discursos explícitos que ali circulam, observando-se que estes têm o potencial de gerar efeitos mobilizadores. Possivelmente, reside aí a verdadeira força para a resistência, ou seja, o impulso necessário para romper com a onda de discriminações e preconceitos que ainda marcam as relações sociais tanto dentro quanto fora da escola. A partir desse movimento, torna-se viável vislumbrar a construção de uma nova perspectiva cultural, fundamentada no respeito à diversidade e orientada para a edificação de uma sociedade mais justa e democrática.

## **DIALOGICIDADE, CONSCIENTIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO: A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE**

Para compreender a escola como espaço de efetivação do direito humano e de construção da pluralidade, a obra de Paulo Freire (1987) constitui um marco indispensável. O autor critica veementemente a “educação bancária”, na qual o educador deposita conteúdos em educandos passivos, reproduzindo relações de opressão e alienação.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), o diálogo como [...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 30). Reitera-se que a “[...] conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 51). Freire (1987) traz diferentes dimensões do diálogo contidas no pensamento educacional, principalmente a obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual dedica todo um capítulo para analisá-lo. Trata-se do encontro com a palavra, mas, “[...] ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 1987, p. 44)”. Considerando a preocupação evidente do autor com a transformação da sociedade e a busca pela libertação das pessoas, explicita-se a seguir, tais elementos constitutivos.

Freire propõe uma educação problematizadora, fundamentada no diálogo. Para ele, o diálogo não é mera técnica de ensino, mas um ato epistemológico e existencial: é o encontro entre sujeitos no processo de nomeação do mundo. Nessa perspectiva, a escola cumpre sua função social quando promove

a conscientização (conscientização), permitindo que os educandos leiam criticamente a realidade para transformá-la.

Freire (1987), demonstra que ao fundar-se no amor, na humildade e na fé que o diálogo gera confiança, que implica

*[...] no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança (FREIRE, 1987, p. 82).*

A relação entre direito humano à educação e a pedagogia freireana é intrínseca. Se o direito à educação é um direito de liberdade, ele não se satisfaz com a mera matrícula em uma instituição. Exige que essa instituição seja um espaço onde o educando possa exercer sua voz, reconhecer-se como sujeito de direitos e, sobretudo, libertar-se das estruturas que o oprimem.

Com base nos fundamentos de Paulo Freire, diante dos inúmeros desafios que marcam a educação popular na atualidade, entende-se que o diálogo constitui a principal força mobilizadora e integradora para viabilizar o progresso tão necessário. Dessa forma, torna-se possível fomentar uma educação voltada à humanização, construindo ambientes formativos sustentados por uma interlocução contínua.

A libertação dos oprimidos, para Freire, é a finalidade maior de uma educação humanista, que só se realiza na práxis coletiva e na valorização dos saberes populares.

## **RUPTURA COM A COLONIALIDADE E VALORIZAÇÃO DE SABERES ANCESTRAIS**

Um aprofundamento necessário na análise da função social da escola vem dos estudos decoloniais. Catherine Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como um projeto político, epistêmico e ético que busca romper com a “colonialidade do poder, do saber e do ser”. Para a autora, a modernidade ocidental impôs uma lógica dicotômica (civilizado/bárbaro, científico/mítico) que ainda estrutura as instituições modernas, incluindo a escola.

Nesse sentido, a escola, ao operar exclusivamente com saberes científicos eurocêntricos, contribui para a perpetuação de epistemicídios — a morte simbólica e material de saberes ancestrais de povos indígenas, africanos e afrodescendentes. A construção de sociedades plurais exige, portanto, uma reparação epistêmica: a valorização dos saberes tradicionais, das cosmovisões ameríndias, das filosofias africanas e das práticas comunitárias como legítimos conhecimentos, que dialogam em pé de igualdade com os saberes acadêmicos.

