



1700º ANO DO CONCÍLIO DE NICÉIA E 60º ANO DO ENCERRAMENTO DO
CONCÍLIO VATICANO II DOSSIÊ Nº 2

doi: [10.25247/paralellus.2025.v16n39.p545-570](https://doi.org/10.25247/paralellus.2025.v16n39.p545-570)

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, ESPAÇO DE ENCONTRO E
TERRENO DE EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES À PROMOÇÃO E
EFETIVAÇÃO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO**

HUMAN RIGHTS EDUCATION, SPACE FOR ENCOUNTER AND A
GROUND FOR EMANCIPATION: CONTRIBUTIONS TO THE PROMOTION
AND IMPLEMENTATION OF SECULARISM IN EDUCATION

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, ESPACIO DE ENCUENTRO Y
BASE PARA LA EMANCIPACIÓN: CONTRIBUCIONES A LA PROMOCIÓN E
IMPLEMENTACIÓN DEL LAICISMO EN LA EDUCACIÓN

*Evanilson Alves de Sá**

*Carlos André Silva de Moura***

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DCNEDH, 2012) determinam aos Sistemas de Ensino o estudo da temática, abordando o currículo nas perspectivas disciplinar, transversal ou mista. Sendo assim, a prática pedagógica deve contemplar os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização por meio de múltiplas metodologias. Entende-se a Educação em Direitos Humanos (EDH) como complexo de

* Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Bolsista CNPq/CAPEs. Estágio pós doutoral em História na Universidade de Pernambuco - UPE (2025). Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Advogado: OAB/PE n 18.411. E-mail: evanilsonadv@gmail.com.

** Doutor em História na UNICAMP. Estágio pós doutoral em História na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio como Investigador Visitante Sênior no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS/UL). Professor Associado / Livre-docente do Curso de História da Universidade de Pernambuco (Campus Mata Norte). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: carlos.andre@upe.br.



práticas educativas, visando à formação do sujeito apto à luta por novos direitos e outras formas de inclusão social. Com este trabalho, objetiva-se identificar ações, projetos, conteúdos e metodologias imbricadas na prática pedagógica que apresentem possibilidades de implementação das DCNEDH no Ensino Médio, em escolas da Rede Estadual de Pernambuco, nas suas interfaces com a afirmação, promoção e efetivação de uma educação laica. Para isso, buscamos explicar em que medida experiências escolares contribuem para a afirmação e efetivação da cultura dos direitos humanos e, em especial, na promoção de uma escola laica. Para tanto, procede-se à análise de documentos e à realização de entrevistas semiestruturadas, para identificar núcleos de sentidos em diferentes formações discursivas, com a pretensão de compreender como esses discursos potencializam a prática pedagógica na perspectiva de afirmação e efetivação do Estado laico.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Prática pedagógica; Estado laico; Laicidade da educação.

ABSTRACT

The National Curriculum Guidelines for Human Rights Education (DCNEDH, 2012) mandate that educational systems study this theme, addressing the curriculum from disciplinary, transversal, or mixed perspectives. Therefore, pedagogical practice should encompass the principles of interdisciplinarity and contextualization through multiple methodologies. Human Rights Education (HRE) is understood as a complex of educational practices aimed at forming individuals capable of fighting for new rights and other forms of social inclusion. This work aims to identify actions, projects, content, and methodologies embedded in pedagogical practice that present possibilities for implementing the DCNEDH in secondary education in schools of the Pernambuco State Network, in their interfaces with the affirmation, promotion, and realization of secular education. To this end, we seek to explain to what extent school experiences contribute to the affirmation and realization of a culture of human rights and to the promotion of a secular school. To this end, documents are analyzed and semi-structured interviews are conducted to identify core meanings in different discursive formations, with the aim of understanding how these discourses enhance pedagogical practice from the perspective of affirming and implementing the secular state.

Keywords: Human Rights Education; Pedagogical practice; Secular state; Secularism in education.

RESUMEN

Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (DCNEDH, 2012) exigen que los sistemas educativos estudien esta temática, abordando el currículo desde perspectivas disciplinarias, transversales o mixtas. Por lo tanto, la práctica pedagógica debe abarcar los principios de interdisciplinariedad y contextualización mediante múltiples metodologías. La Educación en Derechos Humanos (EDH) se entiende como un conjunto de prácticas educativas destinadas a formar individuos capaces de luchar por nuevos derechos y otras formas de inclusión social. Este trabajo busca identificar acciones, proyectos, contenidos y metodologías insertas en la práctica pedagógica que presenten posibilidades para la implementación de las DCNEDH en la educación secundaria de las escuelas de la Red Estatal de Pernambuco, en sus interfaces con la afirmación, promoción y realización de la educación laica. Para ello, buscamos explicar en qué medida las experiencias escolares contribuyen a la afirmación y realización de una cultura de derechos humanos y, en particular, a la promoción de una escuela laica. Para ello, se analizan documentos y se realizan entrevistas semiestruturadas para identificar significados centrales en diferentes formaciones discursivas, con el fin de comprender cómo estos discursos enriquecen la práctica pedagógica desde la perspectiva de la afirmación e implementación del Estado laico.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos; Práctica pedagógica; Estado laico; Laicismo en la educación en la educación.

1 INTRODUÇÃO

Observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos – DCNEDH/2012, instrumento normativo que disciplina condutas a serem adotadas pelos sistemas de ensino no âmbito da Educação em Direitos Humanos – EDH, definem a diversidade religiosa e a laicidade do Estado e da educação como princípio estruturante dos processos educativos com vista à participação social paritária necessária à formação de sujeitos convictos de seus direitos e do sistema de garantia destinado a sua proteção. O propósito é lhes tornar capazes, individual e coletivamente, de habilitarem-se à luta por direitos – preexistentes ou não – com vistas a novas formas de inclusão social.

Contudo, o documento, a ser observado pelos sistemas de ensino e suas instituições, reconhece EDH como um dos eixos fundamentais do direito à educação, ao conceituá-la como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos, de responsabilidades individuais e coletivas. O seu objetivo maior consiste na formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global (Brasil, 2012).

A nossa investigação foi direcionada a partir de alguns questionamentos: como os/as docentes concebem a laicidade do Estado e da educação? Como a prática pedagógica incorpora a concepção de Estado e de educação laica? Como os/as docentes enfrentam os conflitos que eclodem no ambiente escolar decorrentes de divergências pautadas em diferentes orientações religiosas presentes nos discursos de seus estudantes?

