

Educação em Direitos Humanos no Brasil e na Noruega: percepções docentes sobre gênero e LGBTQIAPN+ nas escolas

Human Rights Education in Brazil and Norway: Teachers' Perceptions of Gender and LGBTQIAPN+ Diversity in Schools

MARCIA DE SIQUEIRA SOVIK

Faculdade Unyleya

FABIO MAIA

Faculdade Unyleya

Resumo: Este artigo discute a promoção da Educação em Direitos Humanos (EDH) no contexto escolar, com foco nas temáticas de gênero e LGBTQIAPN+, a partir de uma análise comparativa entre Brasil e Noruega. O estudo problematiza o distanciamento entre currículo formal e prática pedagógica com base nos marcos legais. O objetivo foi analisar a percepção de docentes da educação básica sobre a inclusão da EDH no cotidiano escolar. A metodologia adotada foi a pesquisa de opinião, com aplicação de questionário estruturado a 38 professores brasileiros e 16 noruegueses. Os resultados revelam que, na Noruega, a EDH está institucionalizada, com altos índices de formação docente e ações permanentes sobre diversidade. No Brasil, embora exista legislação, a EDH tem baixa institucionalização, depende da iniciativa individual dos docentes e carece de formação adequada. O estudo concluiu que a efetivação da EDH no Brasil exige o enfrentamento do currículo oculto, a valorização da formação docente crítica e a construção de políticas inclusivas que assegurem a representatividade e o pertencimento de grupos minorizados nos espaços escolares.

Palavras-chave: Direitos Humanos. LGBTQIAPN+. Gênero. Diversidade. Currículo Oculto.

Abstract: This article discusses the promotion of Human Rights Education (HRE) in the school context, focusing on gender and LGBTQIAPN+ issues, based on a comparative analysis between Brazil and Norway. The study addresses the gap between the formal curriculum and pedagogical practice, grounded in legal frameworks. The objective was to analyze the perceptions of basic education teachers regarding the inclusion of HRE in daily school life. The methodology adopted was opinion research, applying a structured questionnaire to 38 Brazilian teachers and 16 Norwegian teachers. The results reveal that, in Norway, HRE is institutionalized, with high rates of teacher training and ongoing actions on diversity. In Brazil, although legislation exists, HRE has low institutionalization, relies on individual teacher initiative, and lacks adequate training. The study concluded that the implementation of HRE in Brazil requires addressing the hidden curriculum, valuing critical teacher training, and building inclusive policies that ensure the representation and belonging of minority groups in school settings.

Keywords: Human Rights. LGBTQIAPN+. Gender. Diversity. Hidden Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Em um cenário global marcado por transformações sociais, políticas e culturais, a Educação para os Direitos Humanos (EDH) emerge como um componente fundamental para a construção de sociedades mais justas, igualitárias e inclusivas. Em contextos democráticos, a escola se configura como espaço privilegiado para a promoção do respeito às diferenças, da valorização da diversidade e da defesa dos direitos fundamentais, com especial atenção aos grupos historicamente marginalizados.

No Brasil, marcado por desigualdades estruturais, e na Noruega, reconhecida por suas políticas de bem-estar social, o papel da docência assume contornos distintos, oferecendo uma oportunidade significativa para análises comparativas sobre a promoção dos Direitos Humanos no campo educacional. Ambos os países são membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e signatários de convenções em diversas áreas, incluindo Direitos Humanos, objeto deste estudo.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da escola na construção de uma sociedade que assegure os direitos das mulheres e das pessoas LGBTQIAPN+, por meio da análise da percepção docente no Brasil e na Noruega.

Para tanto, a proposta fundamenta-se em três objetivos específicos:

- A compreensão dos conceitos de diversidade, equidade, igualdade e direitos humanos;
- O levantamento das legislações nacionais voltadas à proteção de grupos minorizados;
- A análise das percepções e práticas de professores da educação básica nos dois países.

A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de ampliar o debate acerca dos desafios enfrentados pelas equipes docentes no cotidiano escolar ao lidarem com demandas relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade. Além disso, busca-se destacar a relevância de uma formação docente crítica e comprometida com a transformação social, sobretudo diante de contextos sociopolíticos em que os direitos humanos ainda são alvo de disputas. A comparação entre os dois países oferece subsídios relevantes para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e inclusivas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As questões relacionadas aos Direitos Humanos e à promoção da diversidade e equidade constituem-se como um dos principais pontos de discussões e de disputas em diferentes países. Embora, à primeira vista, esses conceitos pareçam estar vinculados a grupos específicos, eles são fundamentais para o fortalecimento da democracia e para a construção de sociedades justas e seguras para todos. Isso se dá por meio do estabelecimento de políticas públicas, práticas educacionais e ações afirmativas.

Considerando os marcos legais nacionais e internacionais, observa-se que, apesar das diferenças nos contextos sociais, políticos e econômicos, tanto o Brasil quanto a Noruega têm promovido avanços significativos na garantia de direitos, na valorização da diversidade e na promoção da inclusão social em diferentes setores da sociedade, especialmente na educação.

2.1 Conceitos fundamentais: direitos humanos, equidade, igualdade e diversidade

A diversidade manifesta-se de diversas formas ao longo do tempo e do espaço e reflete-se na originalidade e pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de mudanças, inovações e criatividade, a diversidade é, para a espécie humana, tão fundamental quanto a biodiversidade é para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade, devendo ser reconhecida e afirmada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002).

Na tentativa de definir o conceito de diversidade, pode-se concebê-lo como um espelho que reflete as diferenças, as quais podem ser classificadas em três dimensões principais:

- **Diversidade Demográfica:** abrange aspectos como gênero, faixa etária, raça e etnia.
- **Diversidade Comportamental:** relacionada às distintas formas pelas quais os indivíduos respondem a desafios e situações específicas, como ter olhares e opiniões distintas sobre um tema. Tal diversidade contribui para o debate de ideias, promovendo a criatividade e soluções de desafios no campo profissional e acadêmico.
- **Diversidade Experiencial:** fundamenta-se nas vivências e experiências de vida que moldam as subjetividades, exemplificada por habilidades, interesses, hobbies e afinidades de cada sujeito.

