ANAIS

Encontro Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diversidades

com Profissionais da Educação Básica

RESUMOS EXPANDIDOS

28 e 29

de Janeiro de **2025**

Uberlândia - MG

Apoio:

Realização:

REALIZAÇÃO:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - SECADI

COORDENAÇÃO-GERAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DIREITOS HUMANOS - CGDH

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA - PROEXC

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS - FORPROEX

CURSO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES: EDUCAR-SE E EDUCAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE FUNDAMENTADA EM DIREITOS HUMANOS - CDHD

APOIO:

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEAD/UFU

FUNDAÇÃO DE APOIO UNIVERSITÁRIO - FAU

Apoio: FAU Realização: PROEXC Universidade Federal de Uberlândia MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GOVERNO FEDERAL BRASIL UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

Encontro Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diversidades com Profissionais da Educação Básica

Comissão Científica:

Glaucia Gomes de Carvalho
Marlei José de Souza Dias
Regina Nascimento Silva
Valeria Maria Rodrigues

Comissão Organizadora:

Alison Nascimento Teixeira
Fernanda Ferreira Genaro
Gabriel da Ribeira Ballador
Glaucia Gomes de Carvalho
Isabela Cazarini
Ivanielly Aparecida de Oliveira
Karen Regina Silva Costa
Marlei José de Souza Dias
Melina Rosa Gomes
Nasser de Freitas Pena
Nathalia Lima Pereira Brigatto
Regina Nascimento Silva
Sarah Mendonça de Araújo
Tamiris Santos de Camargo
Valeria Maria Rodrigues

Apoio: FAU
Realização: Curso de Educação em Direitos Humanos e Diversidades; PROEXC; Universidade Federal de Uberlândia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO FEDERAL BRASIL UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A532 Anais do Encontro Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diversidades com Profissionais da Educação Básica - [recurso eletrônico]: resumos expandidos / Gláucia Carvalho Gomes, Marlei José de Souza Dias, Regina Nascimento Silva, Valéria Maria Rodrigues (Organizadores). -- Uberlândia : UFU/PROEXC, 2025.
345 p.

ISBN: 978-85-64554-55-9
Livro digital (e-book)
Vários autores.

1. Pesquisa. 2. Educação Básica. 3. Direitos Humanos. 4. Diversidades. I. Gomes, Gláucia Carvalho (Org.). II. Dias, Marlei José de Souza (Org.). III. Silva, Regina Nascimento (Org.). IV. Rodrigues, Valéria Maria. V. Universidade Federal de Uberlândia. Pró-reitora de Extensão e Cultura.

CDU: 37

Bruna dos Santos Pinheiro
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3805

Apoio:

Realização:

SUMÁRIO

Direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direito 12
Adaci Estevam Ramalho Neto

Educação antirracista no quilombo São Pedro de Cima: formando alunos conscientes desde a infância 16
Adilaine Aparecida Cazute de Souza

Os Direitos Humanos como eixo transversal do Currículo em Movimento das escolas públicas do Distrito Federal 20
Afonso Wescley de Medeiros Santos, Leonardo Pereira de Lima

A Educação em Direitos Humanos e Diversidades em debate: caminhos possíveis para produção do conhecimento 24
Alessandra Andrade Cardoso, Aparecida Abrahão da Silva

Desigualdades entrelaçadas: uma análise crítica de gênero, raça e classe na educação básica 27
Amanda Monteiro Diniz Carneiro

A inserção da educação em direitos humanos no currículo da educação profissional e tecnológica, integrada ao ensino médio, no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Barbacena: Relato de Pesquisa 32
Ana Carolina Corrêa Salvio

Educação em direitos humanos e diversidade no ensino de biologia: Uma perspectiva crítica 35
Ana Karen Costa Silva, Lucimar Aparecida de Souza, Edna Aparecida da Silva Costa

Educação em Direitos Humanos e Diversidades na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um horizonte para ler e escrever sobre o mundo e suas demandas sociais 39
Ana Raquel Oliveira, Wesley Alves Vieira

Educação em direitos humanos no Território Quilombola de Tijuaçu, Bahia: reflexões a partir de uma visita de campo 43
André Jônathas de Carvalho Félix

Aprofundando o Olhar: A Formação em Direitos Humanos e a Construção de uma Prática Pedagógica Mais Significativa 46
André José dos Santos

Por uma educação infantil humanizada: à criança pelo direito de ser criança 51
Andresson Rafhaell de Souza Nunes

A importância da discussão dos direitos humanos no âmbito da sala de aula 55
Antonio Rodrigues Sobrinho Filho

Impressões sobre experiência em cursos sobre direitos humanos e diversidades: formação humana e emancipatória 59
Aparecida Abrahão da Silva

Comunicação não violenta na Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o projeto Plantonário em questão 63
Camila Rezende Oliveira, Sandra Alves Reis de Queiroz

Qualificação da formação docente sobre drogas como instrumento de humanização da educação básica no Brasil 67
Daniel Schneider Martins

A importância do autoconhecimento no desenvolvimento da comunicação não violenta e cultura de paz 71
Daniele Batista Donaire Soares, Viviane Rodrigues Vieira, Rafael Ribeiro Magro

Conflitos na Educação de Jovens e Adultos 75
Danusia Fontoura de Almeida, Sérgio Augusto Pereira Bastos

A importância da formação do professor em educação em direitos humanos para uma prática inclusiva 82
Deise Pereira Gonçalves Santos, Debora Pereira Gonçalves Santos, Diele Gonçalves Santos

Educação inclusiva e direitos humanos: O papel do Núcleo de Apoio Psicopedagógico na universidade 86
Denise Amaral Batista

Caça ao patrimônio: uma experiência de extensão universitária 90
Denise Fernandes Geribello

Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem com jovens em privação de liberdade 94
Diego Monteiro Gomes de Campos, Diogo dos Santos Souza

Quando o Conselho de Classe Escolar é uma celeuma: contribuições da Comunicação Não Violenta para uma cultura de paz nas escolas 98
Diego Uliano Rocha

Educação em Direitos Humanos: discussões sobre a formação docente 102
Diogo Cavazotti Aires, Alba Regina Battisti de Souza

Docências em todas as cores: identidades LGBTQIAPN+ na escola 106
Diogo dos Santos Souza, Diego Monteiro Gomes de Campos

O respeito ao ser humano: primeiro passo para compreender as diversidades no âmbito educacional 110
Edilene Alexandra Leal Soares

O papel do bibliotecário na educação em direitos humanos e diversidades: atuação em bibliotecas escolares 114
Edina Pereira dos Santos

Reconhecendo a Educação em Direitos Humanos na produção científica da Faced/UFU: uma revisão de 2009 a 2023 118
Ezequias Cardozo da Cunha Júnior, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Círculos de Convivência e Cidadania: um projeto pela Cultura de Paz na escola 122
Fabiana Aldaci Lanke

A sacola dos direitos humanos: propostas de ensino produtivo de gramática a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente 125
Fernanda Quaranta Lobão Bairral

Comunicação não violenta como facilitadora da educação em direitos, direitos humanos e diversidade nas escolas 129
Fernando Agostinho Dzeco

A transfobia no ambiente escolar brasileiro: impactos, desafios e propostas de inclusão 133
Francine Nascimento Abreu

Direitos humanos no currículo escolar da educação básica: o que os livros didáticos não contam 136
Gilmara de Melo Ferreira

Tranças africanas e matemática: uma abordagem inclusiva e antirracista para a educação matemática 140
Herbert Rezende Siqueira

Educação em Direitos Humanos: a lei como garantia de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista 145
Heuller Pablo Cunha Almeida, Otávio André Cunha Maciel, Rômulo Jared Cunha Almeida, Pâmella Patrícia da Costa Cunha Maciel, Patrícia Socorro da Costa Cunha

Promovendo a Educação em Direitos Humanos e Diversidades na prática escolar 149
Izabel de Souza Pacifico

Reflexões e práticas sobre educação em direitos humanos e diversidades 152
Jairo Alves Felipe

Vulnerabilidade social, estigma e educação: desafios na inclusão de um jovem marcado por contextos de conflito 156
João Carlos Serpa do Nascimento, Geysa Amaral Sá

A Educação em Direitos Humanos e o poder transformador da literatura na construção de uma sociedade justa 159
José Carlos de Souza Nascimento

O direito à educação nas prisões como garantia da educação em direitos humanos 163
José Carlos Lima

A construção da cidadania brasileira como direitos fundamentais 166
José Julierme Furtado dos Santos

Oficinas antirracistas no contexto de uma escola do campo, em Forte Velho, Santa Rita/PB 175
Josildo dos Santos Silva

Desafios contemporâneos para educação pautada em direitos humanos 178
Leandro Cesar Alves, Eduardo Augusto Farias, Eliane de Souza Reis

A integração da educação e do serviço social na promoção dos direitos humanos e diversidade no ensino fundamental II 182
Leonardo Pereira de Lima, Afonso Wescley de Medeiros Santos

Alimentação infantil em creches: reflexões sobre o respeito à autonomia da criança 186
Liciane Langona Montanholi

Abordagens em direitos humanos e cidadania na educação profissional 191
Lilian Aparecida Carneiro Oliveira, Emmanuella Aparecida Miranda

Educação profissional inclusiva no IFRJ, *campus* Engenheiro Paulo de Frontin 194
Lindinei Rocha Silva, Nadia Moreno Rodrigues

Educação em Direitos Humanos e Diversidades na Educação de Jovens e Adultos Fundamental e Médio 196
Lívia Barbosa Pacheco Souza

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, etapas de estudo e desenvolvimento essenciais para a vida dos cidadãos, e a importância de seus direitos garantidos 199
Loana Lima Vasconcelos

"NÃO NOS MATE!": combate à violência contra a mulher alagoana 208
Luciana Luz Ferreira

Analisando a Educação Inclusiva da Escola Estadual Abdias Menezes 211
Lucimeire de Jesus Passos

Caminhos de investigação e de ensino da não violência em uma escola de educação profissional e tecnológica 215
Ludmila Nogueira de Almeida

