

# Educação em Direitos Humanos na Graduação e formação cidadã: conexão entre prática educativa e amorosidade

Education in Human Rights during Undergraduate studies and citizen formation: the connection between educational practice and affection

Educación en Derechos Humanos en la Educación Superior y formación ciudadana: conexión entre práctica educativa y afectuosidad

Greiciane de Oliveira Sanches<sup>1</sup>  

Fernando Silveira Melo Plentz Miranda<sup>2</sup>  

Vanessa Gurgel Gonzalez Corrêa<sup>3</sup>  

## Resumo

Este artigo apresenta um estudo, a partir da amorosidade na prática educativa, sobre o conhecimento significativo na Educação Superior para fomentar a formação cidadã. A pesquisa descritiva, proveniente de uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, utiliza as concepções de formação cidadã, conhecimento significativo na Educação Superior, amorosidade nas práticas educativas e componente jurídico de Direitos Humanos. O objeto central foi, com fundamento no acesso à aprendizagem significativa na Educação Superior proporcionada pelo componente Direitos Humanos, construir um processo formativo capaz de estimular uma educação técnica, humana, ética e cidadã. O trabalho se justifica, pois pode subsidiar a compreensão sobre a amorosidade educacional como fonte para o conhecimento significativo capaz de estimular uma formação cidadã. Pelo resultado, a presença do componente do Direitos Humanos nas Graduações, que favorece o conhecimento significativo, evidencia uma prática formativa conexa à amorosidade capaz de estimular a formação cidadã na Educação Superior.

**Palavras-chave:** Educação Superior; formação cidadã; amorosidade; conhecimento significativo; Direitos Humanos.

## Abstract

This article presents a study, based on affection in educational practice, about the significant knowledge in higher education for building and forming citizens. The descriptive research, originating from a qualitative approach with a bibliographic character, uses the concepts of citizen formation, significant knowledge in higher education, affection in educational practice and the legal component of Human Rights. The principal theme, based on the access to significant learning in higher education provided by Human Rights, is to build a formative process capable of stimulating technical education that is humanized, ethical and citizen forming. The text is justified by subsidizing the comprehension of educational affection as a source of significant knowledge, capable of stimulating citizen formation. According to the result, the presence of the component of Human Rights in undergraduate courses, which favors significant knowledge, is evidence to a formative process connected to affection, capable of stimulating citizen formation in higher education.

**Keywords:** Higher education; citizen formation; affection; significant knowledge; Human Rights.

<sup>1</sup> Universidade de Sorocaba, Sorocaba /SP - Brasil.

<sup>2</sup> Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP - Brasil.

<sup>3</sup> Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP - Brasil.

## Resumen

Este escrito presenta un estudio, a partir de la afectuosidad en la práctica educativa, sobre el conocimiento significativo en la Educación Superior para fomentar la formación ciudadana. La investigación descriptiva, proveniente de un abordaje cualitativo, de cariz bibliográfico, utiliza las concepciones de formación ciudadana, conocimiento significativo en la Educación Superior, afectuosidad en las prácticas educativas y componente jurídico de Derechos Humanos. El objeto central fue, con fundamento en el acceso al aprendizaje significativo en la Educación Superior proporcionada por el componente Derechos Humanos, construir un proceso formativo capaz de estimular una educación técnica, humana, ética y ciudadana. El trabajo se justifica, ya que puede subsidiar la comprensión sobre la afectuosidad educacional como fuente para el conocimiento significativo capaz de estimular una formación ciudadana. Por el resultado, la presencia del componente de Derechos Humanos en las carreras universitarias, que favorece el conocimiento significativo, evidencia una práctica formativa conectada con la afectuosidad capaz de estimular la formación ciudadana en la Educación Superior.

**Palabras clave:** Educación Superior; formación ciudadana; afectuosidad; conocimiento significativo; Derechos Humanos.

## Introdução

Na sociedade, existe a oferta a vários percursos formativos inclusive para promover uma formação que contribua para aprimorar o exercício da cidadania. Essa oferta possibilita que a pessoa possa desvelar e conhecer o mundo em que vive sendo orientada, inicialmente de forma espontânea e natural, nos ambientes pessoais e familiares e, com o crescimento biológico e psicossocial, norteadas pelo próprio sujeito que conduz a sua formação.

Conduzir a própria formação traduz a noção de acesso à Educação que formalmente é reconhecida pelo ordenamento jurídico brasileiro desde a Constituição de 1934 e, na atual Carta Magna, é prevista de forma obrigatória para a Educação Básica, com a oferta gratuita e universal do ensino infantil e fundamental e, de maneira progressiva, com a oferta universal para o ensino médio.

Na Educação Superior, por sua vez, o processo de ensino-aprendizagem aperfeiçoará a formação cidadã se vier a ser arquitetado com fundamento na manutenção dos valores do ser humano em sociedade.

O direito de acesso à Educação Superior, momento em que a percepção do indivíduo já está amplamente desenvolvida e outras competências podem ser ampliadas, deve ser materialmente facultado a todas as pessoas que almejam realizar um Curso de graduação. É nesse processo formativo, a partir da materialização da aprendizagem significativa, que se torna possível intensificar o pleno exercício da cidadania.