A presente pesquisa, de abordagem etnográfica e paradigma qualitativo, lança mão da análise de conteúdo, necessária à identificação de “núcleos de sentidos” que possam contribuir para responder às perguntas anteriormente formuladas. Segundo

Laurence Bardin (2017), a análise de conteúdo consiste em uma análise sistemática e objetiva do conteúdo imerso em um conjunto de dados, buscando compreender o seu significado e identificar padrões ou tendências neles presentes. Gamboa e Santos Filho (2001) compreendem um paradigma como uma lógica reconstituída ou uma maneira de ver, decifrar e analisar a realidade. Defendem a unidade dos paradigmas quantitativo e qualitativo por compreenderem que eles se encontram “[...] imbricados e, conseqüentemente, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem em oposição epistemológica [...]” (Gamboa; Santos Filho, 2001, p. 51). Comumente, na pesquisa qualitativa, o pesquisador se preocupa mais com a qualidade das análises dos dados coletados do que com a quantidade das amostras (Minayo, 2013).

Partindo-se dessas considerações, para coleta de dados entrevistamos dez professores de três escolas estaduais com atuação no Ensino Médio e seis técnicos em direitos humanos lotados na Gerência de Políticas Educacionais de Direitos Humanos e Cidadania (GDHC) da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE/PE). Com as entrevistas, temos a pretensão de identificar diferentes concepções sobre a laicidade do Estado e da educação presentes nas diferentes formulações discursivas dos/as docentes; como essas concepções reverberam na prática pedagógica; e como esses docentes procedem à mediação pedagógica frente à possíveis conflitos decorrentes da orientação religiosa dos seus estudantes e que se manifestam na escola.

2. MARTIM BUBER E RAIMON PANIKKAR: O DIÁLOGO ENQUANTO DIMENSÃO INDISPENSÁVEL À PAZ ENTRE AS RELIGIÕES

Martin Buber (2001), na sua filosofia do encontro, define que a ética do inter-humano se fundamenta na relação, no diálogo, na atitude existencial e no engajamento efetivo, dirigidos à busca de sentidos para a existência humana. Portanto, a realidade concreta, enquanto experiência vivida, experiência existencial no mundo, ilumina as reflexões sobre o sentido da existência humana, por proporcionar um ambiente de busca e de um efetivo engajamento.

O filósofo do diálogo pretende, por meio de reflexões acerca da realidade concreta, conduzir homens e mulheres “[...] a descobrirem a realidade vital de suas existências

e a abrirem os olhos para a situação concreta que [estão] vivendo” (Buber, 2021, p. 11). Explica que é somente no diálogo que homens e mulheres podem viver autenticamente. Em vista disso, homens e mulheres precisam entrar em relação com o mundo para que possam realizar-se de forma plena. Sendo assim, o diálogo consiste no encontro de pessoas para falar de si e dizer sobre o mundo, em uma atitude de comprometimento mútuo, atravessada por valores que os levam ao encontro do outro: responsabilidade, disponibilidade, abertura e respeito. Sendo assim, o diálogo é aquilo que fundamenta a própria existência humana, por compreender um ato vital, no qual o que está em questão é a própria existência. Em decorrência disso, exige uma postura existencial singular na relação com o outro (Buber,2021).

O autor afirma ainda que sem esperança não se encontra o inesperado, o inacessível e o não encontrável. Levando isso em conta, conjectura-se que a sinergia para o engajamento com a realidade concreta reside na esperança, na relação dialógica, compreendidas enquanto inteligência ativa e transformadora. Portanto, “[...] o conteúdo vivido da experiência humana, em todas as suas manifestações, vale mais que qualquer sistematização conceitual” (Buber, 2021, p. 13). Sendo assim, o conhecimento teórico acrescido da prática cotidiana concreta poderá revelar um novo sentido para o mundo e para as relações das pessoas com o mundo.

Em vista disso, tem-se a palavra como o fundamento ontológico do inter-humano, visto que a “palavra falante” revela a natureza da realidade e da existência humana. Conseqüentemente, a dialogicidade se projeta para além da análise objetiva da estrutura lógica ou semântica da linguagem, já que uma análise objetiva da estrutura lógica ou semântica da linguagem faria da palavra um simples dado. Por assim entender, a palavra alberga a manifestação do ser que a profere. Logo, tanto a palavra quanto o diálogo constituem o fundamento explicativo do inter-humano por possibilitarem o encontro mútuo. Dessa forma, o discurso compreende um evento estruturado e portador de sentido, que, de algum modo, suprime-se no próprio no sentido (Buber, 2021). Isso posto, Martin Buber explicita que existem três esferas sobre as quais se constrói o mundo das relações:

A primeira é a vida com a natureza onde a relação permanece no limiar da linguagem. A segunda esfera é a vida com os homens onde a relação toma forma de linguagem. A terceira é a vida com os seres espirituais onde a relação embora sem linguagem gera a linguagem.

[...] Da vida com a natureza podemos extrair o mundo "físico", o mundo da consistência; da vida com os homens, o mundo "psíquico" e da afetabilidade; da vida com os seres espirituais, o mundo noético, o da validade (Buber, 2021, p.104).

Raimon Panikkar (2007) reflete sobre as grandes questões da humanidade no dito mundo contemporâneo. À luz das suas meditações, propõe alternativas à crise desencadeada pelo fundamentalismo sincrético, procurando uma terceira margem, uma via do meio, recorrendo assim a múltiplas aproximações com a interculturalidade, interdisciplinaridade e com o ecumenismo planetário. Considera como condição fundamental à paz o diálogo intercultural; o espírito ecumênico, aberto a religiosos, agnósticos e ateus; e o "desarme cultural", por meio do diálogo inter e transcultural, inter e trans-religioso. Assevera, portanto, que da paz entre homens e mulheres, "[...] depende a própria vida sobre a Terra" (Panikkar, 2007, p. 13). Sendo assim, a abertura dialogal se alimenta de uma fonte interior, disposta em três níveis. Logo, refere-se ao [...] indispensável autoquestionamento, em que o ego abdica da ilusão de fazer da verdade uma propriedade privada ou coletiva, até a afetação do que há de mais recôndito em cada dialogante e à inesperável afetação do próprio coração (Panikkar, 2007, p.14). O autor enaltece que o diálogo traz em si mesmo um espírito religioso, constituindo-se em si próprio uma autêntica manifestação de religiosidade. Em sua concepção, o encontro de religiões derruba, de fato, "[...] os muros do nacionalismo religioso, ao abrigo dos quais alguns se sentem "seguros" (Panikkar, 2003, p. 87). Desse modo, as religiões emancipam a espiritualidade humana das rígidas estruturas doutrinárias e estabelecem conexões novas que extrapolam as suas fronteiras.

O autor destaca que o diálogo inter-religioso perfaz um fenômeno linguístico, sendo bilingue e multilíngue. Sendo assim, "[...] o diálogo também é diálogo na medida em que só se torna possível num campo de sentido comum a cada dialogante concreto, não havendo [...] denominador comum universal" (Panikkar, 2007, p. 15).

Raimon Panikkar (2015) ainda destaca o encontro como uma ação do ser humano no mundo, fazendo-se necessária uma atitude de escuta e não de dominação, que tornaria as relações mais humanizadas, iniciando com "a natureza e culminando com nossos semelhantes". Isso se refere a uma visão de mundo na qual o ser humano está intimamente relacionado com o universo, com o cosmos e com a natureza de forma integral.