Projeto de extensão "História, cultura e mobilizações indígenas na sala de aula" 220
Luís Eduardo de Oliveira

Intolerância e desrespeito religioso: uma forma de transgredir os direitos humanos no ensino médio da escola básica 223
Marcio de Oliveira Ramos

Direitos humanos, migração, educação e os Institutos Federais 228
Maria Angélica Peixoto

Diversidade nas relações étnico-raciais: pesquisas sobre capoeira no Brasil 232
Maria Cristina da Silva, Camila Rezende Oliveira

Análise da Portaria nº 623/2020 e seus impactos no processo de naturalização de estrangeiros no Brasil 236
Maria Luand Bezerra Campelo, Thayná Marques de Lima

A escola como espaço de construção do exercício de cidadania e Direitos Humanos ... 241
Maria Lucia de Souza

Gênero, sexualidade e socioeducação: quais são as possibilidades na/para formação docente? 245
Mariana Cunico da Silva, Debora Cristina Fonseca

Educação em direitos humanos e diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos 254
Marilândia Veloso Lima

Educação em direitos humanos, ciências das religiões e diversidades na educação infantil e no ensino fundamental I 257
Merabe José Rodrigues

Relato das vivências com o projeto "África que existe em nós" na Educação Infantil 259
Michela Larissa da Silva Oliveira

Infâncias invisibilizadas: uma perspectiva sobre os Direitos Humanos 262
Milena Camilo da Silva Braga

Educação antirracista e direitos humanos no ensino fundamental, médio e profissional: políticas e práticas transformadoras 264
Moniza Dias Amorim

Ensino de Estatística e Direitos Humanos: abordagem antirracista para compreensão da diversidade 270
Morgana Silva dos Santos

Comunicação não violenta, cultura de paz nas escolas pós-pandemia 274
Nathana Lorray Alves e Silva

Modos de ser e agir de professoras neurodivergentes em espaço escolar 276
Neila Isabel Viana

Identidade e memória na Educação de Jovens e Adultos: inclusão e diversidade cultural com literatura 281
Paula Maria de Oliveira Fiorati

Feira da Nações: trabalhando o respeito à diversidade cultural e o combate à xenofobia em sala de aula 284
Raquel Viana dos Anjos

A mulher e o silenciamento histórico nos meios de comunicação: olhares para compreender nossas relações sociais da atualidade 287
Rosália Aparecida da Silva

Pessoas trans na escola: reflexão a partir de referenciais debatidos em aula e no curso 291
Líney Lemos Almeida, Rubens Humberto Costa Teixeira

Jogo de tabuleiro "Corporejar: o corpo reflexivo e brincante na educação de jovens e adultos" 295
Samara Oliveira Brasil

Promoção da equidade racial e enfrentamento ao racismo na Educação Básica 299
Selma Vieira da Silva, Elson Nunes de Jesus Junior

Inclusão e proteção: o impacto da ADO 26 na educação de estudantes LGBTQIAPN+ 303
Sérgio Dias de Azevedo

Educação formal de mulheres reclusas no sistema prisional do município de Uberlândia 306
Tania de Fátima Teófilo

Os impactos das medidas socioeducativas com jovens indígenas Guarani e Kaiowá: o cumprimento em meio aberto e as políticas que as orientam 310
Tatiane Cristina de França

Considerações decoloniais sobre a construção de currículo 314
Thalison Ramon Fernandes Lima

A educação de jovens e adultos privados de liberdade: direito ou privilégio? 319
Tiaga de Jesus Dias Chagas

Explorando os esportes paralímpicos: inclusão e prática educativa no 6º ano 323
Tiago Estevão Siqueira Farias

Trabalhando os direitos humanos na aula de língua inglesa por meio da literatura 326
Tiago Pellim

Potencializando escolas da região do Baixo Amazonas no combate à violência sexual 330
Valéria Lopes Peçanha

"Seu lixo, meu luxo": educação ambiental crítica e o direito a um ambiente sustentável no Centro Educacional São José 334
Vitor Hugo Morais Cardoso

A exclusão escolar de mulheres transexuais de diferentes gerações 338
Wagner Antonio Junior, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Combatendo o *cyberbullying*: construindo cidadania digital em direitos humanos em uma escola pública de Belém/PA 342
Wilcléa da Costa Lima, Thiago Natanargil Lhamas, Wanglês da Costa Lima

Direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direito

Adaci Estevam Ramalho Neto[1]

1 Introdução

Esta pesquisa aborda a Educação em Direitos Humanos (EDH), destacando-a como um elemento essencial para a efetivação dos Direitos Humanos e para a formação de uma sociedade pautada na dignidade, no respeito e na justiça social. A EDH, especialmente na Educação Infantil, constitui um eixo fundamental para a construção de sujeitos de direitos e cidadãos engajados desde a infância. No entanto, sua incorporação às práticas pedagógicas ainda é limitada, sobretudo devido a lacunas na formação docente.

Com base em uma revisão bibliográfica, o estudo discute a importância de promover valores democráticos e humanos nas etapas iniciais da educação, como metodologia para o enfrentamento das desigualdades e o fortalecimento da cidadania. Inspirado em Freire, o texto ressalta a necessidade de uma educação problematizadora, que conecte as realidades das crianças à sua participação social.

2 Metodologia

O estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica, fundamentada em documentos nacionais e internacionais sobre EDH, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

O referencial teórico foi enriquecido com contribuições de autores como Freire, Candau e Bobbio, além de análises da legislação brasileira, incluindo a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A pesquisa também se apoia em reflexões sobre práticas pedagógicas,

[1] Doutorando em Ciências da Educação na *World University Ecumenical*, Estados Unidos; assessor jurídico no Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba; professor de ensino superior na Faculdade Sucesso, Paraíba, Brasil. E-mail: netoramalho.aern@gmail.com.

formação docente e direitos das crianças, com foco na promoção de uma abordagem transformadora e crítica para a EDH na Educação Infantil.

3 Resultados

Os resultados evidenciam que a EDH na Educação Infantil é um processo essencial, porém ainda pouco consolidado nas práticas escolares. Alguns dos principais desafios identificados incluem:

a. falta de formação docente específica em EDH: muitos professores não possuem preparo adequado para incorporar os valores e princípios dos Direitos Humanos em suas práticas pedagógicas.

b. educação infantil como etapa estratégica: a infância é reconhecida como um período crucial para a formação de sujeitos de direitos, uma vez que as crianças estão em uma fase de desenvolvimento particularmente receptiva à construção de valores e atitudes.

c. importância do ambiente escolar: a escola é vista como um espaço privilegiado para promover a vivência e a prática cotidiana dos Direitos Humanos, favorecendo interações baseadas na solidariedade, no respeito e no diálogo.

d. práticas pedagógicas coerentes: a EDH deve transcender os conteúdos curriculares e refletir-se no projeto político-pedagógico, na gestão escolar, nas relações entre alunos e professores, bem como na construção de um ambiente inclusivo e democrático.

A pesquisa também destaca que a EDH precisa ser vivenciada de forma prática, com estratégias que estimulem a criatividade, a participação ativa das crianças e o respeito à diversidade. Além disso, práticas discriminatórias, como humilhações ou exclusões, devem ser combatidas, promovendo uma convivência ética, solidária e respeitosa no ambiente escolar.

4 Considerações finais

O estudo revela que a Educação em Direitos Humanos (EDH) é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática e, na Educação Infantil, desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos de

direitos, ou seja, crianças que, desde cedo, aprendem a participar ativamente da construção de uma cidadania plena.

No entanto, a implementação dessa abordagem ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de formação adequada para os professores e a resistência em transformar práticas escolares tradicionais. Para superar esses obstáculos, é necessário investir na formação inicial e continuada dos docentes, integrando conteúdos sobre EDH nos cursos de pedagogia, com o objetivo de capacitá-los a lidar com a complexidade do tema e promover práticas pedagógicas transformadoras.

Referências

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e direitos humanos. *In*: CARVALHO, J. S. (org.). **Educação, cidadania, direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43-65.

BOBBIO, N. A Era dos Direitos. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Brasília, DF: CNE, 2012.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CANDAU, V. M. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Educação antirracista no quilombo São Pedro de Cima: formando alunos conscientes desde a infância

Adilaine Aparecida Cazute de Souza[1]

1 Introdução

No contexto da Comunidade Quilombola São Pedro de Cima, onde a resistência cultural e a identidade afro-brasileira se entrelaçam, a educação antirracista na Educação Infantil, amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, torna-se uma ferramenta poderosa para desconstruir preconceitos e narrativas que perpetuam a desigualdade racial.

Desse modo, o estudo tem como objetivo apresentar se práticas antirracistas estão sendo implementadas pela escola da comunidade com os alunos da Educação Infantil, além de investigar a percepção das crianças sobre a temática, por meio da realização da oficina "A arte de amar as Amoras".

Tendo em vista que, para Santos (2018), a escola de Educação Infantil desempenha um papel significativo no percurso da construção racial dos sujeitos que ela atende, compreende-se que crianças negras e não negras necessitam de uma educação centrada nas relações étnico-raciais desde cedo, para que possam construir uma visão positiva e significativa do que é ser negro.

2 Metodologia

O percurso metodológico foi conduzido por meio de uma pesquisa qualitativa. Para isso, questionamos os educadores da instituição sobre a existência de propostas de aprendizagem que trabalhassem as questões raciais e propusemos uma oficina utilizando o livro Amoras, do autor Emicida,

[1] Especialista em Serviço Social na Educação e em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão pela Faculdade do Leste Mineiro, Minas Gerais, Brasil; assistente social da rede municipal de educação de São João do Manhuaçu, Minas Gerais, Brasil. E-mail: adilainecazute32@gmail.com.

com o intuito de estimular a discussão sobre raça, diversidade e respeito, intitulada "A arte de amar as Amoras". O objetivo principal foi fomentar o sentimento de pertencimento, o desenvolvimento da autoconfiança e da criatividade.