De acordo com a UNESCO, no documento Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, o conceito de diversidade é expresso no seu primeiro artigo nos

seguintes termos:

Em um mundo cada vez mais diversificado, é fundamental assegurar uma interação harmoniosa entre indivíduos e grupos, promovendo o engajamento com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas. Políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos são essenciais para garantir a coesão social, o dinamismo da sociedade civil e a manutenção da paz. (UNESCO, 2002, p. 2)

A Constituição Brasileira de 1988, no seu Art. 3º, inciso IV, estabelece que um dos objetivos da República Federativa do Brasil é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. A inclusão desses dispositivos nos capítulos iniciais da Constituição reafirma o compromisso do Estado e da sociedade civil com a preservação dos direitos humanos e o respeito à diversidade, elementos fundamentais para a ordem democrática.

Não por acaso, a Constituição de 1988 é conhecida como Constituição Cidadã. Dentre os incisos e artigos mencionados, destaca-se, para os propósitos deste estudo, a relevância das disposições que garantem a igualdade de gênero e o direito ao tratamento digno e respeitoso, independentemente das características físicas e subjetivas dos indivíduos.

O inciso IV do artigo 3º é ratificado no artigo 5º que afirma que:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos

imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

(BRASIL, 1988, p. 11)

Assim como na Carta Magna brasileira, a Constituição da Noruega, promulgada em 1814, estabelece os direitos humanos como princípios fundamentais da sociedade. Estes princípios são fortalecidos mediante a incorporação do Art. 98, em 2024, que trata especificamente dos direitos humanos, com o objetivo de reforçar sua posição na legislação nacional e garantir-lhes um papel central na Constituição. Esse artigo consagra o princípio da igualdade e o princípio da não discriminação, estabelecendo que "todos são iguais perante a lei" e que "nenhuma pessoa deve ser sujeita a discriminação injusta ou irracional". Também é importante destacar o artigo 108, que dispõe sobre a proteção dos povos originários, especificamente o povo Sami¹. Esse artigo atribui ao Estado a responsabilidade de criar condições que permitam ao povo Sami preservar e desenvolver sua língua, cultura e modo de vida.

De acordo com o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (2022), a igualdade é fundamentada no princípio da universalidade, o que implica que todos devem ser regidos pelas mesmas normas e possuir os mesmos direitos e deveres. Entretanto, é necessário reconhecer que as diferenças existentes entre os indivíduos e suas necessidades específicas devem ser consideradas de forma a promover a igualdade de direitos e oportunidades. Esse processo é denominado equidade .

Soares e Gatti (2020) apresentam o conceito de equidade como associado à necessidade de mitigar desigualdades decorrentes de fatores sociais e econômicos, que podem impactar o desempenho escolar de diferentes grupos. Os autores afirmam ainda que a equidade pode ser promovida por meio de políticas afirmativas que garantam igualdade de acesso a oportunidades. Sendo também fundamental adotar medidas que assegurem resultados mais homogêneos entre os diferentes grupos analisados.

As políticas afirmativas possuem papel fundamental de garantir a igualdade de acesso a oportunidades, principalmente em países com uma população diversa e com grandes

¹ O povo indígena da Noruega, os Sami, vive em quatro países: Noruega, Suécia, Finlândia e Rússia. Os Sami são o grupo populacional mais antigo da Noruega, e há várias línguas sami. Disponível em <https://samfunnskunnskap.no/pt/conheca-a-noruega/os-sami.html#del2>, acesso em 08 de agosto de 2025

lacunas sociais e econômicas, como o Brasil.

Um exemplo significativo da promoção da equidade são as políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras. O objetivo dessas políticas é reparar desigualdades históricas e promover a igualdade de oportunidades para a população negra, cujo passado foi marcado pela escravização forçada, permitindo que seus integrantes possam crescer e se desenvolver socialmente e economicamente em condições mais justas na sociedade.

A política de cotas é uma das ações afirmativas mais debatidas e contestadas no Brasil, recebendo críticas de diferentes setores baseadas na Meritocracia². Para Miranda (2021), essas críticas ignoram que a capacidade individual não é um atributo inato, mas resultado das condições sociais, econômicas e culturais às quais as pessoas estão submetidas. Sendo assim, a adoção das cotas raciais representa não apenas uma medida de reparação histórica, mas também um instrumento de efetivação do princípio da igualdade, contribuindo para a transformação das relações de poder e privilégio que estruturam a sociedade brasileira.

Não se pode negar o papel e a importância das políticas de cotas raciais para a Educação Superior. Entretanto, é necessário implementar outras políticas que ofereçam suporte e apoio para a permanência desses estudantes nas universidades públicas. Isso é fundamental devido às defasagens escolares dos oriundos das escolas públicas de Educação Básica e às suas necessidades econômicas.

A compreensão dos conceitos de Diversidade e Equidade permite perceber que a inclusão vai além de inserir os grupos minorizados³ em um determinado contexto social. Incluir é, sim, assegurar a participação plena e digna destes indivíduos, garantindo o acesso aos espaços públicos e privados, o direito à expressão e o respeito às suas identidades, subjetividades e necessidades.

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2011), a inclusão pode ser considerada como o direito à autorrepresentação, à participação na vida pública e ao reconhecimento do Estado. Sendo assim, a inclusão é um conjunto de políticas voltadas à garantia dos direitos sociais, culturais, educacionais e de saúde, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

² De acordo com o Barbosa (2003), apud Souza e Vasconcelos (2021), *“A meritocracia é um conjunto de valores (no nível ideológico) que requisita que o indivíduo inserido na sociedade, obtenha a sua posição conforme o mérito das suas ações individuais, ou seja, o reconhecimento público da sua capacidade qualitativa de realização própria.”*

³ De acordo com BRAGA e SÁ (2023), os grupos minorizados podem ser considerados todas as pessoas sofrem a negação da garantia dos direitos humanos fundamentais e práticas de violência física ou simbólica das estruturas de poder, gerando ausência de representatividade nos espaços de poder e de estado vulnerabilidade social e econômica constante. No Brasil, estes grupos são constituídos por mulheres, comunidade LGBTQIAPN+, pessoas pretas (negras e pardas), pessoas com deficiências (PCDs), idosos, imigrantes e refugiados, entre outros.

Nesse contexto, observa-se uma maior atenção do governo na implementação de ações inclusivas transformadas em leis, com o objetivo de integrar diversos grupos minorizados no país. No Brasil, esse movimento teve início na segunda metade da década de 1990 (governo Fernando Henrique Cardoso) e consolidou-se nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar.