Emmanuel Lévinas (2010) parte da premissa de que se faz necessário repensar a razão e a intersubjetividade para, partindo-se das análises intersubjetivas, repensar a alteridade. Sendo assim, a exterioridade do eu nos impõe a responsabilidade em olhar para o rosto do outro com respeito, como se ele fosse único no mundo. O respeito implica o inclinar-se diante do outro em uma relação entre pares. A reciprocidade entre os semelhantes não consiste em uma relação de indiferença, mas em uma condição para a afirmação da “ética da responsabilidade”. Desse modo, o reconhecimento pela submissão tende a anular a dignidade, elemento valorativo do reconhecimento. “O humano só se oferece numa relação que não é de poder”, ou seja, numa relação entre “iguais” (Lévinas, 2010, p. 33).

Ainda segundo o autor, o inter-humano se concretiza quando assumimos a responsabilidade por nós e pelos outros. A assunção dessa dita responsabilidade – por si e pelo outro – deve estar isenta de preocupação com reciprocidade, concupiscência e concisa na nossa ação consciente e gratuita de socorro ao outro, mesmo diante do reconhecimento das assimetrias presentes nas relações humanas. Outramente, o inter-humano encontra-se presente “[...] na não-indiferença de uns para com os outros [e] na providência [...] de uns para com os outros” (Lévinas, 2010, p. 141). O inter-humano constitui o fundamento que consolida a emergência do ser humano enquanto ser ético, que nega a exacerbação da razão divorciada da ética.

Sendo assim, o outro é aquele com o qual eu me encontro, com quem “[...] imediatamente assumo a minha responsabilidade por ele” (Lévinas, 2010, p. 143). Não sendo meu opositor, o outro é aquele que me completa, com o qual eu me predisponho a caminhar. O percurso com o outro impõe-nos a responsabilidade em carregá-lo nos braços quando ele não consegue andar. Frente à busca de sentido, a alteridade embarga o enredo do ser, nesse interstício, abrem-se fendas por onde transita e se instaura a ética. Desse modo, o sujeito ético passa a ser “[...] responsável por tudo em relação a todos, sua responsabilidade é infinita” (Lévinas, 2010, p. 270).

Segundo o mesmo autor, a justiça nasce do amor¹, sendo que este deverá sempre vigiar a justiça, para que ela não se deforme. Nessa acepção “[...] a justiça é sempre

¹ Lévinas (2010) estabelece distinção entre o amor Eros e o Ágape. Descreve o Eros como o amor que se torna gozo, e o amor Ágape como aquele que se apresenta quando assumimos a responsabilidade pelo outro.

a revisão da justiça a espera de uma justiça melhor (Lévinas, 2010, p. 249). Ela, embora inseparável do direito, por ser ilimitada, não se deixa emoldurar, encontra-se sempre aberta, e nessa abertura ela a ele transcende. Desse modo, a relação entre a justiça e o direito exprime a existência de relações simultaneamente heterogêneas, necessárias e irreduzíveis, interpostas em constantes tensões, deslocamentos e ressemantizações envolvendo a justiça e o direito.

Ainda segundo Lévinas, “[...] ser no mundo significa, estar junto às coisas, tendo um sentido, e cuja significância concreta a partir da preocupação em ser constitui precisamente o mundo. O ser-no-mundo é imediatamente ser com os outros” (Lévinas, 2010, p. 256). Dessa feita, a responsabilidade do eu para com o outrem reside na solicitude. A referida solicitude demanda a preocupação “[...] para com o seu comer, seu beber, seu vestir, sua saúde e seu abrigar-se” (Lévinas, 2010, p. 257). Logo, é no “mundo da vida”, entre seres concretos, que se restabelece a responsabilidade eu-outro.

O ser humano, ao se dispor ao necessário exercício da justiça, busca na sua execução o restabelecimento da paz, fundamentos originais da condição humana e dos direitos humanos. Sem dúvida, os direitos humanos compreendem “[...] a ordem inelutável da humanização do indivíduo, de sua justiça e de sua paz” (Lévinas, 2010, p. 242). A paz não seria o silêncio do fazer agradável ao artista, onde o belo faz silêncio, guarda o silêncio e o protege. A paz se encontra na relação com o outro, no inter-humano, cujo olhar desperta responsabilidade.

Os direitos humanos, ao marcarem um momento essencial da consciência dos povos, relacionam-se à condição humana e independem de qualidades como nível social, força física, intelectual ou moral, virtudes e talentos pelos quais homens e mulheres diferenciam-se entre si, e a consequente elevação desses direitos ao nível de princípios fundamentais da legislação e da ordem social. A partir deles, pensa ser possível uma nova humanidade, com melhores relações e instauração do “reino do bem” para além do ser. Dessa forma, “Pensar não é mais contemplar, mas engajar-se, estar englobado no que se pensa estar embarcado – evento dramático do ser-no-mundo” (Lévinas, 2010, p. 23).

Nas centelhas de uma modernidade conturbada e titubeante, segundo Nancy Fraser (2007), encontramos-nos instados a fazer escolhas balizadas por falsas antíteses: redistribuição ou reconhecimento; política de classe ou política de identidade; multiculturalismo ou igualdade social. No entanto, para além dessas falsas antíteses, propõe a elaboração de um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações por igualdade social quanto as exigências por reconhecimento. A autora argumenta que “[...] a Justiça, hoje, requer tanto redistribuição quanto reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente” (Fraser, 2007, p. 103). Portanto, aventa-se como necessário tratar as reivindicações por redistribuição e reconhecimento no interior de uma concepção ampla de justiça, que, não prescindindo da ética, não incorra na “esquizofrenia filosófica”, que incide em falsas antíteses, deslocando redistribuição e reconhecimento para polos opostos.

Sendo o reconhecimento uma questão de justiça, o não reconhecimento, moralmente inaceitável por violar a justiça, constitui uma forma de subordinação institucionalizada, possibilitando a negação a alguns indivíduos e grupos da possibilidade de participar como iguais com os demais na interação social. Segundo a autora, a concepção ampla de justiça articula redistribuição e reconhecimento a partir de diferentes perspectivas. Contudo “[...] sem reduzir uma perspectiva à outra, ela encampa ambas as dimensões dentro de um modelo mais abrangente e inclusivo” (Fraser, 2007, p. 118). Uma concepção ampla da justiça, orientada pela norma da “paridade participativa”, inclui tanto redistribuição quanto reconhecimento, sem reduzir um ao outro. Não obstante, essa abordagem promete uma rota de fuga à dita esquizofrenia filosófica. Em suas considerações, destaca que:

[...] se nos agarrarmos a falsas antíteses e dicotomias enganadoras, perderemos a chance de vislumbrar arranjos sociais que possam compensar injustiças econômicas e culturais. Apenas olhando para abordagens integrativas que unem redistribuição e reconhecimento, nós podemos alcançar as exigências da justiça para todos (Fraser, 2007, p. 137).