A função social da escola decolonial não é apenas incluir esses saberes no currículo como conteúdo exótico, mas reconhecer que a diversidade epistemológica é condição para a justiça social. A função social da escola na perspectiva decolonial de Catherine Walsh (2009) é ser um espaço de ruptura com a colonialidade do

poder, saber e ser, atuando como um local de resistência, (re)existência e (re)vivência.

Catherine Walsh figura, com total justiça, como parte desse movimento epistemológico que emerge a partir do sul colonizado, atuando na empreitada coletiva, de maneira analítica e crítica, rumo à descolonização epistêmica, teórica e política das regiões historicamente submetidas aos ordenamentos coloniais. Sua obra impulsiona a insurgência e a resignificação dos sistemas simbólico, epistêmico e representativo desses territórios.

Sua relevância se evidencia especialmente no campo educacional. Em sua abordagem, essa pedagogia decolonial se concretiza também como uma prática educativa de caráter intercultural.

Quando a escola legitima a história de luta dos povos originários, as contribuições da ciência africana ou a memória das comunidades quilombolas, ela está não apenas educando, mas reconfigurando as relações de poder que historicamente silenciaram esses grupos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida neste artigo permitiu evidenciar que a educação, enquanto direito humano, ultrapassa os limites do acesso formal à escola, situando-se no centro do projeto de construção de sociedades democráticas e plurais. A função social da escola na contemporaneidade não pode mais ser reduzida à transmissão de conteúdos ou à preparação para o mercado de trabalho, sob pena de se perpetuar um modelo excludente e anacrônico.

A partir dos referenciais adotados — Freire, Candau, Adorno e Walsh —, foi possível demonstrar que a escola cumpre sua função social

quando se assume como um espaço de diálogo, conscientização e libertação; quando articula igualdade e diferença em um currículo intercultural; e quando promove uma ruptura com a colonialidade, valorizando saberes ancestrais como elementos fundamentais para a justiça cognitiva e social.

Perante a nosso estudo podemos afirmar ainda, que a efetivação do direito à educação como um direito humano essencial se constrói a partir da atuação de diversos atores sociais: das mobilizações que reivindicam essa garantia, da obrigação estatal de disponibilizar os recursos necessários para sua efetivação e da adoção de uma perspectiva educacional em que o princípio da igualdade esteja aliado ao respeito e à acolhida da diversidade.

Educar sob a ótica dos direitos humanos implica, fundamentalmente, adotar uma abordagem dialógica, que articula uma rede de relações construídas na intersubjetividade. Nesse processo, educadores e educandos constroem conjuntamente a interpretação das realidades sociais, utilizando seus próprios conhecimentos como elementos de mediação.

Essa compreensão da educação voltada aos direitos humanos está profundamente ligada aos ideais de democracia, cidadania, paz e justiça social, valores que são centrais para aqueles que atuam em defesa dos direitos humanos em nosso país.

Os desafios para a efetivação dessa perspectiva são imensos, dada a força das tradições autoritárias e da cultura do privilégio que ainda permeiam as instituições educacionais. No entanto, a persistência das lutas sociais, as conquistas normativas e a produção acadêmica crítica apontam caminhos possíveis. A escola que se pretende

humanizadora e comprometida com os direitos humanos é aquela que reconhece a diversidade não como um problema a ser gerido, mas como um princípio constitutivo de sua própria identidade e de seu compromisso com a construção de um futuro menos desigual.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BLEY, Regina Bergamaschi. **A razão moderna na escola e a diversidade social na contemporaneidade**. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

BORON, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILLI, Pablo (org.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **Observação Geral nº 13**: O direito à educação. Genebra: ONU, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Adotada e aprovada em Assembléia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 10 fev. 2026.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid:

<sup>2</sup> Especialista em Gestão de Negócios e Marketing, Centro Universitário Única (UNIÚNICA) - Ipatinga, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

<sup>3</sup> Mestre em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

<sup>4</sup> Mestre em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).