No cenário internacional, destaca-se a aprovação, em 1990, da Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Tailândia). O documento foca na garantia do atendimento das necessidades básicas de aprendizagem. Em seu terceiro artigo, a declaração estabeleceu um compromisso fundamental: a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade.

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU), juntamente com seus Estados-Membros, estabeleceu a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. A proposta visa estabelecer ações prioritárias para o desenvolvimento sustentável global, mobilizando esferas governamentais, empresariais e a sociedade civil para a implementação de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e metas comuns.

Esses objetivos de caráter global buscam o compromisso dos 193 países membros no enfrentamento de diversas mazelas (pobreza, fome, acesso à saúde e educação, violência, desigualdade social e econômica, desequilíbrio climático, entre outros), com a meta de serem alcançados até 2030 (ONU, 2015).

Dentre os 17 objetivos, destacam-se para este estudo as ODS 4, 5 e 10:

- ODS 4 (Educação de Qualidade): Garantia da inclusão e equidade e oferta de oportunidades de aprendizagem, independentemente das características dos indivíduos.
- ODS 5 (Igualdade de Gênero): Ações para a igualdade de representatividade em diferentes espaços, participação política, garantia de direitos e combate ao preconceito e à violência contra mulheres e meninas.
- ODS 10 (Redução das Desigualdades): Promoção de ações inclusivas voltadas para grupos minorizados, no que se refere à empregabilidade, empoderamento e mobilidade social e econômica.

2.2 Um breve relato sobre as legislações relacionadas aos Direitos Humanos.

Em uma sociedade que busca garantir os Direitos Humanos e promover a diversidade

e a inclusão, as políticas públicas, conforme destacam Soares e Gatti (2020), assumem um papel central. Isso é especialmente verdade em contextos sociais estruturados sobre pilares que historicamente sustentam o cerceamento de direitos, a desigualdade e a exclusão. Tanto o Brasil quanto a Noruega, como países signatários das Nações Unidas (ONU) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, firmaram o compromisso com os três princípios fundamentais (liberdade, igualdade e fraternidade), colocando a dignidade da pessoa humana no centro da construção de uma sociedade inclusiva e democrática.

Em 1966, o Brasil assinou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, cujo objetivo era promover o respeito universal e efetivo pelos direitos humanos e pela liberdade. Estes princípios foram ratificados pela Constituição Brasileira de 1988, especialmente no Art. 4º, inciso VIII, que repudia o terrorismo e o racismo, e no inciso II, que estabelece a prevalência dos Direitos Humanos. Ademais, o Art. 5º, inciso XLII, dispõe que "a prática do racismo constitui um crime inafiançável, sujeito à pena de reclusão nos termos da lei".

A Noruega também ratificou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial em 1970, incorporando-a à sua legislação nacional por meio da Lei de Igualdade e do combate à discriminação, a qual tem sido ampliada e atualizada conforme as novas dinâmicas sociais.

Em 1979, a ONU estabeleceu a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW), com o objetivo de romper com as práticas discriminatórias dirigidas às mulheres. De acordo com Silvia Pimentel (2002), a CEDAW deve ser considerada como parâmetro mínimo para as ações estatais na promoção dos direitos das mulheres e na repressão às violências de gênero. A autora considera que a convenção é a grande Carta Magna dos direitos das mulheres e simboliza o resultado de um grande esforço global pela edificação de uma ordem internacional de respeito à dignidade. O tratado estipula medidas para o alcance da igualdade entre homens e mulheres em todos os aspectos da vida política, econômica, social e cultural.

De acordo com Ramos (2020), o Brasil assinou a Convenção com reservas em 1981, mantendo-as até 1994. No entanto, ela só entrou plenamente em vigor no país a partir de 2002, com a promulgação do Decreto n. 4.377. A Noruega também é signatária e incorporou essas leis na sua legislação de Igualdade e Combate à Discriminação, com a última atualização ocorrendo em 2024.

Adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, a Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência (PCD) tem como objetivo promover, proteger e assegurar o pleno e equitativo exercício de todos os direitos humanos para as PCDs, além de promover o respeito por sua dignidade inerente. Em 2015, o Brasil instituiu a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que se baseia na Convenção da ONU para promover a inclusão e a cidadania das PCDs.

Diante da crescente preocupação com atos de violência e discriminação contra a comunidade LGBTQIAPN+ [1] em diferentes países, o Conselho de Direitos Humanos da ONU adotou, em 2011, a Resolução 17/19, que aborda os Direitos Humanos, a orientação sexual e a identidade de gênero. A partir desta resolução, o Escritório do Alto Comissariado para os Direitos Humanos da ONU elaborou o primeiro relatório sobre essas questões, que serviu de base para o primeiro painel de discussão em março de 2012. Em setembro de 2014, o Conselho de Direitos Humanos adotou uma nova resolução 27/32, dando continuidade às ações de combate à discriminação e à violência contra as pessoas LGBTQIAPN+ no mundo.

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em 2012, publicou a Diretriz sobre Proteção Internacional n. 9, que aborda a questão dos refugiados LGBTQIAPN+ no mundo, reconhecendo-os como pertencentes a um grupo social vulnerável que foge de seus países devido à perseguição motivada por sua orientação sexual e identidade de gênero.

O comprometimento do governo brasileiro com as convenções e tratados estabelecidos pela ONU é de fundamental importância. Isso se deve ao fato de que a base escravocrata da sociedade brasileira, marcada pela invasão europeia, pela estruturação do patriarcado, pela escravização e extermínio dos povos indígenas e africanos, continua a gerar impactos profundos. Esses legados históricos resultam na perpetuação da violência contra mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, PCDs, além de alimentarem o racismo estrutural e criarem obstáculos ao pleno acesso dessas populações às esferas políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade.