Para tanto, faz-se necessário repensar a razão, tendo-se em vista que a nossa humanidade não se reduz a nossa sapiência (Lévinas, 2010). Ademais, as rotas de saída, conforme propõe Nancy Fraser (2007), perfazem pontes entre “alternativas pragmáticas” e a “participação paritária”, imprescindíveis à efetivação de direitos e à

consolidação da cidadania democrática, que, fazendo-se radical, não teme a diversidade e a diferença. Logo, a cidadania democrática “[...] pressupõe uma provável constituição de sujeitos éticos, livres, dotados de palavra, racionais e sensíveis com o direito a ter direito (Schilling, 2014, p.16).

3 CONCEPÇÃO CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS: DO UNIVERSALISMO DE PARTIDA AO UNIVERSALISMO DE CHEGADA

A concepção crítica dos direitos humanos assenta-se na premissa de que esses direitos são conquistas parciais que visam à emancipação humana, enquanto processo eminentemente material e histórico. A afirmação e a efetivação dos direitos humanos implicam arranjos complexos nos quais se combinam e se interpõem expedientes prescritivo-normativos, políticos, ideológicos, sociais, culturais e econômicos. Considera-se que a “[...] perspectiva crítica dos direitos humanos alinhava possibilidades de fortalecimento das lutas sociais democráticas e emancipatórias, ensejando, assim, novas epistemologias” (Carballido, 2014, p. 48). Em se tratando de outras epistemologias, saberes outros, a decolonialidade epistêmica significa “[...] aprender a desaprender. Desaprender a universalidade do conhecimento científico da cultura europeia, do desenvolvimento linear e unidirecional da humanidade” (Mignolo, 2008, p. 75).

Metaforicamente, enquanto conquistas parciais, os direitos humanos são “diamantes éticos” capazes de iluminar trajetórias de seres humanos que, atuando em redes, inserem-se em lutas pela efetivação de direitos preexistentes, ampliação e conquista de novos, com vista a novas formas de inclusão e “participação paritária”. Para tanto, ainda se faz necessário o uso eficiente dos mecanismos destinados à garantia dos referidos direitos, uma vez, não sendo inatos, condensam conquistas, as quais, na contemporaneidade, têm a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) como marco de sua afirmação histórica.

No assaolho das teorias universalistas, Dalmo Dallari (2011) expõe que a DUDH (1948) resultou da intensa dor física e moral que assolou a humanidade ao longo das duas grandes guerras mundiais, que, matando indiscriminadamente culpados e inocentes, destruíram países e produziram o caos. Com objetivo de instaurar a cultura

dos direitos humanos, como remédio para aliviar os prejuízos e as dores decorrentes das guerras e impedir a eclosão de novos conflitos, é cunhada a Declaração de 1948.

No Brasil, a luta pelos direitos humanos se intensificou durante a ditadura civil-militar (1964 a 1985) e com a luta pela restauração do Estado Democrático de Direito, consolidado com a promulgação Constituição Federal de 1988. Para o autor, a expressão “direitos humanos” corresponde a uma forma abreviada para se mencionar os direitos fundamentais das pessoas, que lhe permitem existir, desenvolver-se e participar plenamente da vida. Sendo assim, vinculam-se às características naturais dos seres humanos, à capacidade de cada um acessar os meios de que se pode valer como resultado da organização social. Isso posto, decorrem das necessidades essenciais da pessoa humana, que são iguais para todos (Dallari, 2011).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu art. 2º, estatui que os seres humanos são dotados de capacidades físicas e mentais para o exercício e gozo de direitos e liberdades fundamentais “[...] sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”. Corroborando com a temática, Noberto Bobbio destaca que a Declaração de 1948 simboliza “[...] a conscientização da humanidade sobre seus valores fundamentais, a síntese do seu passado e uma inspiração para seu futuro, evidenciando que o fenômeno da universalização dos direitos humanos está apenas começando” (Bobbio, 1992, p. 22). O jurista italiano conclui que os direitos humanos se encontram devidamente fundamentados na Declaração Universal dos Direitos de 1948, apontando que, na contemporaneidade, o problema fundamental em relação a esses direitos não consiste tanto em justificá-los, mas em protegê-los, denotando um problema político e não filosófico.

Boaventura Santos (1997), com o objetivo de desenvolver um quadro analítico capaz de reforçar o potencial emancipatório da política dos direitos humanos na conjuntura atual e de justificar uma política progressista de direitos humanos com âmbito global e com legitimidade local, explica que as definições sobre a globalização são centradas em análises de ordem econômica. No entanto, para melhor discorrer sobre a sua *Concepção Multicultural de Direitos Humanos*, privilegia uma definição sensível às

dimensões sociais, políticas e culturais. O autor define a globalização como um “[...] processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo (Santos, 1997, p. 107).

Segundo o autor, a formulação de uma concepção multicultural dos direitos humanos demanda por consideração a certas condições ou premissas, quais sejam: 1. A superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural; 2. Todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos; 3. Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. A ampliação da consciência de incompletude cultural ao máximo é uma das tarefas cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos; 4. Todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana; 5. As culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica. Um é o princípio da igualdade e o outro é o da diferença. É preciso considerar que nem todas as igualdades são idênticas, nem todas as diferenças são desiguais e que o diálogo intercultural pressupõe a abertura entre diferentes saberes e culturas, enquanto diferentes universos de sentido. Deve-se considerar que:

Estas são as premissas de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em redes de referências normativas capacitantes (Santos, 1997, p. 115).

Segundo Joaquim Herrera Flores (2009, p. 14), a efetivação dos direitos humanos se constitui no principal desafio para o século XXI. Não obstante, ao referido desafio, projetam-se inquietudes, revelando a complexidade da reinvenção dos direitos humanos na contemporaneidade, levada à feito em um cenário aberto, diverso e plural. Com esse propósito, caracteriza os direitos humanos “[...] como processos institucionais e sociais que possibilitam a abertura e a consolidação de espaços de lutas pela dignidade” (Flores, 2009, p.14). Assim sendo, consolidam resultados provisórios das lutas sociais. Opondo-se ao universalismo de partida, propõe o universalismo de chegada, “[...] de confluência, fruto de processos conflituos e discursivos, de confrontos e de diálogos” (Flores, 2009, p.14), que, partindo das

margens, pautando-se pelo respeito ao diverso e ao diferente, busca as condições mínimas que apontem na direção de um “[...] universalismo pluralista e não etnocêntrico, de contraste e de diálogo”.