O público-alvo da oficina foram crianças do pré-escolar (4 a 6 anos). No primeiro momento, os alunos foram apresentados ao livro *Amoras*. Com a ajuda da professora, realizamos a leitura da história, fazendo perguntas sobre as ilustrações e os sentimentos dos personagens, convidando-os a criar suas próprias "amoras" por meio de uma atividade de desenho. Foram fornecidos papéis coloridos, lápis de cor, canetinhas e materiais recicláveis. Cada criança pôde desenhar ou criar uma representação do que apreendeu sobre o livro e do que aquele conteúdo significava para ela, estimulando a criatividade e a expressão individual.

Para encerrar a oficina, foi realizada uma breve roda de conversa sobre o que aprenderam com a história. As crianças foram incentivadas a levar a mensagem do livro para casa e compartilhá-la com seus familiares.

3 Resultados

Os resultados revelam uma crescente conscientização sobre a relevância da educação antirracista, especialmente considerando a localização da escola. Todavia, tais abordagens ainda são pouco exploradas. Os professores relataram esforços para incorporar esses princípios em suas práticas pedagógicas, mas apontaram como desafios a falta de formação continuada sobre a Educação Escolar Quilombola e a escassez de recursos adequados.

Para Santana (2006), o educador deve promover a reflexão de forma lúdica e cotidiana, para que a criança compreenda que cada pessoa no mundo possui suas singularidades e diferenças, promovendo, assim, condições para a igualdade. Essa igualdade implica o reconhecimento das diferenças que, de fato, existem entre todos.

Com o objetivo de contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo, realizamos a oficina anteriormente mencionada, na qual foi notável o entusiasmo das crianças. Elas participaram ativamente, produzindo desenhos e pinturas.

Contudo, observamos que poucos educadores da instituição estão efetivamente engajados em trabalhar práticas antirracistas, embora reconheçam sua importância. Existem barreiras que ainda precisam ser superadas para que essas práticas se tornem universais em toda a instituição.

A educação antirracista na Educação Infantil configura-se, portanto, como um passo crucial para a formação de uma cultura de respeito à diversidade e promoção dos direitos humanos. Ao abordar a diversidade cultural, étnica e racial, as crianças aprendem a valorizar as particularidades de cada grupo, entendendo que essas diferenças enriquecem a convivência social. Além disso, desenvolvem habilidades críticas ao serem estimuladas a questionar estereótipos e preconceitos, prevenindo práticas discriminatórias. Ao integrar a educação antirracista ao currículo, a escola fomenta um espaço mais seguro e inclusivo, onde as crianças se sentem valorizadas e respeitadas.

4 Considerações finais

Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, cabe aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de romper com a abordagem falsa e reducionista sobre a contribuição dos africanos escravizados e seus descendentes para a construção da nação brasileira, além de assegurar que, no interior das escolas, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo dos quais são vítimas.

Ao trabalhar a educação antirracista na Educação Infantil, estamos não apenas rompendo com normas sociais que perpetuam a desigualdade, mas também preparando as futuras gerações. Trata-se de um compromisso que não se restringe a educadores e instituições, mas de uma responsabilidade coletiva, em prol da construção de uma sociedade onde a dignidade e os direitos de todos sejam celebrados e protegidos.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SANTANA, P. M. de S. **Educação Infantil**. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasília, DF: SECAD, 2006.

SANTOS, A. **Educação das relações étnico-raciais na creche**: o espaço-ambiente em foco. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10277. Acesso em: 14 nov. 2024.

Os Direitos Humanos como eixo transversal do Currículo em Movimento das escolas públicas do Distrito Federal

Afonso Wescley de Medeiros Santos[1]
Leonardo Pereira de Lima[2]

1 Introdução

O Currículo em Movimento das escolas públicas do Distrito Federal (DF), elaborado coletivamente desde 2011, envolveu estudantes, coordenadores pedagógicos e gestores para revisar o currículo experimental de 2010. Uma inovação foi a reorganização da Educação Básica, em conformidade com o artigo 23 da LDB (Lei nº 9.394/1996), adotando ciclos de aprendizagem e semestralidade. Para garantir qualidade educacional, optou-se por um currículo integrado e de formação integral, com quatro eixos transversais: Educação para a diversidade, cidadania, sustentabilidade e direitos humanos. Este trabalho analisa a abordagem do eixo transversal Educação em e para os Direitos Humanos, destacando a teoria curricular subjacente e as orientações metodológicas para a sua implementação.

2 Metodologia

O estudo baseou-se nos princípios da metodologia qualitativa, utilizando os conhecimentos de Oliveira (2016), Trivinõs (1987) e Bogdan (1982). A abordagem dialética permitiu avaliar questões políticas, ideológicas, pedagógicas e sociais que influenciam a concepção curricular, consciente ou não. A revisão bibliográfica seguiu os pressupostos de Noronha e Ferreira (2000), que enfatizam a relevância da temporalidade nas áreas temáticas, e incluiu a análise documental do caderno de pressupostos teóricos do currículo em movimento. Lüdke e André (1996, p. 38) destacam que a análise

[1] Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, Brasil; professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasil. E-mail: afonsowmedeiros@gmail.com.
[2] Acadêmico na Universidade Estadual do Piauí. E-mail: leonardopdelima@aluno.uespi.br.

documental é uma técnica valiosa para complementar informações e revelar novos aspectos acerca de um tema.

3 Resultados

O currículo em movimento justificou a inclusão da temática Educação em e para os Direitos Humanos na Resolução 01/2012, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos (Parecer 08/2012) e ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), que definem os direitos humanos como fruto da luta pela dignidade. Apesar disso, o documento de 2014 não menciona as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatórios os estudos das culturas afro-brasileiras e indígenas e instituem o Dia da Consciência Negra. A convergência entre educação em direitos humanos e relações étnico-raciais é essencial para promover igualdade e combater a discriminação, tornando-a fundamental para a justiça social.

A Educação em Direitos Humanos vai além da aprendizagem intelectual, abrangendo o desenvolvimento social e emocional PMEDH, 2005) e buscando a formação multidimensional dos sujeitos. O documento destaca o desafio do "direito à aprendizagem", apontado como uma prioridade nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (Resolução 08/2012), cuja finalidade é formar cidadãos éticos, críticos e políticos. No DF, a Educação em Direitos Humanos é estruturada em quatro linhas inter-relacionadas: Promoção, Defesa, Garantia e Resgate de Direitos Fundamentais; Diversidade; Sustentabilidade; e Formação Humana Integral, alinhando-se ao conceito de currículo integrado defendido por Santomé (1998) e Fazenda (2002), que valoriza a interdisciplinaridade.

4 Considerações finais

As análises realizadas evidenciaram que o Currículo em Movimento das escolas públicas do Distrito Federal representa um marco na integração da educação em direitos humanos como eixo transversal. Essa abordagem reforça o compromisso com uma formação integral, ética e cidadã, que vai além da aprendizagem intelectual para abarcar aspectos sociais e emocionais. No entanto, a ausência de menções às leis nº 10.639/2003 e nº

11.645/2008 no documento curricular destaca uma lacuna significativa, considerando a relevância dessas normativas para a promoção da igualdade racial e o respeito à diversidade cultural. Essa ausência aponta para a necessidade de maior articulação entre os princípios da educação em direitos humanos e os marcos legais voltados às relações étnico-raciais.

Nesse sentido, conclui-se que a efetivação do eixo transversal de educação em direitos humanos exige um esforço contínuo na formação docente, na elaboração de materiais pedagógicos inclusivos e na implementação de práticas que promovam a interdisciplinaridade e o diálogo com a realidade sociocultural dos estudantes. Superar os desafios identificados significa avançar rumo a uma educação que fomente a cidadania crítica e a construção de uma sociedade mais justa e plural. Pesquisas futuras podem contribuir para avaliar como as diretrizes propostas são implementadas no cotidiano escolar, promovendo, assim, o alinhamento entre teoria e prática.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn & Bacon, 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 dez. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, DF: GDF, 2014. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf. Acesso em: 2 dez. 2024.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Educar v. 13).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. *In*: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191-198.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

A Educação em Direitos Humanos e Diversidades em debate: caminhos possíveis para produção do conhecimento

Alessandra Andrade Cardoso[1]
Aparecida Abrahão da Silva[2]

1 Introdução

O Curso de Aperfeiçoamento "Educação em Direitos Humanos e Diversidades: educar- se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em Direitos Humanos" foi realizado pela Universidade Federal de Uberlândia, pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, no período entre 25 de maio e 15 de novembro de 2024. O curso de abrangência nacional foi destinado principalmente aos profissionais da educação básica.

O tema apresenta relevância acadêmica, sobretudo para a prática educacional nos enfrentamentos dos conflitos no âmbito escolar. O curso, de forma muito objetiva, didática e inovadora, abordou temáticas que tradicionalmente vêm sendo ignoradas nas discussões teórico-práticas. O destaque e objetivo deste trabalho é revelar a importância de espaços de produção de conhecimento, estudos e debates, garantindo a participação de cursistas das diferentes realidades.

2 Metodologia

O presente trabalho está estruturado com fundamentação teórica alicerçada nas lentes da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nas concepções filosóficas adornianas e resultados da revisão de literatura científica que considera a indissociabilidade da teoria e da prática com destaque para a importância da temática para os profissionais da educação.

[1] Doutoranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: 20201000399@ufrrj.br.
[2] Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil; professora na rede municipal de Mangaratiba, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: cida.dsilva@gmail.com

Considerando, talvez, um fracasso do processo educacional em lidar com temas como diversidade sexual e de gênero; direitos da mulher; práticas excludentes de imigrantes, refugiados e apátridas; povos originários e outros tão presentes na pluralidade dos contextos escolares, recorremos a Adorno:

O processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento. Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retoma como natureza oprimida nas idiossincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas do estarrecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres (Adorno, 2021, p. 119).

3 Em debate

O Curso Educação em Direitos Humanos e Diversidades proporcionou aos participantes, tutores e cursistas, possibilidades de leituras que forneceram informações sobre as diferentes formas de violência a que estão submetidas nossas crianças e adolescentes, visando subsidiar ações práticas de enfrentamento, revelando retrospectiva histórica sobre os riscos e vulnerabilidades a que são submetidas crianças e adolescentes indicando, ainda, as legislações de garantia dos direitos.