Defender o acesso, isonômico, à Educação Superior, por si só, não é suficiente para garantir a formação cidadã; é primordial cuidar da elaboração do conhecimento disponibilizado no interior das Instituições de Ensino Superior, pois, como ensina Freire (1996) educar não é transmitir conhecimento, mas, sim, criar possibilidades para sua construção ou criação. Educar deve refletir a concepção de formar cidadãos.

A relação entre Educação e cidadania indica uma conquista para além de um diploma; sinaliza a noção de construção do saber que proporciona a transformação de um indivíduo em “sujeito de sua própria história” (Freire, 2019, p. 63). Para isso, o conhecimento presente na matriz curricular dos Cursos de graduação precisa ser construído com

fundamento na amorosidade conexas ao processo educativo para que se transmude em significativo.

A amorosidade educacional na Educação Superior proporciona uma aprendizagem significativa capaz de estimular o estudante a compreender o meio sociocultural, permitindo que se reconheça como sujeito de direito, pois assume para si o pensamento livre, crítico e reflexivo responsável pela conquista da formação cidadã.

A política pública deve estimular a criação de um projeto pedagógico que preveja conteúdos nos Cursos de graduação que proporcione ao indivíduo conhecer seu papel social e de compreender as questões éticas e culturais presentes na sociedade.

Por esse cenário, na presente pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo bibliográfico, o objetivo é entender como a inserção do conhecimento jurídico nos Cursos de graduação, diversos da Ciência Jurídica, contribui para efetivar a aprendizagem significativa capaz de promover a formação cidadã na Educação Superior.

O intuito é perceber como o conteúdo jurídico presente nos Cursos de graduação precisar ser associado a conhecimentos que fomentem profissionais competentes e pessoas socialmente éticas e responsáveis. Esta análise revela que essa função educativa será cumprida com o componente jurídico *Direitos Humanos*.

A Educação em Direitos Humanos é perfilhada por temáticas que concorrem para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Consiste em um estudo que ultrapassa o ensino técnico-jurídico, incentivador de uma prática pedagógica compatível com a amorosidade necessária às relações educativas que pretendem uma formação cidadã.

Diante dessa reflexão, esta pesquisa, defende que o conhecimento significativo pode ser desenvolvido quando a Educação em Direitos Humanos, estabelecida nos termos da amorosidade educacional, vier a ser proposta para fomentar a formação cidadã na Educação Superior.

## **Educação como elo entre cidadania e pertencimento**

A Educação é um direito reconhecido formalmente no Brasil desde a Constituição de 1934. Foi este diploma legal que, pela primeira vez, declarou expressamente a Educação como um direito de todos e um dever do Estado (art. 149), na medida em que passou a prever a exigência de reserva do patrimônio público para a formação de fundos da Educação (art. 157). Pela primeira vez, do ponto de vista constitucional, se inscreveu o dever de que o Estado investisse parcela do orçamento público para garantir o direito à Educação.

As Constituições brasileiras seguintes de 1937, 1946, 1967<sup>4</sup> e 1988 mantiveram a declaração do direito à Educação em seus textos, de forma a nortear as demais leis do país à criação de mecanismos para a sua garantia efetiva.

---

<sup>4</sup> Há quem defenda, na seara do Direito, que a Emenda Constitucional 1, de 1969, deva ser reconhecida como uma Constituição para o Estado brasileiro, razão pela qual se encontra na doutrina a expressão “Constituição

Na Constituição vigente, de 1988, a Educação surge no rol do art. 6º enquanto um direito social e posteriormente é regulamentada do art. 205 ao 214. Da análise do texto constitucional, o que se observa é a obrigatoriedade da Educação Básica, com a oferta gratuita e universal do ensino infantil e fundamental e a “progressiva universalização do ensino médio” (art. 208, I, II e IV).

No primeiro e no segundo parágrafo do art. 208 há inovação quanto aos textos constitucionais anteriores ao se declarar que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e o seu não oferecimento pelo Estado ou, “sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”, permitindo que se adotem medidas de cobrança – inclusive de cunho judicial<sup>5</sup> – para satisfação do mandamento constituinte (Brasil, 1988).

O Ensino Superior, por sua vez, não é mencionado no referido artigo, de forma a demonstrar o tratamento diferenciado que a Constituição lhe conferiu, por não ser considerado obrigatório. A não obrigatoriedade não quer significar, no entanto, que não exista um dever do Estado quanto à sua garantia; cabendo a este oportunizar o acesso àqueles que desejarem, segundo os princípios educacionais de “igualdade de condições para acesso e permanência” (art. 206, I), liberdade de aprender e pesquisar (art. 206, II) e “a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (art. 206, IX).

Ocorre que a Educação não pode ser encarada, apenas, como sinônimo de um diploma de conclusão de uma etapa escolar. Sua finalidade está muito além de uma certificação de término de Curso. A construção do saber é, nas palavras de Freire (2019, p. 63), um “instrumento de luta”, possibilitando a transformação de um indivíduo em “sujeito de sua própria história”.

A Educação engloba a formação do indivíduo enquanto pessoa, contribuindo para a identificação de seu papel na sociedade. Conforme Carvalho (2016, p. 17):

[...] Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.

A relação entre Educação e cidadania se revela, portanto, como uma via de mão dupla, visto que um direito se faz necessário para que se garanta o outro. Neste contexto, é importante que se registre a concepção de cidadania aqui adotada.