Os direitos humanos são racionalidades de resistências a traduzir processos que abrem e consolidam a luta pela dignidade humana (Flores, 2009, p. 14). Lutas essas traduzidas em horizontes para se ver consolidados desejos e necessidades em contextos vitais nos quais estão estabelecidos. Essa premissa reforça a compreensão de que os direitos humanos são uma construção histórica, não algo dado e inato. Ademais, explica que - nas diversas formas de desumanização introjetadas em processos de exclusão, discriminação e intolerância - existem possibilidades de se acolher o “[...] risco de romper com a cultura da naturalização da desigualdade e da exclusão social, que, enquanto, construtos históricos, não compõe de forma inexorável o destino da humanidade” (Flores, 2009, p. 15). Por isso, busca-se, a partir da concepção crítica dos direitos humanos, com o seu universalismo de chegada, enfrentar as amarras que se dispõem a mutilar o protagonismo, a cidadania e a dignidade dos seres humanos.

Nesta seção, discorreremos sobre as concepções universalistas dos direitos humanos, caracterizadas pelo seu questionado “universalismo de partida”. Em seguida, laçamos nossas lentes à concepção multicultural dos desses direitos, propondo a atuação em redes capacitantes como pré-condição à efetivação de uma política emancipatória à luz dos paradigmas dos direitos humanos. Finalizamos com as considerações acerca da concepção crítica dos direitos humanos, centrada na lógica do universalismo de chegada, crente de que alguns bens e direitos são passíveis de universalização, partindo-se das margens para o centro. Não obstante, assumimos a perspectiva de que a positivação do direito se consolida em expediente necessário à afirmação e à efetivação dos direitos humanos, mas sem negar a importância do fundamento ético, também necessário à construção de consensos sobre a dignidade humana, quais direitos dela são decorrentes e os argumentos à sua afirmação, proteção e efetivação como direito humano fundamental.

Embebidos em fundamentos éticos e na necessidade de positivação, entendem-se os direitos humanos enquanto princípios que sintetizam a “[...] concepção de uma

convivência digna, livre e igual de todos os seres humanos, válidos para todos os povos e em todos os tempos, enquanto os direitos fundamentais são os direitos da pessoa constitucionalmente garantidos e limitados espacial e temporalmente” (Lopes, 2011, p. 11). Eis a clássica distinção entre os direitos humanos e direitos humanos fundamentais, classificado como “[...] o prolongamento jurídico-positivo dos direitos humanos” (Lopes, 2011, p. 11).

Na próxima seção, passamos a abordar a Concepção Intercultural da Educação em Direitos Humanos, assim compreendida como um complexo de práticas educativas fundamentadas nos direitos humanos, que tem as pedagogias críticas como suporte para a ação pedagógica.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, INTERCULTURAL, CRÍTICA E LAICA

A nossa compreensão é de que a Educação em Direitos Humanos perpassa diferentes práticas sociais e amplia sua relevância na educação formal por meio da prática pedagógica. A prática pedagógica que corresponde aos processos educativos, na sua execução, sintetiza a ação coletiva da escola “[...] na qual se inter-relacionam, conformando uma unidade: as práticas docente, discente, gestora e epistemológica, permeadas pela afetividade na busca de garantir a construção da humanidade do ser humano” (Souza, 2007, p. 10).

A EDH, portanto, assenta-se nos paradigmas das pedagogias críticas, assim propondo processos metodológicos ativos, dialógicos, críticos e reflexivos, estimulando o protagonismo do/a estudante e aguçando a sua capacidade de entendimento da realidade na qual se encontra imerso com vista à sua transformação. Dessa forma, ela elege como ponto de partida o ideal de uma sociedade que respeite integralmente os direitos humanos como premissa para se alcançar a justiça social. Como diagnóstico, identifica-se uma sociedade que viola diuturnamente os mencionados direitos e busca, por meio da intervenção pedagógica, mecanismo que proporcione o conhecimento do direito e dos procedimentos necessários à sua proteção e promoção, no contexto do exercício da cidadania ativa. Portanto, entende-se por cidadania ativa “[...] o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos [...]” (Brasil, 2012, p. 13).

Nesse contexto, advoga-se que a EDH enfrenta os seguintes desafios: inserção do estudo sobre a cultura dos direitos humanos na formação docente; valorização do profissional da educação; socialização de estudos e experiências exitosas vivenciadas no âmbito da EDH; o respeito à diversidade; a participação democrática; a produção de materiais pedagógicos; além de destacar a relação existente entre a EDH, a mídia e as tecnologias da informação e da comunicação; e a efetivação do diálogo intercultural (Brasil, 2012).

Com a pretensão de incorporar em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica o estudo dos conteúdos e/ou temáticas da EDH, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (Brasil, 2007) determina que a EDH tome como referência os seguintes princípios: a Educação Básica como um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais; o papel fundamental da escola na formação de uma cultura dos direitos humanos, que deverá conceber a EDH de forma articulada no enfrentamento ao racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira; a educação intercultural e de diálogo inter-religioso como conteúdos inerentes à EDH que deve permear o currículo e não ser reduzida à disciplina ou a uma área curricular específica.

Desse modo, a EDH tem como finalidade a promoção da educação para a mudança e a transformação social. Para tanto, fundamenta-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.

A Educação em Direitos Humanos Intercultural e Crítica estimula o reconhecimento dos diferentes, o exercício do diálogo entre culturas, problematiza as relações desiguais de poder, assentes em paradigmas da exclusão, padronização e monoculturalidade. Suzana Sacavino (2022) chama a atenção sobre a necessidade de compreensão da cidadania intercultural enquanto paradigma impulsionador das concepções críticas dos direitos humanos e, conseqüentemente, de uma autêntica EDH. Sendo assim, compreende a cidadania intercultural como aquela capaz de articular os direitos civis, políticos, sociais, culturais e ambientais, e, ao mesmo tempo,

é capaz de vincular dialogicamente as tensões decorrentes das relações entre igualdade e diferença, reconhecimento e redistribuição.

Nesse prisma, considera a EDH como um instrumento de “[...] mediação importante para o fortalecimento e a construção de democracias com qualidade e mais democráticas [...]”. Evita-se assim que “[...] a democracia corra o risco de morrer democraticamente [...]” (Sacavino, 2022, p. 6). Por conseguinte, observa-se que à escola, enquanto lugar e tempo de trânsitos de cultura diversas, não compete homogeneizar a diversidade, mas promover o acesso ao conhecimento de todas as culturas.

Partindo do reconhecimento da diferença como uma riqueza, a educação intercultural esforça-se na promoção de processos sistemáticos de diálogos entre sujeitos diversos, considerando saberes e práticas necessários à afirmação da justiça social, cognitiva e cultural. Consequentemente, empenha-se na construção de “[...] relações igualitárias entre grupos socioculturais e [na] democratização da sociedade através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença [...]” (Candau, 2013, p. 1). Nessa perspectiva, a escola se torna um espaço mais democrático, potencializando a convivência, a integração, a troca entre grupos diversos e diferentes social e culturalmente.