É válido enfatizarmos que o curso versou sobre contribuir para a ampliação dos conhecimentos e fortalecer os/as participantes para se tornarem defensores e defensoras de uma educação fundamentada em direitos humanos. Não podemos esquecer que "a violência contra crianças e adolescentes é praticada de várias maneiras, por diferentes autores/atores e em distintos lugares" (Faleiros; Faleiros, 2007, p. 31).

Foram tratados ainda a misoginia e violência de gênero, homofobia e preconceito contra a diversidade sexual, machismo e pessoas transgênero. Considerando que o Brasil é, de acordo com reportagem da CNN do ano de 2023, o país que mais mata pessoas LGBTQIAPN+ no mundo, a abordagem a essas temáticas é urgente, atual e uma demanda da contemporaneidade.

Tal compreensão e consciência das problemáticas que cercam esses temas e colocá-los em debate, apresentando evidências científicas, é essencial para criar possibilidades de superação. Para contrapor essa cultura patriarcal, machista, misógina, sexista, homofóbica, racista, capacitista e outros, é

necessário pesquisa, estudo, reflexão e transformação porque "é sabido que não existe o, 'fora do poder', mas uma relação de forças desiguais entre os diferentes grupos sociais" (Aguiar; Péla, 2020, p. 71).

4 Considerações finais

O estudo nos permitiu evidenciar que o Curso de Aperfeiçoamento "Educação em Direitos Humanos e Diversidades" reafirma a relevância da formação continuada dos profissionais da educação para o desvelamento da consciência de seu protagonismo e das possibilidades de atuação como transformadores do *status quo* à luz dos direitos fundamentais, valorização da diversidade e da formação humana.

A experiência do curso nos leva a refletir sobre a importância de espaços de produção de conhecimento, estudos e debates que considerem o pluralismo e os direitos humanos como pressuposto de currículo que verse acerca de temas ignorados ou pouco explorados no espaço escolar, contribuindo para a formação emancipatória de cidadãos críticos e conscientes.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

AGUIAR, R. Q.; PELÁ, M. C. H. Misoginia e violência de gênero: origem, fatores e cotidiano. **Revista Sapiência**, Iporá, v. 9, n. 3, p. 68-84, 2020. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/10842. Acesso em: 31 mar. 2025.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

VIDICA, L. LGBTFobia: Brasil é o país que mais mata quem apenas quer ter o direito de ser quem é. **CNN Brasil**, 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/lgbtfobia-brasil-e-o-pais-que-mais-mata-quem-apenas-quer-ter-o-direito-de-ser-quem-e/. Acesso em: 28 out. 2024.

Desigualdades entrelaçadas: uma análise crítica de gênero, raça e classe na educação básica

Amanda Monteiro Diniz Carneiro[1]

1 Introdução

Os espaços escolares, assim como outras instituições sociais, reproduzem experiências de desigualdades da nossa sociedade. A recorrência dessas práticas pode ser explicada por meio de desigualdades de gênero, raça e classe que se estruturaram historicamente. A educação básica, etapa fundamental para a formação dos sujeitos, inclusive no aspecto da promoção de equidade e justiça social, torna-se peça fundamental para reflexão dos impactos dessas desigualdades.

Nessa perspectiva, esta pesquisa propõe uma análise crítica das desigualdades entrelaçadas que afetam o desempenho escolar dos mais diversos estudantes, destacando como as categorias sociais de gênero, raça e classe interagem e se reforçam mutuamente. Ao explorar as nuances dessas relações, buscamos não apenas identificar os desafios enfrentados por diferentes sujeitos e grupos, mas construir debates capazes de questionar opressões diversas naturalizadas socialmente.

2 Metodologia

A pergunta norteadora da pesquisa é: como as categorias sociais de gênero, raça e classe afetam o desempenho escolar na educação básica? Para responder à questão foi feita uma revisão bibliográfica.

No que se refere às discussões sobre interseccionalidade e ao estudo das categorias de gênero, raça e classe, o trabalho foi fundamentado a partir das principais bases teóricas: de Joan Scott, com o texto *Gênero: uma categoria*

[1] Doutora pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; professora de Educação Básica no Centro Estadual de Educação Continuada Juscelino Kubitschek de Oliveira, Minas Gerais, Brasil. E-mail: amandamondiniz@yahoo.com.br.

útil de análise histórica; de Kimberlé Crenshaw, a partir do *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*; de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge, com a obra *Interseccionalidade*. A obra de Gabriela Kyrillos, intitulada: *Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade*. E, por fim, a obra de Kabengele Munanga, *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Em relação ao debate sobre desigualdades e desempenho escolar, as principais bases teóricas são: *Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais*, artigo organizado por Maria Teresa Gonzaga Alves, José Francisco Soares e Flavia Pereira Xavier. A obra *Raça, classe e gênero: educação e interseccionalidade pela perspectiva de artigos da ANPEd*, de autoria de Juliana Moreira Borges, Daniela Oliveira Ramos dos Passos e José Eustáquio de Brito. A obra, *Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero*, dos autores Mauricio Ernica e Érica Rodrigues. O artigo de Nilma Gomes, *Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual*; Além da obra de Vanda Ribeiro e Cláudia Vóvio: *Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território*.

3 Resultados

Por meio de uma perspectiva crítica, foi possível compreender como as desigualdades de gênero, raça e classe na educação básica não são fenômenos isolados, como se entrelaçam e geram obstáculos significativos para o desempenho escolar de alguns estudantes.

A interseção dessas desigualdades cria um cenário desafiador que exige práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada grupo social. Nesse sentido, é fundamental que se dê atenção às formas de interseção das desigualdades e ao modo pelo qual elas contribuem para a vulnerabilidade de determinados grupos. Assim, também conseguimos visualizar a complexidade das mais diversas formas de violação dos direitos humanos.

4 Considerações finais

A formação de educadores sensíveis a questões de gênero, raça e classe é um elemento central para a efetivação de uma educação de qualidade para todas as pessoas. A capacitação docente deve ser um processo contínuo, que não forneça apenas conteúdos, mas que sensibilize educadores acerca da importância de suas atitudes e práticas no enfrentamento das desigualdades. Ademais, a participação da comunidade escolar, com destaque para as famílias, é imprescindível para o fortalecimento de um ambiente educacional mais democrático e acolhedor.

Por fim, é importante destacar que a superação das desigualdades entrelaçadas de gênero, raça e classe na educação básica não é um processo simples, exige um esforço coletivo de toda a sociedade. A igualdade de oportunidades deve se tornar uma realidade para todos os estudantes, independentemente de suas origens. A construção de uma educação democrática e equitativa é essencial para a formação de uma sociedade pautada nos Direitos Humanos.

Referências

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 4, n.7, p. 49-81, jan./jun. 2016. DOI 10.20336/rbs.150. Disponível em: https://rbs.sbsociologia.com.br/rbs/article/view/181. Acesso em: 23 fev. 2024.

BORGES, J. M.; PASSOS, D. O. R.; BRITO, J. E. Raça, classe e gênero: educação e interseccionalidade pela perspectiva de artigos da ANPEd. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 12, p. 1-22, 2021. DOI 10.22294/eduperppgeufv.v12i01.11862. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/11862/7175. Acesso em: 23 fev. 2022.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. DOI 10.1590/S0104-026X2002000100011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2024.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. e228514, 2020. DOI 10.1590/ES.228514. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GVtXJSMqhnxstcpMkz69Vqk.Acesso em: 20 ago. 2024.

GOMES, N. L. Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. e275110, 2023. DOI 10.1590/ES.275110. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/kWym5qKLCgwjzBGPCBZYSsM/. Acesso em: 20 ago. 2024.

KYRILLOS, G. M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. e56509, 2020. DOI 10.1590/1806-9584-2020v28n156509. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/zbRMRDkHJtkTsRzPzWTH4Zj/. Acesso em: 20 ago. 2024.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **USP Disciplinas**, São Paulo, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4275201/mod_resource/content/1/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. M. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-87, set. 2017. DOI 10.1590/0104-4060.51372. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/pdCgb87YnG6cj8RQpMjXHkm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2024.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em: 20 ago. 2024.

A inserção da educação em direitos humanos no currículo da educação profissional e tecnológica, integrada ao ensino médio, no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Barbacena: Relato de Pesquisa

Ana Carolina Corrêa Salvio[1]

1 Introdução

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um instrumento fundamental para a promoção de valores essenciais como a justiça social, a cidadania, a paz e a diversidade. No Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) orientam a inserção desse conteúdo no currículo escolar, como uma abordagem transversal que deve permear todos os níveis e modalidades da educação. O presente estudo propõe-se a investigar como a EDH está incorporada nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, especificamente no Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG), *Campus* Barbacena, à luz dos documentos normativos mencionados. A relevância do tema se manifesta no fato de que, embora os direitos humanos sejam tema central nas políticas educacionais, sua aplicação prática no currículo muitas vezes se distancia dos preceitos estabelecidos, demandando um olhar crítico sobre como esses direitos são efetivamente vivenciados no ambiente escolar. A pesquisa busca identificar os desafios e as possibilidades de efetivação da EDH na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), propondo caminhos para a sua implementação mais eficaz.

2 Metodologia

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. O estudo foi realizado por meio de uma análise bibliográfica e

[1] Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Brasil. E-mail: ana.salvio@ifsudestemg.edu.br.

documental, centrada na revisão da literatura sobre o currículo de EDH e sua implementação na EPT. Para isso, foram revisados os documentos curriculares do IFSUDESTEMG, *Campus* Barbacena, a fim de verificar como os temas da EDH estão presentes no currículo dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A pesquisa documental teve como foco a análise dos planos de curso e das diretrizes estabelecidas pelo PNEDH e pelas DNEDH, buscando identificar a transposição desses documentos normativos para a prática pedagógica cotidiana. Além disso, foram considerados os pressupostos teóricos de autores como Paulo Freire (2019), que enfatizam a educação como um processo de conscientização e ação transformadora, e as reflexões sobre a EDH na EPT.