Tais reflexões são corroboradas por Fonseca (2009), ao destacar que a constituição das políticas públicas no Brasil:

[...] não é uma prerrogativa somente da consciência e da vontade política de uns e de outros. Ela depende da disposição do Estado e dos governos de se responsabilizar pelo povo, elegendo prioridades estratégicas. Aqui, a responsabilidade dos governantes, a eleição e seleção das prioridades foram constituídas sem que negros e indígenas pudessem colocar na agenda e no orçamento federal de modo adequado e a contento as suas necessidades, pois sempre estiveram afastados do poder decisório. (Fonseca, 2009, p.101)

É importante destacar, contudo, que a ausência de representatividade nos espaços de poder não é sinônimo de passividade por parte das populações minorizadas. Muitas dessas populações reconhecem que a construção de políticas afirmativas é um campo de disputa e poder, e não uma mera concessão por parte dos governantes:

Na definição política, destaca-se que as políticas públicas, no contexto de regimes democráticos, estão intimamente relacionadas a processos decisórios que envolvem disputas de interesses. Assim, a sociedade é composta por diversos grupos e segmentos políticos, cada um carregado de ideologias, projetos políticos em disputa e visões de mundo, que determinam o modo como o Estado e o governo devem agir (Braga, 2020, p. 08).

Considerando o contexto do presente artigo, é fundamental conhecermos algumas das principais leis brasileiras e norueguesas voltadas para a construção de políticas públicas relacionadas à garantia dos direitos humanos nas últimas quatro décadas:

Tabela 1: Principais leis brasileiras e norueguesas para a garantia dos direitos humanos

BRASIL	NORUEGA
Constituição do Brasil (1988): Garante os princípios fundamentais de Direitos Humanos, abrangendo igualdade, diversidade, equidade e inclusão (Art. 3º e Art. 5º).	Constituição da Noruega (1814): Estabelece os direitos humanos como princípios fundamentais da sociedade.
Lei nº 11.645/2008: Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos dos ensinos fundamental e médio das redes pública e privada.	Art. 110a da Constituição da Noruega: Reconhece e valoriza a Cultura e a Língua Sami (legado cultural), com caráter de obrigatoriedade em todo o território. O ensino da língua sami é facultativo.
Resolução nº 175/2013 (CNJ): Garante o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo e permite a alteração de uniões estáveis homoafetivas já estabelecidas para casamento civil.	LOV-2008-06-27-53 (2008): Amplia a legislação anterior, equiparando a igualdade dos direitos civis (casamento, herança e geração de filhos) entre casais heterossexuais e homossexuais.
Lei nº 8.213/91 (Lei de Cotas PCDs): Estabelece reserva de vagas para trabalhadores com deficiência (PCDs), ampliando as oportunidades de emprego.	Innst. 441 L (2012–2013): Em determinadas regiões do país, parte dos noruegueses tem restrições e práticas discriminatórias com as pessoas de origem não escandinavas, restringindo acesso ao mundo do trabalho, à moradia, à educação, entre outros. Essa lei foi aprovada no sentido de combater as práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem ou limitam os direitos das pessoas que não são escandinavas, em especial, oriundos do leste europeu e africanos.
Lei nº 14.723/2023: Altera a Lei nº 12.711/2012, mantendo a garantia de acesso ao ensino público superior e técnico de nível médio por meio de cotas para pretos e pardos, e incluindo outros grupos (indígenas e quilombolas) e pessoas com deficiência oriundas da rede pública de Educação Básica.	
Lei nº 14.457/2022 (Programa Emprega + Mulheres): Determina ações voltadas à empregabilidade das mulheres, estimulando o apoio à parentalidade e a divisão de responsabilidades. Estabelece a obrigatoriedade de mecanismos para prevenção e combate ao assédio sexual e outras formas de violência no ambiente de trabalho.	
Lei nº 7.716/1989 (Lei do Racismo): Estabelece punições para crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Em 2019, o STF equiparou as condutas homofóbicas e transfóbicas aos crimes de racismo. Em 2023, a Lei nº 14.532 equiparou a injúria racial a crime de racismo.	LOV-2017-06-16-51: Aprovada para combater a discriminação de orientação sexual, igualdade de gêneros e igualdade entre as raças. Amplia a proteção aos direitos das minorias e intensifica a promoção de ações de igualdade social (quebra do conceito de profissões de homens <i>versus</i> profissões de mulheres, por exemplo).

Os arcabouços legais apresentados evidenciam que, apesar de contextos distintos, tanto o Brasil quanto a Noruega reconhecem que os Direitos Humanos são um valor central para a construção de uma sociedade democrática. Ambos os países assumem compromissos semelhantes, ratificados nas suas Constituições e legislações específicas, voltados para a valorização das identidades culturais, a garantia dos direitos e o combate ao preconceito e à violência contra os grupos minorizados.

2.3 Perspectivas sobre a Educação para o Direitos Humanos e para as Promoção da Cidadania no Brasil e na Noruega

Os princípios norteadores da educação no Brasil são estabelecidos pela Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Um dos objetivos da lei é promover o desenvolvimento de alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, preparando-os para o exercício pleno da cidadania. Além disso, a LDB estabelece que a educação deve ser baseada na igualdade de acesso e permanência, na liberdade do fazer docente, na valorização do pluralismo de ideias e no respeito aos Direitos Humanos (BRASIL, 1996).

A LDB (1996) constitui uma legislação de vanguarda na promoção da Educação Inclusiva, garantindo a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares e estabelecendo a obrigatoriedade da implementação de práticas inclusivas e a oferta da educação bilíngue para surdos como modalidade de ensino.

Cabe uma breve reflexão: na perspectiva da diversidade, a inclusão não deve se restringir à discussão acerca das pessoas com deficiência, mas deve ser ampliada para contemplar questões de gênero, raça, orientação sexual, religião, aspectos socioculturais, imigrantes e refugiados.

Indo ao encontro desta reflexão, a Lei nº 14.164/2021, que altera a LDB, estabelece a inclusão do tema da violência contra a mulher, ampliando a conscientização sobre a necessidade de prevenção de todas as formas de violência. Em 2024, foi acrescentado um novo artigo que determina a inclusão, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de aspectos femininos da história, ciência, artes e cultura – tanto no Brasil quanto no mundo – destacando as contribuições e conquistas das mulheres (BRASIL, 2024).

Na Noruega, os princípios que regem o sistema educacional estão estabelecidos no Decreto Real de 2017, denominado Lei da Educação, cujo objetivo é introduzir um currículo

nacional para garantir o cumprimento das políticas em todo país. Esses princípios baseiam-se na igualdade de direitos, independentemente das características sociais, econômicas, culturais, físicas e subjetivas dos sujeitos. Semelhante à legislação brasileira, ela se aplica a todos os contextos educacionais, da Educação Infantil ao Ensino Superior (NORUEGA, 2017).