São muitas as concepções de cidadania encontradas nos estudos dos pensadores que se dedicam ao tema. Como alerta Karnal (2018, p. 135), “Se alinhássemos numa discussão hipotética clássicos defensores da cidadania como Péricles de Atenas, o Barão

---

de 1969”. Sua motivação se deve ao fato de tal emenda ter alterado significativamente a Constituição de 1967, representando, na prática, uma nova Constituição. Apesar de tal discussão, a Emenda nº 1 de 1969 não retirou do texto da Constituição de 1967 a garantia do direito à educação.

<sup>5</sup> A ausência de garantia do direito à Educação, em um caso concreto, pode ensejar uma ação de obrigação de fazer em face do Estado, mandado de segurança ou até mesmo mandado de injunção, em casos em que a ausência de regulamentação de uma norma constitucional possa inviabilizar, na prática, o exercício do direito.

de Montesquieu, Thomas Jefferson e Robespierre, possivelmente eles discordariam em itens fundamentais”.

Apesar da discordância sobre os critérios de definição da cidadania, esta acaba por se relacionar, em um aspecto teórico, à garantia de direitos a alguém. Seriam cidadãos, portanto, os detentores de determinados direitos em dado território.

Neste sentido, os Estados criam conceitos de cidadania em suas legislações para identificar quais pessoas terão mais ou menos direitos sob seu domínio. Na legislação brasileira, para fins de ingresso em juízo com a chamada “ação popular”, considera-se como cidadão aquele alistado perante a Justiça Eleitoral, ou seja, seria cidadão o detentor de direitos políticos<sup>6</sup>. Isso excluiria, por exemplo, pessoas de outras nacionalidades residentes no país, - pois a estas não são garantidos os direitos políticos -, bem como os próprios brasileiros que, por não satisfazerem os requisitos da legislação eleitoral, estariam excluídos do conceito legislativo de cidadania.

Esta concepção de que ao Estado se atribui a possibilidade de definir quem é seu cidadão cria uma consequência: há pessoas que não se encaixam na proteção de nenhum Estado. Refletindo sobre o tema, Hannah Arendt (1989, p.312) alerta que

Nenhum paradoxo da política contemporânea é tão dolorosamente irônico como a discrepância entre os esforços de idealistas bem intencionados, que persistiam em considerar “inalienáveis” os direitos desfrutados pelos cidadãos dos países civilizados, e a situação de seres humanos sem direito algum.

A autora identifica em seus estudos a problemática de refugiados e apátridas, que eram excluídos do “direito a ter direitos”, por não serem considerados cidadãos na legislação dos países em que se encontravam. Em sua obra, o que se observa é a defesa de que o primeiro direito humano a ser reconhecido é o direito de ser detentor de direitos. A partir de então poderia se falar na garantia de outros direitos e de seu exercício.

Superado o pressuposto da garantia legislativa de direitos, tem-se que a cidadania efetiva pressupõe a “prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão” (Manzini-Covre, 2001, p.10). No mesmo sentido, são os dizeres de J. Pinsky e C. Pinsky (2018, p. 13), para quem:

Sonhar com cidadania plena em uma sociedade pobre, em que o acesso aos bens e serviços é restrito, seria utópico. Contudo, os avanços da cidadania, se têm a ver com a riqueza do país e a própria divisão de riquezas, dependem também da luta e das reivindicações, da ação concreta dos indivíduos.

Nas palavras de Manzini-Covre (2001, p. 11), a cidadania é algo a “ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo”. Somente por meio desta construção coletiva, que o indivíduo teria condições de se identificar como sujeito de direitos e reivindicar o seu espaço de participação na

---

<sup>6</sup> Art. 1º, § 3º da Lei 4.717/65. A prova da cidadania, para ingresso em juízo, será feita com o título eleitoral, ou com documento que a ele corresponda.

sociedade, de forma a desenvolver o seu sentimento de pertencimento com aquela localidade.

Holston (2013) desenvolve teoria no sentido de que existem duas dimensões de cidadania: uma formal, caracterizada pelos critérios de determinado Estado e outra substantiva, relacionada à participação dos indivíduos nos direitos e obrigações.

Apesar do direito à Educação, no Brasil, ter sido garantido na lei no início do século XX, a previsão legislativa não foi acompanhada de políticas públicas que efetivamente garantissem este direito à maior parte da população. Ademais, a formação do cidadão brasileiro possui peculiaridades históricas que não podem ser ignoradas. Segundo Holston (2013, p. 158-159):

Em muitas nações, independência e governo republicano assinalam o desenvolvimento de movimentos pela igualdade de direitos, mas o começo da República no Brasil marcou o início de disparidades ainda maiores entre os cidadãos. Como resultado, a maioria dos brasileiros teve direitos de cidadania desiguais durante séculos sob os regimes colonial, imperial e republicano. Essa extraordinária persistência de desigualdade de massas caracteriza todos os aspectos da cidadania, não apenas os políticos, e afeta tanto a sociedade quanto o Estado.