3 Resultados

A pesquisa revelou que, embora o currículo do IFSUDESTEMG contemple o tema dos direitos humanos, sua abordagem não está plenamente integrada aos currículos de forma transversal, como preconizado pelo PNEDH e pelas DNEDH. Os temas relacionados aos direitos humanos são muitas vezes tratados de maneira pontual e isolada, e não como parte de um processo contínuo de reflexão e ação dentro das disciplinas. Esse distanciamento do que é recomendado pelos documentos normativos, evidencia uma lacuna na efetiva aplicação da EDH no contexto da EPT.

A partir desses resultados, propôs-se a criação de um Documentário (Salvio, 2022) que sirva como ferramenta pedagógica para sensibilizar e informar as instituições educacionais e educadores acerca da importância de integrar a EDH de forma mais profunda no currículo da EPT. O Documentário, além de abordar os desafios encontrados, apresenta práticas pedagógicas e metodológicas que têm se mostrado eficazes na promoção dos direitos humanos dentro das instituições de ensino, fornecendo subsídios práticos para a implementação de uma educação mais inclusiva e transformadora.

4 Considerações finais

O estudo (Salvio, 2022) contribui para a compreensão das dificuldades e das potencialidades presentes na implementação da EDH nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, dentro do contexto da EPT. A pesquisa destaca

a necessidade de um maior comprometimento das instituições educacionais em integrar os direitos humanos de forma transdisciplinar e contínua nos currículos, para que esses temas não sejam tratados apenas de forma pontual, mas como uma parte fundamental da formação crítica e cidadã dos/as estudantes.

A EDH é fruto de lutas históricas e sociais, e deve ser conquistada em todos os contextos, primordialmente no ambiente escolar, para que possa de fato contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, digna e democrática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** - PNEDH. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos** - DNEDH. Brasília, DF, 2012.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: questão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

SALVIO, Ana Carolina Corrêa. **Educação em Direitos Humanos, Currículo e os Desafios do PNEDH nos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Barbacena**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2022.

SALVIO, Ana Carolina Corrêa. **Produto Educacional**: Apontamentos para Educação em Direitos Humanos na Educação Básica. [*s. l.*] 2022. 1 vídeo (34:17 min). Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/729497. Acesso em: 18 nov. 2024.

Educação em direitos humanos e diversidade no ensino de biologia: Uma perspectiva crítica

Ana Karen Costa Silva[1]
Lucimar Aparecida de Souza[2]
Edna Aparecida da Silva Costa[3]

1 Introdução

A educação em direitos humanos e diversidade é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No ambiente escolar, disciplinas como biologia oferecem uma oportunidade única para explorar temas como diversidade genética, saúde e questões sociais. Segundo Bizzo (2013), o ensino de ciências tem o poder de desconstruir preconceitos e combater visões discriminatórias. O papel do professor é fundamental, pois ele conecta o conhecimento científico a reflexões sociais e culturais, promovendo um ambiente de respeito e empatia. Ao abordar temas como desigualdade e diversidade, o professor contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a promoção de uma sociedade mais equitativa.

Nesse sentido, Walsh (2017, p. 57) destaca que "a questão de assumir uma postura crítica, posição transformadora, também vem do coração, não é simplesmente uma posição política abstrata de luta na rua, mas começa com a forma como a pessoa se aproxima do outro como humano e estabelece essa relação". Assim, abordar direitos humanos e diversidade no ambiente escolar enriquece o conhecimento científico dos estudantes e promove reflexões críticas sobre desigualdades históricas, valorização das diferenças e formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social. Este trabalho foi realizado durante o mês da Consciência Negra com

[1] Mestranda em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Aberta no Distrito Federal, Brasil; professora das redes pública e privada de ensino de Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: anakarencs65@gmail.com.
[2] Professora da rede estadual de educação de Minas Gerais, Brasil. E-mail: lucimar.as@educacao.mg.gov.br.
[3] Professora da rede estadual de educação de Minas Gerais, Brasil. E-mail: edna.silva.costa@educacao.mg.gov.br.

alunos do 1º ano do ensino médio técnico integral, que realizaram atividades interdisciplinares utilizando metodologias ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), incluindo inteligência artificial. O estudo aprofundou temas como a diversidade humana e o papel da ciência no combate ao racismo. Como resultado, os alunos sintetizaram os aprendizados em pôsteres informativos, promovendo uma integração entre ciência, questões sociais e reflexões críticas acerca de desigualdades históricas e valorização das diferenças.

2 Metodologia

O trabalho foi realizado com alunos do 1º ano do ensino médio técnico integral da Escola Estadual Arthur Junqueira de Almeida, em Ituiutaba, Minas Gerais, durante o mês da Consciência Negra. Utilizando metodologias ativas, a proposta promoveu autonomia e pensamento crítico, integrando o ensino de biologia com reflexões sobre direitos humanos e diversidade. As atividades incluíram rodas de conversa sobre diversidade genética, racismo estrutural e a contribuição de cientistas negros, relacionando ciência e questões socioculturais. Posteriormente, os estudantes utilizaram Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), incluindo inteligência artificial, para pesquisar temas como plantas medicinais de origem africana, biologia do cabelo crespo e diversidade genética humana, analisando as informações com base em fontes científicas confiáveis.

Após a pesquisa, os estudantes se organizaram em grupos para sintetizar os resultados e desenvolver pôsteres informativos. Utilizando o Canva como ferramenta colaborativa, cada grupo trabalhou na criação das artes, explorando tanto o design quanto a comunicação visual. Os pôsteres integraram conceitos científicos e culturais, oferecendo uma abordagem interdisciplinar que conectou conteúdos da biologia a reflexões sobre direitos humanos. Os pôsteres foram apresentados à comunidade escolar, promovendo um diálogo crítico acerca dos temas abordados e permitindo aos alunos compartilhar seus aprendizados. Essa experiência demonstrou o potencial do ensino de biologia aliado às TDIC para abordar questões sociais relevantes, incentivando os estudantes a refletirem sobre diversidade, inclusão e combate ao racismo de uma forma científica e cidadã.

3 Resultados

Os resultados do estudo mostraram que a atividade atingiu seus objetivos ao promover reflexões críticas sobre diversidade e direitos humanos no ensino de biologia. A professora atuou como mediadora, orientando a pesquisa, a escolha dos temas e o uso de TDIC. Todos os estudantes participaram ativamente, e o projeto destacou-se pelo engajamento da turma (Imagens 1 a 3). A criação dos pôsteres gerou grande interesse, promovendo um ambiente colaborativo e interdisciplinar que conectou biologia e direitos humanos, ampliando conhecimentos científicos e fortalecendo a consciência social e racial.

Os pôsteres foram expostos na escola, proporcionando troca de experiências entre os alunos e a comunidade escolar. O evento foi marcado pelo orgulho dos estudantes, que apresentaram seus trabalhos com entusiasmo, fortalecendo o protagonismo e a autoconfiança. A atividade evidenciou a importância de metodologias ativas e TDIC, criando um ambiente dinâmico e participativo. Ao integrar ciência e cidadania, os estudantes não só aprenderam biologia, como aprofundaram sua compreensão de direitos humanos, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos e engajados.

Imagens 1 a 3 – Desenvolvimento da atividade pelos alunos e apresentação dos pôsteres finalizados

Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

4 Considerações finais

O trabalho contribuiu para a Educação em Direitos Humanos e Diversidade ao integrar a biologia com questões sociais, como racismo e diversidade genética. Utilizando metodologias ativas e TDIC, os alunos desenvolveram uma consciência crítica sobre desigualdades sociais, além de aprimorarem seus conhecimentos científicos. A atividade fortaleceu o protagonismo estudantil e estimulou a autoconfiança ao permitir que os alunos compartilhassem suas descobertas de forma criativa.

Para aprofundar o tema, é possível ampliar a participação de outras turmas, explorar mais relações entre biologia e questões sociais e implementar projetos semelhantes em outras escolas. Esses desdobramentos podem contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo e engajado na promoção dos direitos humanos.

Referências

Bizzo, N. **Ciências**: fácil ou difícil? São Paulo: Contexto, 2013.

WASH, C. Pedagogias Decoloniais. *In*: GUTIÉRREZ ALARCÓN, T. *et al*. **Convergencias y divergencias**: Hacia educaciones y desarrollo “otros”. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO; Centro de Educación para el Desarrollo (CED), 2017.

Educação em Direitos Humanos e Diversidades na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um horizonte para ler e escrever sobre o mundo e suas demandas sociais

Ana Raquel Oliveira[1]
Wesley Alves Vieira[2]

1 Introdução

Atualmente, vivemos num sistema marcado por profundas divisões sociais, derivadas de fatores como origem, classe, religião e posição social, que interferem na forma como os indivíduos são classificados e tratados, evidenciando o reflexo histórico da escravidão e desigualdade econômica. A Educação em Direitos Humanos e Diversidades é uma ferramenta essencial para mitigar esses efeitos, visando garantir a inclusão e a reparação justa das desigualdades, sensibilizar e difundir a ideia do que são os direitos, incentivar o fim da opressão e discriminação, e fortalecer a coesão social.

A ideia central deste estudo é trazer um diálogo que incentive a preocupação com a compreensão de uma educação voltada para os Direitos Humanos em consonância com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto educacional brasileiro, uma vez que a evasão escolar é também resultado desta desigualdade estrutural.

2 Metodologia

Para realizar este trabalho de pesquisa utilizou-se como procedimentos metodológicos: o estudo e aproveitamento do curso de aperfeiçoamento "Educação em Direitos Humanos e Diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos", pesquisa bibliográfica em livros, conceitos e concepções de autores expoentes tais como, Paulo Freire (1983; 2004; 2005), Vera Maria Claude

1 Professora na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Brasil. E-mail: olliveerana31@gmail.com.
2 Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professor na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, Brasil. E-mail: wesleyalvieira@gmail.com.

(2007), Miguel Gonzáles Arroyo (2005), entre outros que falam sobre a Educação de Jovens e Adultos como política pública, analisando os pressupostos históricos, teóricos e legais da EJA no Brasil.