Na seção 1.1 da Lei da Educação Norueguesa, é estabelecido que a prática educativa deve basear-se nos valores do cristianismo (nota de rodapé explicando que a Noruega não é laica) e do humanismo, por meio da valorização dos princípios fundamentais dos direitos humanos (dignidade humana, liberdade intelectual, igualdade, liberdade religiosa, entre outros).

Nesta mesma seção, ficou estabelecido que a educação deve promover a compreensão e preservação da identidade do povo norueguês, por meio da valorização da diversidade cultural e histórica, do respeito à igualdade e à individualidade, do conhecimento científico, da democracia participativa e da eliminação de todas as formas de discriminação. Outro ponto importante refere-se ao desenvolvimento de práticas educativas voltadas à valorização da História dos povos originários, denominados Sami, objetivando a preservação da sua cultura, língua e aspectos sociais.

Apesar das diferenças sociais, culturais e históricas existentes entre Brasil e Noruega, observa-se, em suas legislações educacionais, similaridades no compromisso com a promoção de uma educação pautada nos Direitos Humanos, valorizando a igualdade, a equidade e a diversidade. Reconhece-se o espaço escolar como um ambiente privilegiado para o combate às desigualdades e para a formação crítica, visando a atuação cidadã consciente e socialmente comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e segura para todas e todos.

3 MATERIAIS, MÉTODO E FERRAMENTAS

De acordo com o Código de Ética da ABEP/ICC/ESOMAR (2016), a pesquisa de opinião configura-se como um instrumento metodológico destinado a captar percepções, atitudes, valores e experiências de determinados grupos sociais acerca de temas específicos. Por esse motivo, a pesquisa de opinião foi selecionada como método para coletar informações sobre a percepção de professores brasileiros e noruegueses da educação básica sobre temas relacionados aos Direitos Humanos, com ênfase nas questões de gênero e na comunidade LGBTQIAPN+.

O instrumento adotado para a coleta de dados consistiu em um questionário quantitativo estruturado, composto por nove questões:

- Três questões sobre o perfil dos respondentes (idade, gênero e experiência docente).
- Seis questões sobre práticas educativas voltadas à promoção dos Direitos Humanos, à igualdade e diversidade de gênero, e ao combate à violência de gênero e da LGBTfobia.

Cada questão apresentava cinco alternativas, baseadas em uma escala de percepção, com o propósito de mapear o grau de concordância, conhecimento e prática docente acerca dos temas abordados.

A amostra da pesquisa foi composta por professores atuantes na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), de instituições escolares localizadas na cidade do Rio de Janeiro (Brasil) e em Oslo (Noruega). A aplicação do questionário deu-se de forma digital, por meio de formulário eletrônico disponível em versões nos idiomas português e norueguês.

A condução da pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos da atividade científica, assegurando transparência, consentimento livre e esclarecido, anonimato, confidencialidade e uso responsável dos dados, conforme determina o Código de Ética da ABEP/ICC/ESOMAR. Ademais, a pesquisa esteve em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, a qual dispensa a submissão ao Comitê de Ética de pesquisas de opinião no âmbito das ciências humanas e sociais aplicadas, desde que não impliquem riscos aos participantes.

4 RESULTADOS

A aplicação online do questionário para investigar a percepção dos professores brasileiros e noruegueses ocorreu no período de 05 a 23 de maio de 2025. O link de acesso foi compartilhado por ferramentas de comunicação instantânea (WhatsApp e Messenger do Facebook) e por correio eletrônico (e-mail). Durante esse período, foram obtidas respostas de 38 professores brasileiros e 16 professores noruegueses.

O perfil demográfico e a experiência docente dos participantes são detalhados a seguir:

Tabela 1: Perfil Demográfico e Experiência Docente

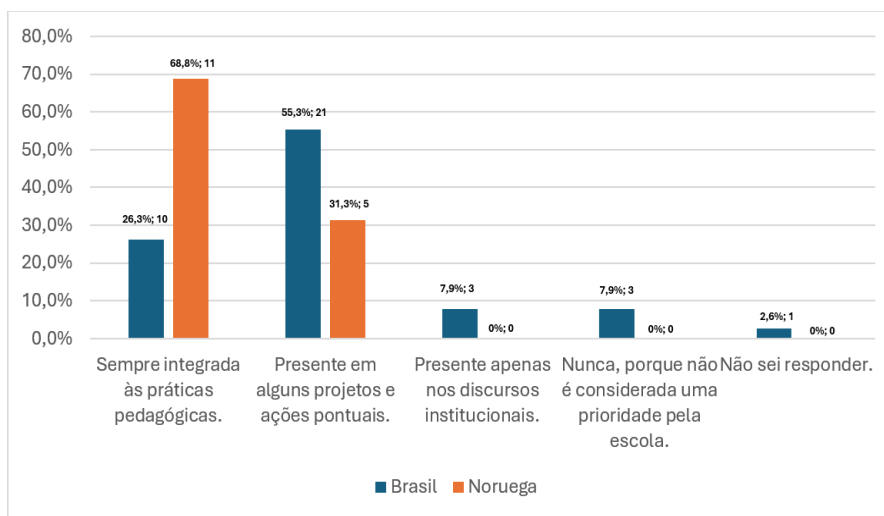
Característica	Brasil (N=38)	Noruega (N=16)
Gênero Feminino	84,2% (32)	75% (12)
Gênero Masculino	15,8% (6)	25% (4)
Faixa Etária Predominante	41 a 60 anos (76,3%)	31 a 50 anos (75,1%)
Experiência (> 6 anos)	Majoria	87,5%

Fonte: produzido pelos autores

No Brasil, a maioria dos professores (76,3%) está na faixa etária entre 41 e 60 anos e possui mais de seis anos de experiência docente. No contexto norueguês, a maioria dos respondentes (75,1%) tem entre 31 e 50 anos, e 87,5% indicam possuir mais de seis anos de experiência docente.

A figura 1, a seguir, apresenta a percepção dos docentes acerca da incorporação do debate sobre Direitos Humanos nas práticas pedagógicas.

Figura 1: Gráfico -Percepção sobre a integração das temáticas de Direitos Humanos às práticas pedagógicas.