A cidadania formalmente reconhecida, mas materialmente desigual acaba por excluir o indivíduo das efetivas decisões do Estado. Em outras palavras, há a negação do pertencimento da maioria. O indivíduo é levado, pelas circunstâncias culturais e históricas em que se encontra, a encarar as decisões políticas do local em que vive como algo que não lhe diz respeito, a que não lhe pertence. E é neste sentido, que a Educação se apresenta como essencial.

## **Amorosidade na prática educativa para a formação cidadã**

O ser humano pode adquirir saberes sobre a sua cultura, tanto de maneira informal, na família e em outros ambientes, como de maneira formal, nos canais de formação existentes na sociedade. Dentre esses canais de formação, o mais eminente é o da Educação por oportunizar o acesso a conhecimentos e desenvolver habilidades e atitudes que provocam a participação do ser humano nos meios social, político, econômico e profissional. Esse canal imprime para o indivíduo o seu aprimoramento ao exercício da cidadania, percebida como fruto do desenvolvimento profissional e da participação ativa, reflexiva e ética na sociedade.

Na Educação, surge a expectativa de que a formação ofertada contribui para o crescimento da consciência da pessoa e, assim, amplie sua percepção ao exercício da cidadania.

A continuidade do percurso formativo pela Educação proporciona uma formação mais completa, compreendendo uma formação humana, técnica, pessoal, responsável e profissional a partir de competências estabelecidas para estimular a noção de ser sujeito de direito e aperfeiçoar o pleno exercício da cidadania. É o que se espera com o ingresso do indivíduo na Educação Superior.

A Educação Superior, no contexto de sua essencial identificação, traz o sentido de propiciar ao estudante uma formação cidadã como fruto da evolução do conhecimento ao patamar do pensar livre, crítico e reflexivo. Essa formação cidadã se amolda na noção do direito de acesso à Educação Superior igualitariamente facultado às pessoas que almejam realizar um Curso de graduação<sup>7</sup>.

A concepção isonômica, ou igualitária, do acesso à Educação Superior respeita a “[...] a igualação dos desiguais por meio de concessão de direitos sociais substanciais. [...], deixando a igualdade de ser um princípio respeitado por todos, passando a ser um objetivo a ser perseguido por todo o Estado e a Sociedade” (Favoretti, 2012, p. 289, 291).

O direito de acesso isonômico à Educação Superior precisa ser cuidado para que se oportunize um ambiente escolar comprometido com a formação cidadã pensada a partir da promoção da formação humanística. Essa formação é fruto de um processo de ensino-aprendizagem construído com fundamento na manutenção dos valores do ser humano em comunidade.

Por esse enfoque, evidencia-se que a formação cidadã acontece nesses espaços por não se restringe à transmissão de conteúdos, como se fosse um “ensino ‘bancário’” (Freire, 1996, p. 13), mas, sim, por promover um ambiente onde o estudante se torna o protagonista de seu próprio processo de aprender, uma vez que:

[...] o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (Freire, 1996, p. 13).

A prática educativa, existente nesses espaços, precisa ser norteadada pela dialogicidade e pela contextualização dos conteúdos para desenvolver a conscientização e o pensamento livre e reflexivo sobre o papel do indivíduo na sociedade. Isso torna-se possível se a prática educativa for alicerçada na aprendizagem significativa.

Nesse propósito, para criar esses espaços escolares, onde há o exercício da pedagogia da autonomia, deve acontecer “[...] a convivência amorosa [do docente] com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando” (Freire, 1996, p. 07).

Esses ambientes construtores da cidadania são oportunizados se o conhecimento significativo for promovido com a presença do diálogo autêntico baseado no amor, na escuta mútua, na conscientização crítica e na atuação responsável intimamente conectados com a autonomia (Freire, 1996). Por isso, como defende Freire (1996), há a necessidade da amorosidade nos ambientes escolares para que um dos objetivos da Educação possa

---

<sup>7</sup> O acesso isonômico à Educação, com fundamento no Estado Democrático de Direito, é reconhecido no art. 205 da CF: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2022, p. 102).

acontecer: o da formação para a cidadania. Perfilhando esse mesmo entendimento, Jackiw, Benvenuti e Haracemiv (2021, p.3) ensinam que:

A discussão sinaliza que o amor/amorosidade é a verdadeira condição para a coexistência humana e a convivência social. Entendido como a aceitação do outro em sua diferença e diversidade, *o amor deve ser o fundamento do ato educativo para a construção de espaços de convivência horizontalizados na busca da consciência crítica e emancipatória do sujeito* (grifos nossos).

O acesso ao conhecimento significativo, favorecido pela conexão entre a prática educativa e a amorosidade, constrói um processo de ensinar apoiado em atitudes que afastam a cultura do ódio, da intolerância e da violência e que amparam o acolhimento, a escuta e o respeito mútuo. Na amorosidade educacional, surgem percursos desenvolvedores à formação cidadã, pois “[...] o movimento de análise indica que a educação não é neutra e exerce o poder de humanizar, ou contribuir com a desumanização” (Luft; Rodrigues; Souza Filho, 2024, p. 43).

O processo de ensino-aprendizagem articulado com amorosidade simboliza um compromisso de educar para a formação do estudante ao pensar livre, autônomo e reflexivo; reflete o comprometimento com a prática educativa arquitetada para fomentar a formação humanística (Freire, 1996).