Quando tratamos desta modalidade de ensino em suas diversas formas, é premente a relação com a Educação em Direitos Humanos, já que é uma conquista da sociedade como forma de reparação dos direitos violados. Visto que a educação é comprometida com a realidade social, se faz necessária a inclusão de todos nas suas singularidades, sem comprometer toda a diversidade que constitui a sociedade brasileira. Propõe-se, portanto, a adesão da Educação em Direitos Humanos no Projeto Político Pedagógico escolar como ação educativa que propicie além do acesso e permanência, condições para lidar com as constantes transformações da sociedade, destacando as principais necessidades contemporâneas, entendendo a educação como um direito chave para a efetivação de vários outros direitos.

3 Resultados

A história da educação no Brasil é atravessada por mudanças, inclusive de acesso, especialmente a Educação de Jovens e Adultos, que é compreendida como uma modalidade de educação composta por jovens, adultos e idosos que, por algum motivo, ou não dispuseram do acesso à educação na idade correspondente à sua faixa etária, ou não tiveram condições de permanecer na escola, considerando a história de vida e a realidade econômica e social de cada um.

Bem sabemos que a construção social do Brasil está marcada por um forte genocídio dos povos nativos, tendo como fator substancial a força autoritária presente na colonização desse espaço, excluindo diversos povos na sociedade brasileira. Essa incessante violação dos direitos ao longo da história configura os movimentos sociais como um importante aliado na conquista dos direitos sociais. Dessa maneira, é indispensável articular acerca da influência dos Direitos Humanos, direitos comuns a todos os cidadãos, partindo do direito à vida, sem fazer distinção de sexo, idade, política, classe social, etnia, nível de instrução, religião, orientação sexual ou qualquer que

seja o julgamento moral, seu real significado e sua relevância no contexto social para a educação.

Fazendo uso deste estudo, busca-se refletir sobre estratégias para o currículo da escola pública brasileira, propondo a inclusão da Educação em Direitos Humanos e diversidades no Projeto Político Pedagógico escolar. Isso implica colocar em prática a ideia de formação de uma comunidade justa na educação ética, compreendendo a educação não como um processo de transmissão de conteúdo, mas como um aliado na transformação social, visando a construção e reparação do sujeito de direito.

A partir do exposto e em conformidade com Freire, não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação e reinvenção do mundo num regime que negue a liberdade de trabalhar, comer, falar, criticar, ler, discordar, ir e vir, a liberdade de ser (Freire, 2004).

Interessa, portanto, este estudo, pois seu desdobramento mostra o quanto a EJA como política pública pode contribuir com a excelência educacional no Brasil utilizando as estratégias dos movimentos sociais e educacionais em favor de uma educação justa de qualidade e de direitos a todos. Entendendo que, na medida em que o sujeito se desenvolve em uma prática educativa que o torna autônomo e criador do processo, é que se promovem sujeitos críticos, dialógicos e reflexivos. É preciso entender que toda prática é ideológica e as ideias propostas pela Educação em Direitos Humanos visam emancipar o sujeito independente, fazendo com que ele seja capaz de problematizar a palavra apreendida.

4 Considerações finais

Para falarmos sobre o processo de aprendizagem, precisamos compreender que educar é produzir direta e intencionalmente a humanidade, construída histórica e coletivamente. Diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelo indivíduo e a descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo. Pensar em direitos humanos é pensar além da declaração dos direitos humanos, não restringindo ao que está posto na legislação, uma vez que a sociedade não é estática, e na medida em que ocorrem mudanças culturais, sociais e até mesmo no próprio

desenvolvimento científico e tecnológico, fazem com que novos direitos e deveres surjam e sejam reivindicados e protegidos.

Iniciar projetos educativos nas salas da EJA, que estejam submetidos à afirmação da condição de sujeitos de direito, dá sentido à Educação em Direitos Humanos, pois pretende despertar nos educandos a condição de violação na qual estão inseridos, reafirmando que o direito à educação abre portas para os demais direitos.

Assim, aproximamos os métodos de alfabetização de jovens e adultos de Paulo Freire a uma Educação em Direitos Humanos, uma vez que a preocupação de ensinar a ler e escrever palavras estão relacionados ao fato de ler e escrever sobre o mundo e suas demandas sociais.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CLAUDE, R. P. Direito à educação para os direitos humanos. **Sur**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-63, 2007. DOI 10.1590/S1806-64452005000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/abstract/?lang=pt. Acesso em: 2 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2004.

FREIRE, P. **Comunicação ou extensão?** São Paulo: Paz & Terra, 1983.

Educação em direitos humanos no Território Quilombola de Tijuaçu, Bahia: reflexões a partir de uma visita de campo

André Jônathas de Carvalho Félix[1]

1 Introdução

Os Quilombos são comunidades formadas por pessoas que foram escravizadas e seus descendentes, que fugiram da escravidão no Brasil. São espaços socioculturais e de reduto desse grupo. Segundo Cezar (2023), o Brasil possui 1,3 milhão de pessoas quilombolas, dos quais menos de 5% estão em territórios demarcados. São quase 6 mil comunidades quilombolas espalhadas pelo país e, até o momento, 147 tiveram seu título emitido. Sobre a importância simbólica desses espaços, Carril (2017) aponta que os quilombos representam a resistência à escravidão, tanto física como moral, além de preservar práticas culturais, sociais e políticas de origem africana.

A visita ao Território Quilombola de Tijuaçu/BA, realizada nos dias 18 e 19 de novembro de 2024, teve importância pela oportunidade de ter contato com um local que tem significados histórico-culturais, práticas sociais e manifestações culturais da cultura negra. Objetivou-se também compreender as práticas pedagógicas locais da Unidade Escolar de 1º Grau de Tijuaçu, escola presente no Quilombo, e sua relação com o currículo escolar, analisando como as tradições culturais são incorporadas ao processo educativo.

2 Metodologia

Após visita de campo com o uso do método de observação participante ao Território Quilombola de Tijuaçu, foi gerado um relatório utilizando abordagem qualitativa. Durante a visita, houve contato com moradores, lideranças comunitárias, profissionais da educação e estudantes, com o intuito de perceber as vivências, desafios e práticas da comunidade. Foram

[1] Mestrando em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares na Universidade de Pernambuco, Brasil. E-mail: andrefelix086@gmail.com

feitos registros fotográficos, escritos e documentais, informações sistematizadas em diário de campo e, posteriormente, analisadas considerando os temas relacionados ao contexto quilombola, a diversidade cultural e a educação em direitos humanos.

3 Resultados

A escola local cumpre um papel essencial no contexto de promover ações que possam preservar e valorizar a identidade do povo, e promover a inclusão social e o fortalecimento da comunidade local. Outro ponto que merece destaque foi o distanciamento dos professores nas ações desenvolvidas durante a visita. Seria interessante um maior engajamento dos professores nas atividades extraclasse, obtendo resultados positivos e maior participação dos alunos nas atividades desenvolvidas na escola.

Um aspecto negativo observado foi a desmotivação dos alunos em relação à identidade deles com o quilombo de Tijuaçu, pois muitos apresentam vergonha por pertencerem à comunidade quilombola. Seria necessário realizar uma ação de resgate da identidade dos adolescentes na comunidade, promovendo perspectivas e noções mais amplas sobre o que é ser um quilombola pelo panorama da diversidade de raças.

As práticas pedagógicas devem ser construídas com a participação ativa das comunidades quilombolas, por meio do diálogo e da escuta de suas demandas e necessidades educacionais. A implementação de um currículo escolar pensado para a educação quilombola é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade cultural e étnica do país.

4 Considerações finais

As práticas pedagógicas devem ser construídas com a participação ativa da comunidade quilombola, por meio do diálogo e da escuta de suas demandas e necessidades educacionais. A implementação de um currículo escolar pensado para esse grupo é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade cultural e étnica do Brasil. A ida ao Quilombo de Tijuaçu foi uma experiência rica de entendimento da vivência sociocultural e educacional local. Na comunidade, pode-se perceber alguns

dos desafios enfrentados pelos seus membros em relação às questões cotidianas, e à preservação dessa identidade que busca preservar, aliada ao currículo escolar, a cultura do grupo.

Entre os desafios citados, há um componente de desafios entre o alunado, que apresenta desmotivações relacionadas à identidade deles como grupo e interage pouco com os docentes, e resulta na baixa adesão da educação quilombola nesse currículo escolar. Entre algumas sugestões, seria importante acrescentar noções de história quilombola no currículo, em disciplinas como Geografia, História, Português e Arte, como tema transversal; trabalhar com atividades interdisciplinares para valorizar a cultura e o saber local; fortalecer práticas pedagógicas culturais significativas; e capacitar os professores para lidar com temas sensíveis.

Referências

CARRIL, L. D. E. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017. DOI 10.1590/S1413-24782017226927. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 mar. 2025.

CEZAR, E. Decreto que regulamenta titulação de quilombos no Brasil completa 20 anos. **Instituto Socioambiental**. São Paulo, 20 nov. 2023. Disponível em: https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/decreto-que-regulamenta-titulacao-de-quilombos-no-brasil-completa-20-anos#:~:text=Titulação%20de%20territórios%20no%20Brasil,garante%20terra%20às%20comunidades%20quilombolas. Acesso em: 7 dez. 2024.

Aprofundando o Olhar: A Formação em Direitos Humanos e a Construção de uma Prática Pedagógica Mais Significativa

André José dos Santos[1]

1 Introdução

A formação continuada em direitos humanos se revela um pilar indispensável para transformar a prática pedagógica contemporânea. Ao reconhecer e valorizar as múltiplas dimensões da diversidade – cultural, social, econômica, entre outras –, os profissionais da educação podem desenvolver projetos pedagógicos que promovam a inclusão, o respeito mútuo e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Essa abordagem pedagógica, centrada na diversidade, contribui significativamente para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Ao longo de minha trajetória na educação, sempre procurei integrar teoria e prática, de forma a tornar o aprendizado mais significativo para meus alunos. A escolha pelo curso de Aperfeiçoamento em Direitos Humanos da UFU se justifica pela sua sólida reputação na área e pela oportunidade de aprofundar meus conhecimentos teóricos, com foco na diversidade, e adquirir ferramentas práticas para aplicá-los em sala de aula. Acredito que essa formação me permitirá enfrentar os desafios da educação contemporânea de forma mais eficaz, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva, em que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados

2 Metodologia

A imersão no curso de Direitos Humanos proporcionou uma profunda transformação em minha prática pedagógica. A obra de Paulo Freire, com sua concepção de educação como um ato político e libertador, serviu como um

[1] Mestre em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares pela Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, Brasil. E-mail: andreejosiele@gmail.com.

norte orientador nessa jornada. A frase "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" tornou-se um mantra que permeou todas as minhas reflexões e ações.