Fonte: produzido pelos autores

A percepção dos docentes noruegueses sobre a integração das temáticas de Direitos Humanos nas práticas pedagógicas é significativamente maior que a dos brasileiros.

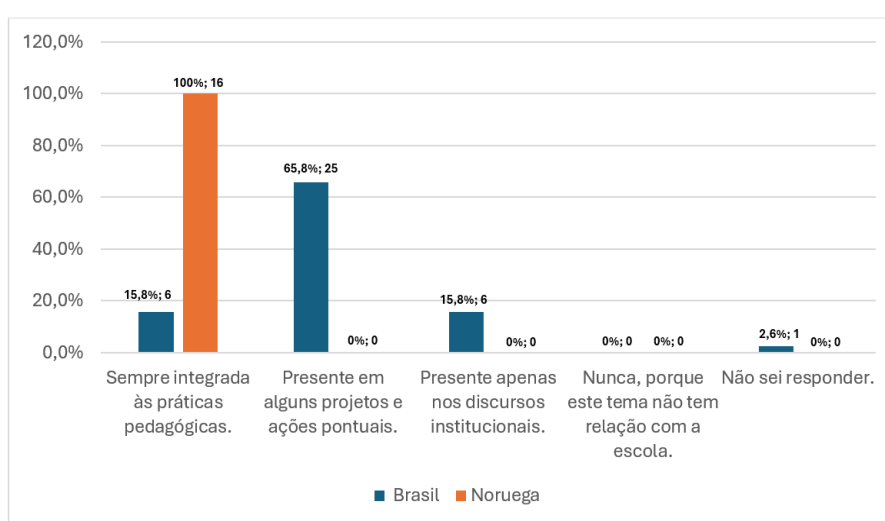
No contexto brasileiro, a percepção de integração é significativamente menor. Além disso, 55,3% (21) dos docentes brasileiros indicam que o tema é abordado apenas em projetos e ações pontuais, enquanto na Noruega essa percepção é relatada por apenas 31,3% (5) dos professores.

Ainda no Brasil, parte dos respondentes considera que a discussão sobre Direitos Humanos não faz parte do cotidiano escolar:

- 7,9% (3) afirmam que o tema está presente apenas nos discursos institucionais.
- 7,9% (3) acreditam que a temática não é prioridade nas escolas.
- 2,6% (1) não soube responder.

É importante notar que nenhum desses cenários de baixa prioridade/ausência foi observado na percepção dos docentes noruegueses.

Figura 2:Gráfico - Percepção sobre a presença da igualdade de gênero no planejamento pedagógico.



Fonte: produzido pelos autores

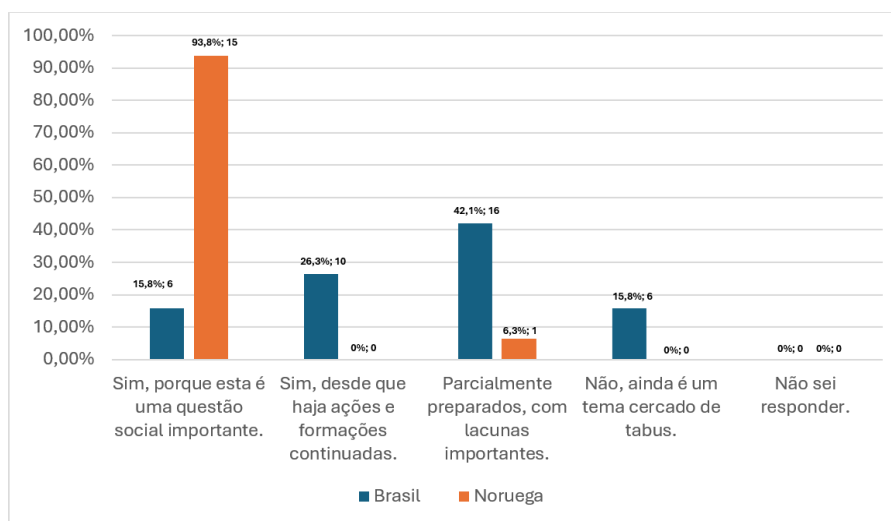
De acordo com a figura 2, no cenário educacional norueguês, a percepção dos docentes é unânime: 100% (16) consideram que a igualdade de gênero está presente no planejamento pedagógico das escolas.

Em contraste, entre os docentes brasileiros:

- Apenas 15,8% (6) afirmam que a igualdade de gênero faz parte do planejamento pedagógico.
- 65,8% (25) indicam que o tema é tratado em projetos e ações pontuais.
- 15,8% (6) percebem que o tema está restrito aos discursos institucionais.
- 2,6% (1) não soube responder.

A figura 3, a seguir, apresenta a percepção acerca da formação docente adequada para o tratamento das questões relacionadas à violência de gênero.

Figura 3: Gráfico - Percepção sobre a formação docente voltadas para as questões violência de gênero.



Fonte: produzido pelos autores

A percepção de preparo docente para atuar no combate à violência de gênero é drasticamente diferente entre os países, conforme os dados da pesquisa.

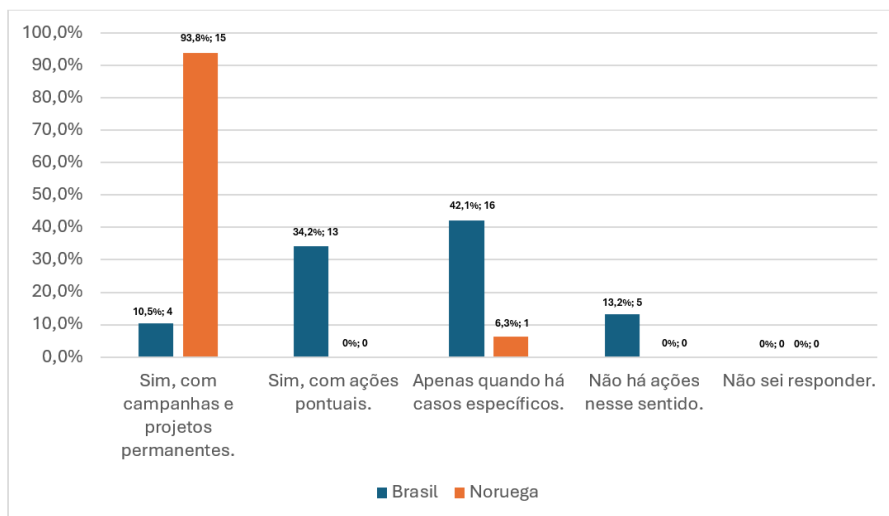
Na visão dos docentes noruegueses, 93,8% (15) consideram que os professores estão preparados para atuar pedagogicamente no combate à violência de gênero. No contexto brasileiro, essa percepção de preparo total é compartilhada por apenas 15,8% (6) dos respondentes.