5 A LAICIDADE FLEXÍVEL EM CONTEXTOS DE ACORDOS TÁCITOS ENTRE ESTADO E IGREJA

Roberto Blancarte (2018), no seu livro *As Encruzilhadas da Laicidade na América Latina*, destaca que os regimes laicos levaram séculos a se construírem formalmente em substituição ao regime cristão que se mostrava insuficiente para responder às novas necessidades do Estado Moderno, que tinha como pretensão efetivar a sua soberania respeitando a compatibilidade e coexistência religiosa como princípios fundamentais nas relações entre os países.

Arremata-se que no Brasil o Estado laico não foi o garantidor de uma diversidade confessional até então inexistente, pois a diversidade religiosa sempre esteve presente, mas que até então não fora reconhecida. É por isso que se torna crucial

recordar suas origens e as razões que a fizeram florescer. Dessa forma, assevera-se que a laicidade é resultado da

[...] necessidade de proteger a liberdade de consciência e a igualdade de todos os crentes e dos não crentes, tanto em matéria religiosa como filosófica, tornando-se possível a partir do momento em o Estado adquire autonomia perante as instituições religiosas e suas [...] fontes de legitimidade não dependem de concepções sagradas, e sim da vontade popular na direção do respeito ao direito de todos” (Blancarte, 2018, p. 12).

À luz da retrospectiva histórica, ressalta-se que Decreto 119-A/1890 formaliza a separação entre a Igreja e o Estado no Brasil, com a secularização formal do Estado brasileiro. Por conseguinte, a forma de organização entre os poderes religioso e político também se fez refletir no sistema educacional o qual “formalmente se secularizou”. No entanto, “[...] a laicidade também se configura como regime social de convivência baseado na liberdade de consciência, cujas instituições públicas estão legitimadas principalmente pela soberania popular e não por elementos religiosos” (Silva, 2019, p. 299).

Laicidade e secularização condensam relações complexas, heterogêneas e dinâmicas que, mesmo atuando sobre o mesmo plano, denotam naturezas distintas. A laicidade do Estado, de caráter disruptivo, compreende um conceito normativo, que incorpora e promove um acervo de princípios. A secularização, por sua vez, é entendida como processo dinâmico, cercado por atritos e pela fluidez das fronteiras entre as esferas que compõem seu sistema. Por seu caráter “não formal”, “[...] sua construção foi resultado de processos sociais, comumente sem a existência de prescrições oficiais com pontos de partida ou sistema comum de execução (Silva, 2019, p. 289). Não obstante, o Estado reconhece, por meio da laicidade, “[...] a autonomia moral de cada cidadão para decidir seu plano de vida, assim como o direito inalienável de expressar livremente sua religiosidade” (Moura, 2018; Silva, 2019, p. 285).

Historicamente, a Igreja se mobilizou intensamente para combater a efetivação da laicidade e de seus ideais. Em reação, parte do clero brasileiro, o colegiado de bispos e intelectuais católicos reagiram ao referido Decreto e, posteriormente, à Constituição Republicana de 1891. Eles pretendiam “[...] uma distinção entre o poder espiritual e o

poder temporal, mas discordavam da total separação entre Igreja e Estado.” (Ranquetat Júnior, 2007, p. 165).

Vale ressaltar que, na Constituição de 1934, foram restabelecidas as possibilidades legais de colaboração entre o Estado e a Igreja, inaugurando o modelo de colaboração recíproca entre eles, também denominado de “laicidade flexível”, “laicidade aparente”, caracterizada por uma cooperação flexível entre ambos. Portanto, no modelo de laicidade flexível, não existe uma “[...] religião oficial, mas benevolência com algumas instituições eclesiais a partir de concordatas e acordos contratuais” (Andrade Júnior; Sena, Junqueira, 2024, p. 69).

Finalmente, o Estado brasileiro alberga a concepção de laicidade flexível, assegurando, por sua vez, à religião um lugar na sociedade. O modelo de laicidade inaugurado pela Carta Magna de 1934, recepcionada pelas demais que lhe sucederam, consagra como elemento individualizador da “laicidade à brasileira” a natureza flexível e colaborativa entre poder institucional religioso e o poder político laico.

Em decorrência disso, o Brasil, ao longo de sua trajetória republicana, esforça-se em meio a conflitos, estabilidades e harmonias, para se afirmar em contextos demarcados pela diversidade e pluralidade religiosas, como um Estado laico. Deve-se destacar que “[...] não há dúvida de que a realidade social contém elementos de conflito, da mesma forma que contém elementos de estabilidade e harmonia” (Barreto, 2024, p.34). Perante o desafio da criação de um Estado laico no interior de uma sociedade religiosa, a Igreja “[...] passa a ser uma instituição no Estado, assumindo responsabilidades particulares, não em concorrência, mas em cooperação com o poder político” (Catroga, 2010, p. 480).

O Estado Democrático de Direito, Secular e Laico, além de garantir a liberdade religiosa, assegura o direito de não ter religião. Fernando Catroga (2010) arremata que o mundo contemporâneo apresenta um “mosaico de caminhos” no que diz respeito à relação entre Igreja e Estado – Deus e César –, afirmando a riqueza que a multiplicidade e a coexistência de diferentes religiões representam. Ressalta que será um erro eleger algumas delas como modelo. Todavia, tais especificidades não podem anular a base de sustentação do regime laico e sua natureza transversal, a saber: o

respeito à liberdade de consciência e a garantia da liberdade religiosa e não religiosa. A laicidade como princípio evidencia a promessa de criação das condições para que as pessoas possam ascender em liberdade de consciência, de pensamento e de religião no exercício dos Direitos Humanos Fundamentais.

Ranquetat Júnior (2016) assevera não ser possível um único conceito de laicidade que possibilite a sua aplicação genérica ou uniforme nos diversos contextos nos quais é demandada enquanto dispositivo teórico e operacional. O autor sustenta que os seus estudos foram suficientes, apenas, para a formulação de uma tipologia sobre a laicidade. Levando isso em conta, em contextos acadêmicos, recorre-se às tipologias para limitar conceitos linguísticos elásticos. Por conseguinte, a laicidade se identifica com a noção de aconfessionalidade do Estado, com a neutralidade estatal, com o reconhecimento e com o acolhimento no interior dos estabelecimentos estatais e de outros espaços públicos da diversidade de crenças religiosas e com o religioso como entrave ao progresso social e moral, relacionando os valores religiosos com a irracionalidade e o anacronismo (Ranquetat Júnior, 2016).

Partindo-se da compreensão de que a laicidade não comporta um conceito monolítico, busca-se com este trabalho descrever como esta é concebida, apropriada e mobilizada por educadores/as em contextos educativos concretos. Pretende-se ainda identificar, por meio de discursos docentes, se precisaram mediar conflitos desencadeados por questões de orientação religiosa e como se processou a mediação pedagógica. Por fim, reitera-se a importância para este trabalho em descrever e mostrar como a laicidade é concebida e utilizada por educadores/as em situações concretas que conduzem à definição e ao uso dessa categoria teórica e operacional no interior da escola.