Ao longo do curso, adotei uma postura investigativa, buscando estabelecer diálogos constantes entre a teoria e a prática. Os textos, vídeos e propostas apresentados foram analisados à luz dos princípios dos direitos humanos e da pedagogia freireana. A participação ativa nos fóruns de discussão permitiu aprofundar a compreensão dos conteúdos e construir um processo de aprendizagem colaborativo.

3 Resultados

O curso de "Educação em Direitos Humanos e Diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos" proporcionou uma profunda transformação em minha prática pedagógica como professor do ensino técnico em segurança do trabalho. A imersão nos conteúdos e as reflexões propostas me permitiram ampliar minha compreensão sobre a importância de integrar os princípios dos direitos humanos e da diversidade em todas as dimensões do processo educativo.

Antes do curso, minha prática pedagógica, embora comprometida com a segurança do trabalho, era marcada por uma abordagem mais técnica e normativa. A partir da formação, percebi a necessidade de ir além da transmissão de conhecimentos específicos e de promover a construção de uma consciência crítica nos estudantes. A obra de Paulo Freire, que se tornou um referencial teórico fundamental, me auxiliou a compreender a educação como um processo de libertação e de construção da cidadania.

A discussão sobre diversidade me sensibilizou para a importância de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual todos se sintam valorizados e respeitados em suas diferenças. Comecei a perceber que a segurança do trabalho não se limita à prevenção de acidentes, mas envolve a promoção do bem-estar e da qualidade de vida de todos os trabalhadores.

As principais mudanças em minha prática pedagógica foram:

- Incorporação da perspectiva de direitos humanos: comecei a abordar os temas da segurança do trabalho sob a ótica dos direitos humanos, enfatizando a importância da dignidade humana, da igualdade e da não discriminação.
- Promoção do diálogo e da participação: criei espaços para que os alunos pudessem expressar suas opiniões, experiências e dúvidas, promovendo um aprendizado mais colaborativo e significativo.
- Valorização da diversidade: passei a reconhecer e valorizar as diferentes identidades e perspectivas presentes na sala de aula, buscando criar um ambiente de respeito e acolhimento.
- Utilização de metodologias ativas: adotei metodologias mais participativas, como estudos de caso, debates e trabalhos em grupo, para estimular a autonomia e o pensamento crítico dos alunos.
- Articulação com a realidade local: comecei a relacionar os conteúdos teóricos à realidade dos alunos, buscando exemplos práticos e relevantes para o seu dia a dia.

A formação em direitos humanos e diversidades me permitiu perceber que a educação em segurança do trabalho vai muito além da transmissão de normas e procedimentos. É preciso formar profissionais críticos, reflexivos e capazes de atuar em prol de um ambiente de trabalho mais justo e humano.

4 Considerações finais

A compreensão dos direitos humanos me permitiu perceber que a escola é um espaço privilegiado para promover a igualdade, a justiça e a dignidade. As ferramentas e conhecimentos adquiridos aqui me equiparam para repensar minhas práticas pedagógicas e criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e significativo para todos os alunos. Em suma, a formação continuada em direitos humanos é um investimento fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Ao proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para promover a reflexão crítica e o diálogo, essa formação contribui para a construção de um currículo mais relevante e significativo. É preciso que as políticas públicas garantam o acesso de todos

os educadores a oportunidades de formação continuada, promovendo a atualização constante dos conhecimentos e a melhoria da prática pedagógica.

Referências

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** - PNEDH. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-portemas/educacao-em-direitos-humanos DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: diretrizes nacionais. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRUTSCHER, V. J. **Educação e Conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo: Berthier, 2005.

CARVALHO, J. S. (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1976.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria da prática da liberdade. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

GADOTTI, M. **A Educação contra a Educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1982.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

GADOTTI, M. **Pedagogia**: Diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1985.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e direito constitucional internacional**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

SAMPAIO, T. M. M. **Educação e Filosofia**: A questão freireana da educação como práxis político-filosófica. Rio de Janeiro: [*s. n.*], 1995.

SIMÕES, J. **A ideologia de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981.

Por uma educação infantil humanizada: à criança pelo direito de ser criança

Andresson Rafhaell de Souza Nunes[1]

1 Introdução

A Educação Infantil desempenha um papel crucial na formação integral da criança, sendo o espaço onde ela vivencia suas primeiras experiências sociais fora do ambiente familiar. Nesse contexto, a defesa de uma Educação Infantil humanizada apresenta-se como uma necessidade premente, sobretudo no que se refere à garantia do direito de ser criança. Esse direito implica respeitar as especificidades de cada criança, suas expressões culturais, subjetividades e formas de ser e estar no mundo.

A perspectiva de uma educação humanizada desafia práticas pedagógicas que visam apenas à preparação para o ensino fundamental, propondo, em vez disso, uma abordagem que valorize o brincar, o afeto, a escuta ativa e o protagonismo infantil. Fundamentada em autores como Paulo Freire (1967) e Walter Kohan (2005), esta pesquisa busca refletir sobre práticas pedagógicas que respeitem e promovam a autonomia infantil. O objetivo principal do estudo é evidenciar a importância de uma Educação Infantil humanizada, destacando práticas educativas que assegurem o direito das crianças a serem ouvidas, respeitadas e reconhecidas em sua singularidade.

2 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, reflexiva e de campo, a partir do relato de experiência. Para a construção das análises, foram selecionados artigos científicos, livros e documentos normativos, como a Base Nacional Comum

[1] Graduando em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras. E-mail: andresson.rsn@discente.ufma.br.

Curricular (Brasil, 2017) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que garantem os direitos das crianças no âmbito educacional.

Além disso, o estudo se apoia em relatos de experiências pedagógicas vivenciadas durante o estágio supervisionado na Educação Infantil. Essas vivências permitiram observar e refletir sobre as práticas docentes que valorizam o brincar, o afeto e a participação ativa das crianças no cotidiano escolar. A partir dessas análises, foi possível relacionar as observações empíricas com os fundamentos teóricos, a fim de identificar práticas alinhadas à proposta de uma Educação Infantil humanizada.

3 Resultados

Os resultados apontam para a necessidade de uma ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, com vistas à construção de um ambiente mais acolhedor, participativo e respeitoso. As observações realizadas durante o estágio supervisionado revelaram, por exemplo, a priorização de atividades repetitivas e o excesso de materiais impressos voltados ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas precoces, além da rigidez de horários que limitavam os momentos de brincadeira livre e espontânea. Esses elementos indicam que, em muitos contextos, as crianças ainda são vistas como sujeitos em formação, conforme critica Kohan (2005), que defende a infância como uma condição existencial plena.

Por outro lado, práticas que valorizam o brincar livre, a escuta ativa e o protagonismo infantil mostraram-se eficazes na promoção de uma educação mais humanizada. Essas práticas incluem a criação de rodas de conversa, a valorização dos interesses espontâneos das crianças e a adaptação dos ambientes escolares, favorecendo a autonomia. Nesse sentido, as propostas pedagógicas alinhadas à BNCC (2017) buscam garantir que as crianças sejam vistas como protagonistas de suas aprendizagens, respeitando-se o tempo e o ritmo de cada uma.

Outro ponto relevante é o papel do/a educador/a nesse processo. Como destaca Freire (1967), a prática pedagógica deve ser pautada pelo respeito à autonomia do educando e pela valorização das diferentes formas de ser e aprender. Assim, professores/as que adotam uma postura sensível e aberta

ao diálogo conseguem promover uma educação mais inclusiva e equitativa, respeitando as múltiplas formas de ser criança. Isso reforça a necessidade de formação inicial e continuada para docentes, de modo a capacitá-los para a prática de uma pedagogia humanizada e sensível aos direitos da infância.

Por fim, verificou-se, com a experiência no estágio, que a humanização da Educação Infantil contribui para a promoção da diversidade e dos direitos humanos no espaço escolar. Ao garantir que cada criança seja respeitada em sua subjetividade e cultura, cria-se um ambiente propício ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

4 Considerações finais

A pesquisa reafirma a importância de uma Educação Infantil humanizada, que reconheça a criança como sujeito de direitos, respeitando suas particularidades, seu tempo e suas formas de expressão. Ao valorizar o brincar e a participação ativa, a Educação Infantil garante o direito de ser criança e fortalece os princípios de equidade e justiça social.

Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de investir na formação inicial e continuada de professores, sensibilizando-os para práticas pedagógicas humanizadoras. Além disso, recomenda-se o fortalecimento de políticas públicas que garantam a valorização da infância e assegurem condições dignas de ensino e aprendizagem. Assim, o estudo contribui para a construção de uma pedagogia mais inclusiva, respeitosa e promotora dos direitos humanos no contexto da Educação Infantil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

KOHAN, W. O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

A importância da discussão dos direitos humanos no âmbito da sala de aula

Antonio Rodrigues Sobrinho Filho[1]

1 Introdução

A implementação do trabalho com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, de forma transversal e perpassando todo o currículo da Educação Básica, possui grande relevância para a construção coletiva de uma sociedade justa, equânime e fraterna, contribuindo para a formação integral dos cidadãos, especialmente diante das injustiças que ocorrem cotidianamente, principalmente com grupos minoritários.