A amorosidade relaciona-se com a noção de afetividade nas relações humanas necessárias ao desenvolvimento do indivíduo. No ambiente escolar, a amorosidade potencializa a ampla formação com suporte no desenvolvimento e na adaptação do estudante em seus diversos ambientes socioculturais. Essa afirmação relaciona-se, em síntese, à concepção de Freire (1996) sobre amorosidade comprometida à *práxis* educativa:

E o que é amorosidade para Freire? [...] O educador acreditava que a amorosidade deve estar presente nas relações de ensino e aprendizagem, numa prática de respeito e cordialidade entre alunos e professores [...]. No entendimento da dimensão do conceito freireano de amorosidade implica reconhecer a necessidade de uma ação dialógica como fundamento ético da solidariedade e da possibilidade do ser mais. [...] Outra questão que leva ao conceito de amorosidade é a disposição de Freire a favor da libertação dos oprimidos [...] [propondo] a libertação universal em nome da vida em todas as suas formas e expressões (Amorim; Calloni, 2017, p. 382, 385, 389).

A construção desse ambiente humanizador favorece a formação cidadã por meio da conexão entre a prática educativa e a amorosidade. A responsabilidade escolar para arquitetar esse espaço pode ser tracejada em temas importantes para a Educação, como a política pública e a relação entre docentes e discentes.

Entretanto, este estudo, sem diminuir a importância dos demais temas, ressalta a análise da responsabilidade escolar com base em uma das práticas pedagógicas comprometidas com uma pedagogia humanizadora. Destaca o acesso ao conhecimento significativo propulsor da formação cidadã. Sinaliza, nesta análise, a amorosidade no processo de educar com o intuito de construir o conhecimento significativo e fomentar a formação para a cidadania.

A perspectiva analisada, nesta pesquisa, sobre o conhecimento significativo se relaciona à noção descrita na Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (1968 *apud* Pelizzari *et al.*, 2001/2002), segundo a qual são necessárias certas condições para que aconteça essa aprendizagem. Dentre essas condições, duas situações devem estar presentes:

Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender [...]. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio (Pelizzari *et al.*, 2001/2002, p. 36).

O conhecimento significativo emerge da “[...] aprendizagem de corpus organizados de conhecimento que caracterizam a aprendizagem cognitiva em contexto escolar” (Pontes Neto, 2006, p.118) contanto que essa aprendizagem resulte de significados oriundos de um material incorporado, de maneira substantiva, justa e livre, a uma estrutura cognitiva.

Dessa forma, os saberes significativos presentes na Educação Superior viabilizarão a formação cidadã se respeitar os preceitos sobre a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente responsáveis, assim como dispõe o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 776/1997 (Brasil, 1997, s.p.):

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

O conhecimento arquitetado no conteúdo programático torna-se um dos principais recursos responsáveis pela formação para a cidadania.

Por isso, o direito de acesso igualitário à Educação Superior deve ser cumprido, porque, além de ser um preceito reconhecido a todos que queiram ingressar na Graduação, é fortalecido pela percepção da aquisição do conhecimento significativo. Essa análise reflete “[...] questões que se ligam intrinsecamente à promoção da igualdade, a uma, por ser a educação importante mecanismo de transformação social, a duas, pelo fato de todos terem o mesmo direito de se educar, direito este inerente à condição humana” (Crosara; Silva, 2018, p. 295).

O direito de acesso isonômico à Educação Superior proporciona, nesse viés, uma formação técnica, humana, integral e profissional que se conecta à concepção freireana sobre a amorosidade na prática educativa:

A educação para Freire, não pode ser entendida como privilégio de um grupo seletivo, muito menos a escola, como uma instituição que deva ser legitimada como um território de reprodução da ordem social. Pelo contrário, para ele, a democratização da escola, implica num caminho onde a sociedade poderá descobrir a educação como um direito e uma trilha de acesso à cidadania, fundamentada no reconhecimento das diferenças e na participação dos mais diversos sujeitos no combate às desigualdades (Jesus, 2023, p. 9-10).

Diante disso, evidencia-se que apenas o direito de ingresso não é suficiente para assegurar a formação cidadã. É preciso existir, no interior das Instituições de Ensino Superior, o ingrediente essencial para estimular a ampla formação, que é a aprendizagem significativa.

A partir dessas perspectivas, é importante entender a organização de saberes que serão proporcionadas em sala de aula, em especial na Graduação. É essencial perceber quais instrumentos e conhecimentos, aliados à noção da prática educativa conectada à amorosidade, podem contribuir para a formação cidadã. Por esse cenário, alude-se sobre a inclusão do Direito na matriz curricular dos Cursos Superiores de graduação, não pertencentes à Ciência Jurídica, como sendo um desses saberes que favorece a ampla formação.

Defende-se, pois, a presença do conteúdo jurídico no currículo formativo de todos os estudantes de Graduação, porque o conteúdo jurídico é capaz de estimular a formação para a cidadania. No entanto, importante alerta deve ser realizado. Para contribuir à formação cidadã, o conteúdo jurídico precisa ser trabalhado no sentido descrito por Freire (1996) com o intuito de aperfeiçoar o exercício da cidadania e incitar a percepção no estudante de ser sujeito de direito, ou seja:

Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 12).