Identificar como esses sujeitos interpretam a laicidade no interior de processos de produção de sentidos, em itinerários nos quais estão envolvidos, implica mediações a serem consideradas em contextos que demandam julgamentos e escolhas. A escola, apesar de sua vocação jurídico-formal ser caracterizada como laica, em contextos discursivos concretos, encontra-se atravessada por discursos e práticas religiosos e seculares.

É que me defrontei com situações constrangedoras. Eu trabalhei em escola há muito tempo em que na sua porta de entrada tinha um oratório, com vários santos e santas que eram da devoção das gestoras. Todos os dias pela manhã e à tarde, com exceção da noite, antes de começar as atividades escolares se rezava, me fazia lembrar Ascenso Ferreira, a minha escola é cheia de grades e cheia de reza. Essa escola era assim conduzida... Todos os estudantes ficavam perfilados, de alguma forma organizados, para que participassem da reza de uma maneira ou outra, mesmo que alguns professassem outras religiões. Para mim uma escola laica não tem fileiras e altares, naquela tem altares e santos... (Entrevistado 1, 2025, entrevista concedida em 5/12/2025).

No Brasil, ao longo de sua história, persiste uma “aliança tácita” entre Estado e Igreja, especialmente com o clero católico, mas com a expansão das Igrejas Evangélicas o referido pacto tende a se esgarçar, porque ser cristão não significa mais ser católico. Outros atores entram em disputas e pleiteiam por espaços de isonomia. No entanto, “[...] algo parecido ocorre em todos os países em que uma religião é reconhecida, de direito ou de fato, como religião dominante, em particular nos períodos em que vigora uma tácita aliança entre o Estado e essa Igreja” (Catroga, 2010, p.141).

Acrescente-se que no Brasil diversas denominações cristãs, religiões africanas, afro-brasileiras, indígenas e afro-indígenas, dentre outras, coabitam nos mesmos territórios, negociam espaços de compatibilidade e coexistência, bem como aspiram por aceitação e respeito mútuo. Conjectura-se que essa realidade adentra à escola e reverbera nos processos educativos, no qual professores/as e estudantes são instados a negociar sentidos por meio do diálogo inter-religioso, tensionando a identidade da religião dominante.

É desejável que a expressão da religiosidade no espaço escolar não seja reprimida, mesmo na presença de uma religião predominante, explicitamente assumida, desde que isso não signifique a anulação das demais. O Estado laico não se coloca contra a religiosidade, ele opera como garantidor de que, em ambientes públicos, as pessoas possam livremente transitar, portar, exercer, pensar e se expressar da maneira que elas quiserem a partir dos seus princípios e dos seus valores (Entrevistado 2, 2025, entrevista concedida em 5/12/2025).

Com isso, concluímos que a religiosidade do povo no Brasil é um caso de coexistência e compatibilidade de credos diversos, sendo que o rio em que correm essas práticas é irrigado por afluentes de várias nascentes, espaço liminar, de transição, de

indeterminação e de criatividade, onde se questionam certezas e se reinventam religiões e religiosidades.

Nesta pesquisa, foram entrevistados professores/as da Rede Estadual de Ensino, com atuação no Ensino Médio, e técnicos em Direitos Humanos lotados na Secretaria de Educação. Aos/às docentes perguntamos se, na formação continuada em serviço a eles(as) ofertada, foram abordadas temáticas referentes à compreensão do Estado e da educação laicos. Sem exceção, as respostas dirigiram-se à constatação de que concepções de laicidade, Estado e educação laicos, embora necessárias, até então, não foram contempladas no “cardápio²” das formações a eles/as destinadas. Embora admitam que, em caráter transversal, ocorram discussões sobre a temática, com fundamento em casos concretos de racismo ou racismo religioso, que se apresentam comumente agravados por questões vinculadas à orientação sexual e de gênero. “A temática não foi abordada, porque a gente quer que isso seja trazido pelos participantes. E eles só trazem esse assunto quando acontece o racismo religioso. É quando se lembram que o Estado é laico. Mesmo assim, eles não se sentem seguros para trabalhar essa questão” (Entrevistado 5, 2025, entrevista concedida em 04/12/2025).

Os demais, sem exceção, reafirmaram que, em caráter específico, a temática não consta no planejamento do “cardápio” da formação continuada ofertadas pela Gerência de Políticas Educacionais em Direitos Humanos – GDHC. Em contraponto, observa a professora:

Nós não estamos preparadas para abordar sobre essas questões, e isso não vem seguido de uma formação continuada que seja consistente. Eu acho que a formação continuada até acontece, mas sempre para as mesmas pessoas, que estão vivendo esse contexto. A gente precisa sair dessa bolha, a gente precisa fazer com que essa formação aconteça justamente para pessoas que como eu não têm tanto conhecimento nessa área (Entrevistado 3, 2025, entrevista concedida em 5/12/2025)

No que se refere à análise de documentos, lançamos a vista para as propostas de formação das Unidades³ que integram a GDHC da SEE/PE e não identificamos

² Expressão constante em documentos da SEE/PE referentes à formação continuada.

³ Unidade de Educação Étnico-racial, Unidade de Atendimento Psicossocial, Unidade de Atendimento Socioeducativo, Unidade de Gênero e Sexualidade, Unidade de Educação Ambiental.

indícios de que a temática em apreço integre o bloco de conteúdos indicados para a formação continuada, corroborando com os relatos dos entrevistados.

Ao enfrentamento às questões suscitadas, destacamos a necessidade de os sistemas de ensino, integrados à Política de Educação em Direitos Humanos, que tem como diretrizes o enfrentamento a qualquer forma de preconceito, o diálogo inter-religioso e a laicidade do Estado e da educação como princípios, dentre outros, promoverem formação continuada para professores/as abordando diferentes concepções sobre a laicidade do Estado e da educação. Para isso, faz-se ainda necessário o estudo de múltiplas metodologias que possibilitem aos/as docentes abordarem essas temáticas e que lhes permitam intervir pedagogicamente diante de preconceitos desencadeados no ambiente escolar decorrentes de intolerância religiosa. “Teve outras mediações de conflitos que foram mais graves, como, por exemplo, casos de racismo, de alunos que tratam o outro com piada... falam certas palavras que são racistas e homofóbicas” (Entrevistado 4, 2025, entrevista concedida em 5/12/2025).