Em contraste, 26,3% (10) dos professores brasileiros afirmam que os docentes estão preparados, mas ressaltam a importância da capacitação continuada para complementar a formação, percepção não registrada entre os noruegueses.

Parte dos docentes em ambos os países reconhece uma preparação parcial, indicando a necessidade de formação continuada para superar lacunas: essa visão é compartilhada por 42,1% (16) dos professores brasileiros e por apenas 6,3% (1) dos noruegueses.

É notável que, entre os participantes brasileiros, 15,8% (6) consideram que o combate à violência de gênero é um tabu social, o que dificulta a preparação dos professores para abordar a temática. Essa percepção não foi registrada entre os docentes noruegueses.

Figura 4: Gráfico- Percepção sobre as ações de combate à violência de gênero nas escolas



Fonte: produzido pelos autores

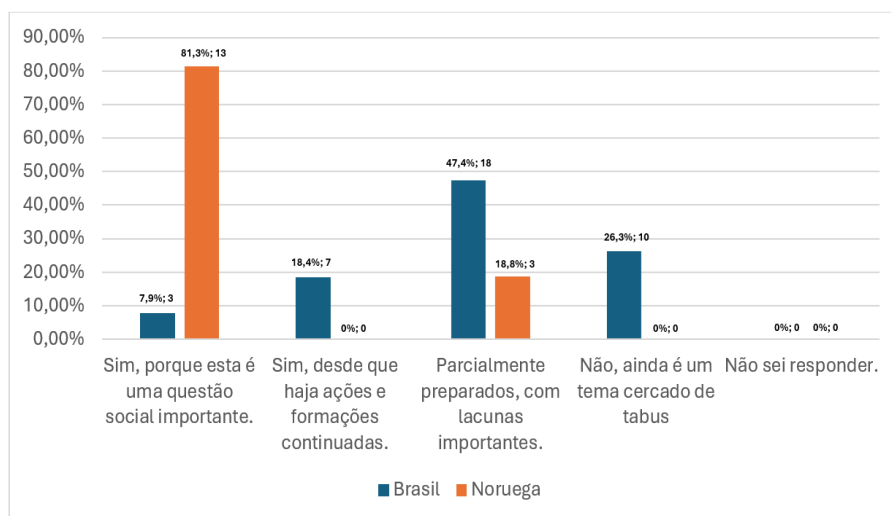
A figura 4 apresenta a percepção dos docentes sobre a existência de ações promovidas pelas escolas para o combate à violência de gênero.

Entre os professores noruegueses, 93, 8% (15) consideram que o tema está integrado às práticas pedagógicas, por meio da implementação de campanhas e projetos permanentes. Apenas 6,3% (1) sinalizam que as ações ocorrem somente em casos específicos.

No contexto brasileiro, a percepção de integração é muito baixa:

- Apenas 10,5% (4) dos docentes percebem que as escolas promovem ações sistemáticas.
- 34,2% (13) afirmam que o combate à violência é uma preocupação, mas as ações são realizadas apenas de forma pontual.
- 42,1% (16) consideram que as ações ocorrem apenas em situações específicas que impactam a comunidade.
- 13,2% (5) indicam que as escolas não desenvolvem nenhum tipo de ação voltada para esse combate.

Figura 5: Gráfico- Percepção sobre a formação docente voltadas para as temáticas LGBTQIAPN+.



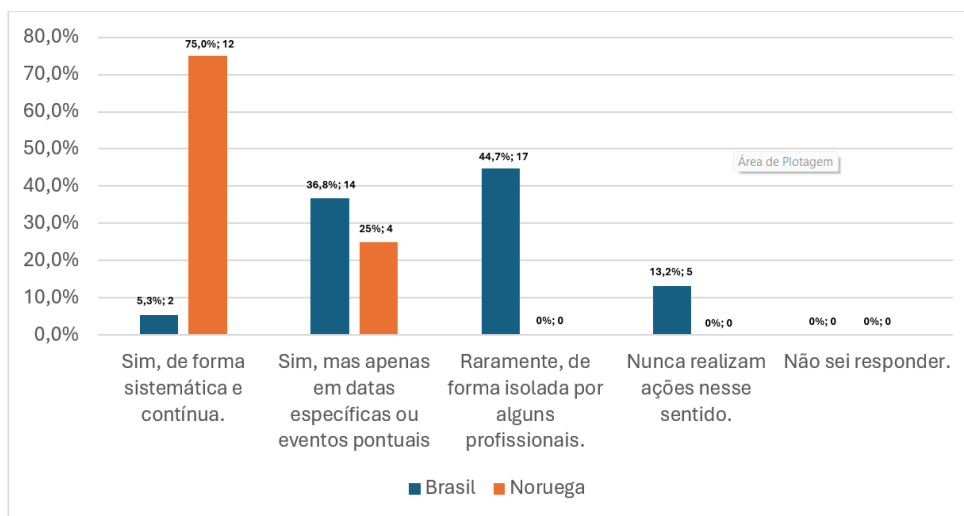
Fonte: produzido pelos autores

Na visão dos docentes noruegueses, 81,3% (13) consideram que os professores possuem formação adequada para abordar a temática, reconhecendo-a como questão social relevante. Uma minoria, 18,8% (3), aponta lacunas significativas.

No contexto brasileiro, a percepção de preparo é baixa, o que demonstra a carência de formação específica.

- Apenas 7,9% (3) avaliam que a formação docente capacita adequadamente os professores.
- 47,4% (18) percebem que a formação não está adequada, identificando lacunas relacionadas ao tema.
- 26,3% (10) consideram que a formação docente não prepara os professores para trabalhar as questões LGBTQIAPN+.
- 18,4% (7) acreditam que os docentes estão preparados, mas indicam a necessidade de formação continuada.