O conteúdo arquitetado no currículo formativo promoverá uma ampla formação se vier a ser pensado com base na aprendizagem significativa. Significa que o conhecimento disponibilizado deve ser inter-relacionado a saberes sobre a realidade social e cultural do estudante com o conhecimento técnico e profissional do seu Curso Superior.

Assim, o conteúdo do Direito, por ser um conhecimento que estimula a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente responsáveis, pode garantir a amorosidade na prática pedagógica, porque fomenta o ato de ensinar com diálogo, escuta ativa e respeito mútuo.

Essa afirmação cria raízes nos dizeres Sacristán (2000, p. 80) que explica: “a justificativa pedagógica mais genuína de um currículo organizado em torno de áreas significa um esforço para *conectar conhecimentos provenientes de campos disciplinares mais especializados*, para proporcionar uma *experiência de aprendizagem mais significativa e globalizada para o aluno que aprende*” (grifos do autor).

Implementar o conhecimento significativo a partir do Direito nas Graduações delineia a formação do futuro profissional/cidadão com base na conexão da prática educativa com a amorosidade, pois o acesso ao conhecimento significativo na Educação Superior relaciona-se à concepção de educação técnica, humana, integral e profissional.

O acesso ao conhecimento significativo favorece o exercício da cidadania, preparando o estudante para resolver questões sociais que vão além dos conhecimentos

específicos de sua área profissional.

Essa perspectiva espelha o entendimento de que a Educação deve contribuir “para a tolerância e o respeito às diferenças a fim de possuir uma convivência harmoniosa e respeitosa. Em outras palavras, a educação precisa formar pessoas que sejam capazes de lidar e aceitar o pluralismo cada vez mais vigente na sociedade” (Franco; Ferreira Filho, 2023, p. 14).

Sendo assim, defende-se, com base na noção de amorosidade educacional, a presença do Direito como componente curricular obrigatório na matriz curricular dos Cursos de graduação, não pertencentes à Ciência Jurídica. Isso, porque, o componente do Direito consegue efetivar a formação cidadã por se referir a um saber que incita a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente responsáveis.

Desse modo, propicia-se ao estudante de Graduação um desenvolvimento para além do exercício profissional; um aprimoramento para ser uma pessoa apta ao convívio social justo, ético e responsável.

No mais, o conteúdo do Direito inserido nos Cursos de graduação deve ser relacionado a conhecimentos que favoreçam a formação cidadã para que possa desenvolver profissionais competentes e pessoas socialmente éticas e responsáveis.

Por esse motivo, é importante desvendar qual componente do universo jurídico cumprirá essa função educativa. Para solucionar essa dúvida, nesta análise, reconhece a presença do componente jurídico *Direitos Humanos*.

## **Educação em Direitos Humanos: para além da cidadania formal**

Partindo do conceito freireano de que educar não é transmitir conhecimento e sim criar possibilidades para sua construção ou criação (1996), educar em direitos humanos permite ao sujeito se reconhecer com titular de direitos e deveres, compreendendo sua extensão e aplicação na sociedade.

A Educação em Direitos Humanos é um objetivo previsto no art. 26.2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), nos seguintes termos: “A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais [...]”. Trata-se, portanto, de um tema que há tempos vem se discutindo no cenário internacional.

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realizada em Viena em 1993, culminou em uma Declaração e Programa de Ação, que reafirmou os valores da Declaração Universal de 1948 e recomendou aos Estados-membros das Nações Unidas o desenvolvimento de programas e estratégias para viabilizar a Educação em Direitos Humanos em seus territórios (ONU, 1993).

Em 2011, a Resolução 66/137 da Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, reconhecendo em seu art. 2º, 2, que:

2. A educação e a formação em direitos humanos abrangem:

- (a) Educação sobre direitos humanos, que inclui o fornecimento de conhecimento e compreensão das normas e princípios dos direitos humanos, dos valores que os sustentam e dos mecanismos para a sua proteção;
- (b) Educação através dos direitos humanos, que inclui aprender e ensinar de uma forma que respeite os direitos dos educadores e dos alunos;
- (c) Educação para os direitos humanos, que inclui capacitar as pessoas para desfrutar e exercer os seus direitos e respeitar e defender os direitos dos outros (ONU, 2011).

Em 2015, durante a Assembleia Geral da ONU, foi adotada a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, entre os quais se destaca o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que visa “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). A meta 4.7 desse objetivo estabelece que os Estados devem garantir que, até 2030, todos os educandos “adquiram conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável”, com ênfase em direitos humanos, cultura de paz, cidadania global, igualdade de gênero e valorização da diversidade cultural.

Nessa esteira, foi aprovada, durante o Fórum Mundial de Educação (2015), a Declaração de Icheon, denominada “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” baseada em uma visão humanista da educação, destacando a importância da promoção dos direitos humanos.

Essa pequena trajetória histórica da Educação em Direitos Humanos evidencia a preocupação da sociedade internacional em transformar os princípios outrora veiculados na Declaração Universal dos Direitos Humanos em práticas efetivas orientadoras de políticas públicas estatais.

A implementação de tais agendas, no entanto, depende de um compromisso estatal em promover a Educação em Direitos Humanos, a fim de superar a mera cidadania formal, limitada à concessão legal de direitos, com vistas a promover uma cidadania vívida, com a construção de espaços de participação e, portanto, no dizer de Holston (2013), substantiva.