No entanto, sem se perder de vista que um mundo melhor é possível e que, nesta busca, os processos educativos são imprescindíveis, já que temos na educação a arma mais poderosa que podemos usar para transformar o mundo (Mandela, 1918-2013), com um pé no chão e outro na utopia, se a educação não pode tudo, sem ela o bom senso nos diz que não podemos nada. Sendo assim, “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p.69).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um país como o Brasil, com fortes raízes territoriais e diversidades sociais, o rio no qual navegam religiões e religiosidades também irriga o tecido social e simbólico do qual somos feitos. No ambiente escolar, por meio de diálogos inter-religiosos, forjam-se laços e tradições são compartilhadas. Nesse movimento, engendram-se novas formas de saber e de ser. As pessoas que se encontram para dizer de si e sobre o mundo, nas suas andanças, balizadas por relações complexas, apreendem que cuidar de si impõe o cuidar do outro. Na assunção da responsabilidade pelo o

outro, este outro não é aquele que a mim se opõe, mas aquele com quem me predisponho a caminhar junto.

Pensar a escola a partir da pluralidade e da diversidade religiosa que nela se apresentam, implica o reconhecimento de que as religiões e as religiosidades que transitam no seu interior foram constituídas a partir de outras religiões, com interseções e distanciamentos, caracterizando hibridismos que ganham forma no secretismo religioso e que reverberam na escola.

A escola que eu frequentava era cheia de grades como as prisões. Do outro lado, aquela tortura: Quantas orações? Felizmente, à boca da noite, eu tinha uma velha que me contava histórias ... Lindas histórias do reino da Mãe-d'Água... E me ensinava a tomar a bênção à lua nova" (Ferreira, 1927).

A formação docente sobre a cultura dos direitos humanos se impõe como necessária, embora, nos limites dos espaços pesquisados, tenhamos identificado a ausência de estudo sobre a laicidade na formação de professores/as da Rede Estadual de Ensino. A escola tende a ignorar que o mosaico religioso introjetado na formação sociocultural brasileira também se desloca até ela. Logo, os processos educativos refletem o pluralismo e a diversidade religiosa presente em um país profundamente religioso, formalmente laico, e que aspira pela superação de uma laicidade incompleta, pela metade (Sá, 2024).

Nesse contexto, a condução dos processos educativos deve buscar, por meio do diálogo inter-religioso, a coexistência pacífica entre as religiões e religiosidades presentes nos sujeitos que habitam o cotidiano escolar, primando pelos aspectos que os aproximam, visto que todas as religiões são sicréticas: feitas e refeitas dos destroços de religiões preexistentes (Lévinas, 2010; Moura; Pereira, 2024). Por fim, na mediação de conflitos escolares decorrentes de questões religiosas, deve-se agir com a clareza de que a intervenção pedagógica necessária não deverá se constituir em uma outra forma acentuada de violência, pois todo ato de violência se constitui na negação parcial do outro (Lévinas, 2010). A materialização dos direitos humanos supõe desconstruir a cultura de insensibilidade individual e coletiva, da naturalização da desigualdade e de toda forma de opressão e silenciamento.

REFERÊNCIAS

Andrade Júnior, Péricles Morais de; Junqueira, Sérgio; Sena, Emerson. Ensino Religioso Confessional e Escola Pública: a Igreja Católica contra-ataca. **PLURA, Revista de Estudos de Religião**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 59–80, 2024. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/article/view/2259>. Acesso em: 14 dez. 2025.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2017.

Barreto, Carlos Osmar. Tipologias e teoria organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, jan./mar., 1981.

Blancarte, R., *et al.* **Editorial**: As Encruzilhadas da Laicidade na América Latina. Religião e Sociedade: Rio de Janeiro, 2018.

Bobbio, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Buber, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

Candau, V. M. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

Catroga, F. **Entre deuses e césores**: secularização, laicidade e religião. Coimbra: Editora Almeida, 2010.

Dallari, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

Entrevistado 1. **Educação em Direitos humanos, espaço de encontro e terreno de emancipação**: Contribuições à promoção e efetivação da laicidade na educação. Evanilson Alves de Sá. Recife. 06 de junho de 2025.

Entrevistado 2. **Educação em Direitos humanos, espaço de encontro e terreno de emancipação**: Contribuições à promoção e efetivação da laicidade na educação. Evanilson Alves de Sá. Recife. 06 de junho de 2025.

Entrevistado 3. **Educação em Direitos humanos, espaço de encontro e terreno de emancipação**: Contribuições à promoção e efetivação da laicidade na educação. Evanilson Alves de Sá. Recife. 06 de junho de 2025.

Entrevistado 4. **Educação em Direitos humanos, espaço de encontro e terreno de emancipação**: Contribuições à promoção e efetivação da laicidade na educação. Evanilson Alves de Sá. Recife. 06 de junho de 2025.

Entrevistado 5. **Educação em Direitos humanos, espaço de encontro e terreno de emancipação**: Contribuições à promoção e efetivação da laicidade na educação. Evanilson Alves de Sá. Recife. 06 de junho de 2025.

Ferreira, A. **Poemas**: Catimbó, Cana Caiana, Recife: Xenheném, 1927.

Flores, J. H. **A (in) reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

Fraser, N. **Reconhecimento sem ética?** Lua Nova: São Paulo, 2007.

Freire, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

Lévinas, E. **Entre nós**: Ensaio sobre a alteridade. São Paulo: Cortez, 2010.

Mignolo, D. W. Novas reflexões sobre a “ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/MXjkNYT8BhfGskg38P46csk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2025.

Minayo, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013

Moura, Carlos André Silva de. **Ensino Religioso**: diálogos para o (re)conhecimento e valorização da diversidade e da diferença. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2024.

Moura, Carlos André Silva de; Pereira, Jaelson G. A. Ensino de História e Religiões: compatibilidades e coexistências. In: Moura, Carlos André Silva de; Oliveira, Gustavo de Souza; Uzun, Julia Rany Campos F.; Santos, Mário Ribeiro (Org.). **Ensino de História e Religiões**: laicidade e coexistências. Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2024.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU-AG., 1948. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em: 10 nov. 2025.

Panikkar, R. **Diálogo indispensável**: paz entre as religiões. Portugal: Zéfiro, 2007.

Ranquetat Júnior, C. A. **Laicidade à brasileira**: estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos. Jundiaí: Paco Editora, 2016.

Sá, Evanilson A. **É possível ter religião e ser laico?** A escola como espaço e tempo de mediação e coexistência de discursos seculares e religiosos. 2024. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Universidade Católica de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, Recife, 2024.

Sacavino, S. Os desafios da educação em direitos humanos no fortalecimento da democracia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 85-107, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/169>. Acesso em: 7 out. 2024.

Santos Filho, J. C.; Gamboa, S. S (Org.). **Pesquisa qualitativa**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

Santos, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 48, 1997, p.11-32.

Schilling, F. **Educação em Direitos Humanos**: percepções sobre a escola justa. São Paulo: Cortez, 2024.

Silva, L. G. T. Laicidade do Estado: dimensões analítico-conceituais e suas estruturas normativas de funcionamento. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 21, n. 51, p. 278-304, maio-ago. 2019.

Silveira, J. C.; Nascimento, S. L.; Zalembessa, S. A. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em

direitos humanos. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/71306>. Acesso em: 25 nov. 2025.

Souza, J. F. **E a educação popular**: Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.