Figura 6: Gráfico - Percepção sobre ações de combate à LGBTfobia nas escolas



Fonte: produzido pelos autores

A figura 6 apresenta a percepção dos docentes sobre a existência de ações promovidas pelas escolas para o combate à LGBTfobia.

No contexto brasileiro, a percepção dos entrevistados é bastante diversificada e revela baixa institucionalização.

- A maioria, 44,7% (17), considera que as ações não são institucionais, sendo desenvolvidas de forma isolada por meio das iniciativas de alguns professores.
- Em seguida, 36,8% (14) indicam que essas ações ocorrem de forma pontual, restritas a datas e eventos específicos.
- Apenas 5,3% (2) identificam a promoção de ações sistemáticas e contínuas.
- 13,2% (5) não percebem a existência de ações institucionais voltadas ao combate à LGBTfobia.

No cenário norueguês, a percepção é distinta: todos os respondentes (100%) reconhecem a existência de ações de combate à LGBTfobia.

- 75% (12) identificam a implementação de ações institucionais (contínuas).
- 25% (4) apontam que as ações são pontuais, concentradas em datas e eventos específicos.

5 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de os resultados deste artigo não serem conclusivos, devido à limitação da amostra, eles demonstram que o Brasil e a Noruega compartilham compromissos legais e

internacionais para a promoção dos Direitos Humanos. Entretanto, a efetivação dessas diretrizes no contexto educacional ocorre de forma distinta. No contexto educacional norueguês, a EDH, com ênfase nas temáticas de gênero e LGBTQIAPN+, está institucionalizada. Isso revela um maior alinhamento entre currículo formal, real e oculto que pode favorecer a integração de práticas educativas sistematizadas e contínuas no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Já no contexto brasileiro, os resultados revelam uma dicotomia entre a legislação vigente e as práticas pedagógicas voltadas para a EDH. A falta de diretrizes institucionais estruturadas faz com que as temáticas de gênero e LGBTQIAPN+ sejam ignoradas ou abordadas de forma pontual, dependendo da iniciativa individual dos professores. Tal cenário indica a necessidade urgente de enfrentamento das barreiras culturais, estruturais e institucionais. Este artigo sinaliza a existência de formação docente deficitária, ausência de diretrizes institucionais e a força do currículo oculto excludente, fatores que podem gerar impactos significativos na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, diversa e inclusiva.

Com base nos resultados, pode-se considerar que a promoção da EDH não depende somente das diretrizes e legislações presentes no currículo formal, mas exige o comprometimento da comunidade escolar na construção de um currículo real. Este deve reconhecer a importância das práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade e o enfrentamento dos elementos implícitos no currículo que reforçam estereótipos, preconceito e exclusão, garantindo a representatividade, o espaço de fala e o pertencimento dos grupos marginalizados nos espaços escolares. No que se refere a possíveis desdobramentos deste estudo, destacam-se a identificação da percepção docente dos dois países sobre o ensino religioso, por meio de uma abordagem laica promotora da diversidade, e a institucionalização das práticas antirracistas nos ambientes escolares. Além disso, a realização de uma análise da formação inicial docente na perspectiva dos direitos humanos no Brasil e na Noruega.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, Amanda; SÁ, Israel de. Discurso, autoritarismo e grupos minorizados: uma cartografia contemporânea. **Heterotópica**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 5–15, jan./jun. 2023. DOI: 10.14393/HTP-v5n1-2023-69841. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/69841>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jun. 2025.
- DA SILVA, Sirlene Mota Pinheiro; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gêneros, diversidade e inclusão educacional**. Curitiba: CRV, 2022.
- FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- GORISGH, Patrícia Cristina Vasques de Souza. **O reconhecimento dos direitos humanos LGBT: de Stonewall à ONU**. Curitiba: Appris, 2014.
- MIRANDA, Maria Aparecida. As ações afirmativas na educação e as narrativas dos estudantes negros: desigualdades, protagonismo negro e reparação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 113, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Vn3f5WpQz5B3Q27Fk5X2J6k/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- NORUEGA. **Overordnet del – opplæringens verdigrunnlag**. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2017. Disponível em: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=eng>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- NORUEGA. **Prop. 81 L (2016–2017): Om likestilling og ikke-diskriminering**. Oslo: Regjeringen, 2017. Disponível em: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-81-l-20162017/id2547420/>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução A/HRC/RES/17/19: direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero. **Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH)**, Genebra, 14 jul. 2011. Disponível em: <https://docs.un.org/en/A/HRC/RES/17/19>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução A/HRC/RES/27/32: direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero. **Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH)**, Genebra, 2 out. 2014. Disponível em: <https://www.right-docs.org/doc/a-hrc-res-27-32/>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- PIMENTEL, Silvia. Experiências e desafios: Comitê sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW/ONU) – relatório bienal de minha participação. Brasília: **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**, 2008. Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-diversos/publicacoes/publicacoes/cedaw.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2020. SENADO FEDERAL. Lei nº 14.986, de 2024. Determina a inserção de aspectos femininos no currículo escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, [24 jan. 2024]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/24/lei-14986-de-2024-determina-inclusao-de-aspectos-femininos-no-curriculo-escolar>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia. **Cadernos de Pesquisas**, n. 73, p. 59–66, 1990. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7kQc5Xh47L6L8h7F5YxS4nQ/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SOARES, José Francisco; GATTI, Bernardete. Equidade: Dos Dados à Pedagogia da Diversidade. In: **CICLO A ESCOLA: ESPAÇOS E TEMPOS DAS AÇÕES DOCENTES**, 2020, São Paulo. [Palestra proferida em 31 de agosto de 2020]. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 2020. Disponível em: <https://www.iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedra-de-educacao-basica/a-escola-espacos-e-tempos-das-acoes-docentes/escola-diversidade-e-equidade/equidade-dos-dados-a-pedagogia-da-diversidade>. Acesso em: 5 abr. 2025.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS (TJDFT). **Diferença entre igualdade e equidade**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade>. Acesso em: 26 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. São Paulo: UNESCO, 2002. Disponível em: https://www.peaunesco-sp.com.br/destaque/diversidade_cultural.pdf. Acesso em: 9 ago. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve, revista semestral autogestionária do Nu-Sol**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 5 abr. 2025.