Ao articular conhecimentos, valores e práticas que fomentam o senso de pertencimento, a Educação em Direitos Humanos contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

## **Formação cidadã e Educação em Direitos Humanos nas Graduações**

Diante dessa perspectiva, o Conselho Nacional da Educação (CNE) (Brasil, 2012, s.p.) instituiu, ademais, a necessidade de inserir, “integrando os saberes acadêmicos”, outros conhecimentos que devem estar presentes no currículo dos Cursos de graduação para proporcionar o acesso ao conhecimento significativo e fomentar a formação cidadã. Exatamente como acontece com o componente *Direitos Humanos* nas Graduações.

A Educação em Direitos Humanos se impõe, porque a prática pedagógica aliada à amorosidade compreende a capacidade técnica e científica, bem como a percepção da noção de cidadania, estabelecendo a formação cidadã sob dois enfoques. Um, na

Educação Superior considerada como um direito em si mesmo e indispensável para o aperfeiçoamento do exercício da cidadania; e, outro, no processo para estimular o conhecimento significativo que contribui para a formação cidadã.

O componente *Direitos Humanos* inserido nos Cursos de graduação se legitima, também, na Resolução CNE/CES nº 1, de 30 de maio de 2012 (Brasil, 2012). Essa norma prescreve a necessidade da presença da Educação em Direitos Humanos para a formação de todos os profissionais, estabelecendo “Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos” a serem seguidas pelo sistema de ensino e suas Instituições.

A inserção do componente *Direitos Humanos* se justifica, além da indicação legal, porque se refere a um dos pilares fundamentais do direito à Educação, como dispõe o art. 5º da referida Resolução: “a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a 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 planetário” (Brasil, 2012, s.p.) (grifos nossos).

Ademais, a aprendizagem significativa, “responsável pela construção do conhecimento” (Pontes Neto, 2006, p. 119), deve ser promovida ao estudante para que possa adquirir conhecimentos e habilidades profissionais, ao mesmo tempo em que desenvolve a percepção de sua responsabilidade para as transformações sociais. É o que se espera que aconteça na Educação Superior com a inferência da amorosidade educacional na *práxis* educativa, pois, como ensina Freire (1996, p.28): “[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, [...]”.

Por essa ótica, o componente jurídico nos Cursos de graduação precisa ser, em síntese, uma fonte para concretizar a noção sociocultural da Educação Superior que é conquistar uma formação cidadã; o que acontece, desde que se propicie a conexão entre a amorosidade e a prática educativa. Significa que o conteúdo jurídico, inter-relacionado aos demais saberes das Graduações, favorece transformações sociais a partir de concepções educacionais que estão em conformidade com a realidade sociocultural.

Nessa acepção, a mencionada Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do CNE (Brasil, 2012) descreve, a partir da noção de formação cidadã, a finalidade almejada com a inclusão do conteúdo sobre Direitos Humanos na Educação Superior nos seguintes moldes:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012, s.p.).

A inclusão do Direito na matriz curricular dos Cursos de graduação incentiva, dessa maneira, a política curricular a criar um projeto pedagógico de formação cultural e profissional que oferece conhecimentos fundamentais para desenvolver o respeito a valores

morais, sociais, técnicos e legais inerentes à realidade social.

A formação técnica aliada à formação humana, como decorre com o componente jurídico nas Graduações, proporciona uma formação cidadã crítica e amorosa que incentiva o estudante a transformar a realidade social, promovendo justiça e convivência pacífica.

Por essa trajetória, ressalta-se o preceito do caderno “Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais” que orienta:

A Educação deve ser prioridade nesse processo, pois possibilita a construção da cidadania e a formação de sujeitos de direitos, cientes de seus deveres e conscientes de sua responsabilidade na defesa e promoção dos direitos humanos. [...] educar para os direitos humanos implica em tomar a decisão e assumir o compromisso de exercer a cidadania de maneira irrestrita, voluntária e cooperativa [sendo, assim,] é imperiosa a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que deem orientações para sua prática e funcionalidade (Brasil, 2013, p. 26, 33, 39, 40).

O componente jurídico *Direitos Humanos* promove uma ampla formação apoiada no acesso ao conhecimento significativo capaz de perfazer o estudante de Graduação em um cidadão profissionalmente competente e uma pessoa socialmente responsável. Por isso, o art. 5º da Resolução nº 1/2012, do CNE (Brasília, 2012, s.p.) prescreve que “a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a 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 planetário”.

Percebe-se que a Educação em Direitos Humanos nas Graduações estimula a inferência da amorosidade educacional, porque se trata de um conteúdo relacionado a saberes de natureza antes humanística que técnica. Assim sendo, perfilhar-se-á uma pedagogia que combate a cultura do ódio para promover valores éticos que valorizam a pessoa, o diálogo e a justiça social. Efetiva-se, desse modo, a conexão entre a prática educativa e a amorosidade com o escopo de fomentar a formação cidadã na Educação Superior.

## Considerações Finais

O percurso teórico abordado no presente trabalho se inicia na concepção de que a cidadania, enquanto um “direito a ter direitos” é uma representação da igualdade entre as pessoas. Não apenas uma igualdade que deva estar inscrita na lei, mas no dizer de Lafer (1988, p.22), com o alerta de que “[...] a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos”.

Nesse sentido, empregar a Educação em Direitos Humanos significa fortalecer a base social para uma cidadania plena, ultrapassando a mera formalidade. Trata-se de instrumento imprescindível para superar as desigualdades e exclusões históricas que marcam a cidadania no Brasil, conforme apontado por Holston, e para concretizar a noção

arendtiana de “direito a ter direitos”, promovendo o engajamento e a participação política como fundamentos da convivência humana.

A inclusão do componente do Direito nos Cursos de graduação não jurídicos, em especial, no componente *Direitos Humanos*, se traduz em uma prática transformadora, alicerçada na amorosidade e ética propostas por Paulo Freire, bem como alicerçada no conhecimento significativo na Educação Superior.

A educação amorosa reconhece o estudante como cidadão em formação e cria um espaço em que este desenvolve o sentimento de pertencimento à comunidade. Portanto, torna possível a inserção do indivíduo no espaço da cidadania. A compreensão sobre os direitos humanos, seus respectivos deveres, limites e meios de cobrança, impulsiona o sujeito à consciência crítica, o prepara para participar da vida política de forma ativa, com autonomia.

Logo, defende-se que a inserção do componente *Direitos Humanos* nos Cursos de graduação não pode ser entendida apenas como um cumprimento formal de diretrizes curriculares, mas sim como um compromisso institucional com a formação ética e crítica dos estudantes, fundamental para que estes se reconheçam como cidadãos.

## Referências

AMORIM, Filipi Vieira; CALLONI, Humberto. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. *CONJECTURA: Filosofia e Educação*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 380–392, 2017.

Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4807>.

Acesso em: 16 set. 2025.

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm).

Acesso em: 19 set. 2025.

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

DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01. mai. 2025.

BRASIL. *Lei 4.717, de 29 de junho de 1965*. Regula a ação popular. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4717.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4717.htm). Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 776, de 03 de dezembro de 1997: orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Brasília: Sala das Sessões, 1997. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf). Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL: Ministério da Educação e Cultura. *Resolução Conselho Nacional de Educação/CES nº 1, de 30 de maio de 2012: estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF, 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: [documentos-Caderno-de-Educacao-em-Direitos-Humanos-Diretrizes-Nacionais.pdf](#). Acesso em: 15 set. 2025.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CROSARA, Daniela de Melo; SILVA, Leonardo Barbosa e. A Constituição Federal de 1988: os caminhos das políticas de democratização do acesso e permanência na educação superior como direito fundamental. *Revista Educação e Políticas em Debate*. v.7, n. 2, p. 289-312, mai/ago, 2018. Disponível em: [A-Constituicao-Federal-de-1988-os-caminhos-das-politicas-de-democratizacao-do-acesso-e-permanencia-na-educacao-superior-como-direito-fundamental.pdf](#). Acesso em: 02 mai. 2025.

FAVORETTI, Jaciely. A igualdade para todos. *Boletim Científico Escola Superior do Ministério Público da União*. Brasília: ESMPU, ano 11, n. 39, jul./dez., 2012. Disponível em: [BC\\_39\\_-\\_integral.pdf](#). Acesso em: 03 abr. 2025.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*. 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por). Acesso em: 21 set. 2025.

FRANCO, Clarissa de; FERREIRA FILHO, Moacir. Direitos Humanos, estudos decoloniais e o pacto educacional global: possíveis diálogos para uma educação intercultural. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, 28, e238267, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/8267>. Acesso em: 25 set. 2025.

FREIRE, Paulo. *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. São Paulo: Paz e Terra, 2019. Edição do Kindle.

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

HOLSTON, James. *Cidadania Insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Versão para Kindle.

JACKIW, Elizandra; BENVENUTTI, Cristiane Dall'Agnol da Silva; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. A Amorisidade no Ato de Educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: aproximações possíveis. *Revista Teias*, v. 22, n. 67, p. 7-17, out./dez. 2021. Disponível

em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000400007&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000400007&script=sci_arttext). Acesso em: 13 set. 2025.

JESUS, Joelma Oliveira de. *A concepção de amorosidade na pedagogia proposta por Paulo Freire*. 2023. 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2023.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, Liberdade e Cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da Cidadania*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 135-157.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LUFT, Hedi Maria; RODRIGUES, Anelise de Oliveira; SOUZA FILHO, Adão Eurides de. Mediação Pedagógica e Amorosidade na Educação Básica. *Revista Literatura em Debate*. v.19, n. 33, jan./jun. 2024, p. 42-55. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4752/3489>. Acesso em: 14 set. 2025.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos*. 2011. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/11-united-nations-declaration-human-rights-education-and-training-2011>. Acesso em: 21 set. 2025.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. 1993. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action>. Acesso em: 21 set. 2025.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: [https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU\\_DireitosHumanos\\_DUDH\\_UNICRio\\_20250310.pdf](https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRio_20250310.pdf). Acesso em: 21 set. 2025.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: ODS 4*. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 20 set. 2025.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirihi; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. *Rev. PEC*, Curitiba, v.2, n.1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PONTES NETO, José Augusto da Silva. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande, n. 21, p.117-130, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/296>. Acesso em: 18 set. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. trad. Ernani F. da F. Rosa, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.