A educação, nessa direção, tem como finalidade principal a afirmação dos princípios e valores necessários à construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e de vivência nas reivindicações de direitos ainda não materializados. Essa finalidade deve estar aliada ao entendimento de que as pessoas precisam atuar compartilhando responsabilidades para garantir a promoção dos Direitos Humanos (Brasil, 2008).

O espaço escolar, no desenvolvimento de sua função social de formação do cidadão, deve favorecer um clima de respeito à diversidade, exercitando práticas democráticas, dialogando com os estudantes e levando em consideração suas formas de pensar, agir e sentir — ações imprescindíveis ao bom desempenho do educador que se proponha a construir práticas voltadas para os Direitos Humanos no contexto escolar.

2 Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola estadual de ensino médio, no município de Esperança, com turmas da 1ª série A e C do ensino

[1] Mestre em Ciências da Teologia pela *Ivy Enber Christian University*, Flórida, Estados Unidos. E-mail: antoniopedagogoufcg@gmail.com.

médio regular, turno diurno, na disciplina de Biologia. O percurso foi delineado em duas etapas.

Na primeira etapa, foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios que os estudantes possuíam acerca dos Direitos Humanos. Para isso, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, com perguntas previamente formuladas. Na segunda etapa, foram realizadas leituras e discussões de textos, apresentações e exibições de vídeos, bem como dinâmicas e debates sobre os Direitos Humanos no contexto escolar.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo-exploratório, uma vez que "abrange condições contextuais e sociais, além de representar as opiniões e perspectivas dos participantes sobre fatos reais" (Yin, 2016, p. 7). A abordagem qualitativa possibilitou a coleta de dados em fontes primárias, proporcionando uma compreensão do grupo social estudado, suas ações e as implicações para os resultados da pesquisa.

3 Resultados

A dignidade humana, defendida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, deve passar pelo domínio da leitura e da escrita. Nesse sentido, algumas das ideias centrais de Paulo Freire, como o reconhecimento dos direitos de homens e mulheres em sua humanidade, são fundamentais como condição fundante da ideia de direito e liberdade.

Esse princípio da existência livre também é válido no contexto escolar, que deve ser um lugar onde educadores e educandos se encontrem como sujeitos livres, posto que, "será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política" (Freire, 1981, p. 100). A escola, portanto, deve ser um espaço de possibilidades que ajude as pessoas a realizar suas potencialidades.

Espaço privilegiado de encontros entre diversas pessoas, na escola a diversidade é ampla, no que se refere a posições políticas, idades, cores, gêneros e crenças (Rena, 2021). No presente estudo, foi possível perceber a riqueza de sentidos inerentes às pessoas e aos seus direitos.

4 Considerações finais

Buscamos, com este trabalho, a implementação de uma educação que integrasse diversos campos do conhecimento e que possibilitasse uma reflexão sobre a importância da diversidade e dos direitos humanos na vida de cada cidadão, uma vez que a escola é um espaço social de construção de conhecimentos e valores essenciais à formação do indivíduo.

O presente trabalho apresentou resultados satisfatórios quanto à participação dos estudantes envolvidos. Inicialmente, realizamos um levantamento dos conhecimentos prévios que os estudantes possuíam sobre os direitos humanos, o que serviu de base para o desenvolvimento das etapas seguintes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (Fascículo 11), 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

FARIA, L. A questão local: um debate para a educação. **RBPAE**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2006. DOI 10.21573/vol22n12006.18722. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18722. Acesso em: 15 dez. 2024.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, C. R. et al. (org.). **O educador**: vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. p. 89-102.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GRAY, D. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educaçã**o: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

RENA, L. Direitos humanos segundo Paulo Freire. **Pensar e Educação**, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://pensaraeducacao.com.br/direitos-humanos-segundo-paulo-freire/. Acesso em: 12 dez.2024.

WESTPHAL, F. P. S. Direitos humanos na educação: um pilar para o exercício da cidadania e a concretização da dignidade da pessoa humana. **Direitos Fundamentais & Democracia**, Curitiba v. 5, n. 5, 2009. Disponível em: https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/227. Acesso em: 10 dez. 2024.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

Impressões sobre experiência em cursos sobre direitos humanos e diversidades: formação humana e emancipatória

Aparecida Abrahão da Silva[1]

1 Introdução

> "[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens" (Paulo Freire, 1987)

O presente estudo tem por objetivo fundamental apresentar impressões sobre a experiência de participação em dois cursos de extensão que compartilharam o mesmo eixo central: os Direitos Humanos. A primeira experiência, realizada na modalidade presencial e com uma abordagem teórico-técnica, teve como título "Direitos Humanos, Laicidade e Interseccionalidades". O curso abordou o panorama histórico das lutas por direitos equitativos, o enfrentamento cotidiano das pessoas que não se enquadram nos padrões impostos e perpetuados, além da importância de que as garantias de direitos sejam efetivamente respeitadas.

A segunda experiência, realizada na modalidade a distância (EaD) e com abrangência nacional, foi estruturada sob uma perspectiva teórico-prática, tratando das pluralidades que atravessam as nuances da diversidade no campo dos direitos humanos. No entanto, trouxe um enfoque distinto sobre a mesma temática, voltado principalmente às equipes técnico-pedagógicas da educação municipal.

O objetivo desta análise é descrever aspectos comparativos entre as duas propostas, refletindo sobre suas contribuições e delimitações. O segundo curso, intitulado "Educação em Direitos Humanos e Diversidades: educar-se

[1] Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Unina, Paraná, Brasil; professora da educação básica na rede municipal de ensino de Mangaratiba, Rio de Janeiro, Brasil. E- mail: cida.dsilva@gmail.com.

e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos", foi realizado pela Universidade Federal de Uberlândia, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX). Este curso ocorreu entre os meses de maio e novembro de 2024, na modalidade EaD, com cobertura nacional e destinado a profissionais da educação.

2 Metodologia

Com abordagem qualitativa, este resumo expandido expõe a análise do percurso das estratégias teórico-práticas realizadas nos dois processos formativos. O primeiro curso, de formato presencial e restrito à rede municipal, abordou os direitos humanos com foco na promoção do diálogo. Foi ministrado por pesquisadores doutores e mestres vinculados Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Grupo de Pesquisa e Estudos Gêneros, Sexualidades e Diferenças (GESDI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo como encerramento o Seminário Diferenças e Inclusão. Essa experiência explicitou a real desinformação e a resistência dos profissionais da rede educacional em tratar de temas contemporâneos urgentes. Em minha observação, a prática conservadora impera nesses ambientes, dificultando a superação de normas hierárquicas de gênero que estigmatizam as singularidades dos estudantes.

O segundo curso, de abrangência nacional, também teve como eixo central os direitos humanos, mas abordou temáticas mais amplas e utilizou materiais diversos para instrumentalizar os participantes. Realizado na modalidade a distância, de maio a novembro de 2024, o curso promoveu discussões de extrema relevância, tanto pela temática central quanto pelas trocas de experiências e pelas singularidades dos conflitos e resistências vivenciadas em diferentes contextos do país. O curso teve como desdobramento o Encontro Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, com a participação de profissionais da educação básica.

3 Resultados

Refletindo sobre as duas propostas, apesar de distintas, ambas têm como objetivo fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas em direitos humanos

nos espaços escolares. São articulações que buscaram incorporar às formações diálogos e dinâmicas que suscitem, à equipe escolar, a capacidade de refletir, questionar e agir por uma escola mais democrática, laica, plural e emancipatória, relacionando a articulação prática do conhecimento científico às informações sobre os problemas existentes.

Sobre isso, Freire (1996, p. 93) ressalta que "a autoridade coerentemente democrática está convicta de que disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta".

Dessa forma, é fundamental reconhecer que os processos formativos precisam ser constantes, e que nossos discursos, atitudes e posicionamentos devem estar alinhados às ações. É necessário reconhecer, identificar e transformar os conflitos em pautas de reformulação do conhecimento. Que nós, professores, sejamos asas de acolhimento, de proteção e de encorajamento ao voo, quando nossos alunos se sentirem prontos.

4 Considerações finais

As experiências vivenciadas em ambos os cursos de extensão reforçam a necessidade e a importância da participação em contextos formativos com bases teóricas sólidas, que ressignifiquem e estimulem a criticidade frente a práticas excludentes, já consolidadas e naturalizadas, as quais reforçam os marcadores sociais nos cenários educacionais contemporâneos. Os temas abordados são, de fato, desafiadores, mas imprescindíveis para a transformação da sociedade.

Em síntese, é urgente que os professores reconheçam seu papel social e se comprometam em proporcionar espaços de produção de conhecimento, estudos e debates, evitando se conformar com o terreno social normativo. Essa postura possibilitará aos alunos a compreensão das relações sociais, o respeito às diferenças e o empoderamento necessário para o reconhecimento de si como sujeitos de direitos, aptos a enfrentar os conflitos presentes na sociedade.

Referências

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

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

Comunicação não violenta na Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o projeto Plantonário em questão

Camila Rezende Oliveira[1]
Sandra Alves Reis de Queiroz[2]

1 Introdução

Este trabalho deriva das atividades realizadas no âmbito do Curso de Aperfeiçoamento "Educação em Direitos Humanos e Diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos", da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nesse contexto, pudemos apreender diversos conceitos epistemológicos relacionados não somente ao âmbito filosófico, mas, e principalmente, sociológico e acadêmico. Entre alguns fundamentos, alguns de base empírica, outros relacionados ao estudo das relações da comunicação não violenta e a educação ambiental, e com alguns conceitos derivativos da condição de subjetividade humana, percebe-se que a maior parte destes estão preocupados na compreensão, em específico do homem como partícipe do projeto de construção histórico-social. O ser humano, no desenvolvimento da sua própria história, busca o sentido da vida, de si e do mundo. Dentre vários caminhos, diversas possibilidades vão surgindo, com embasamentos pedagógicos diferenciados, entre eles a educação ambiental.

Assim, partir dos aspectos da teorização da Educação Ambiental é que este trabalho se evidencia pelo seguinte problema de pesquisa: **"**Qual a contribuição do projeto Plantonário para estimular uma comunicação não violenta na Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental?". Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a contribuição do Projeto Plantonário no estímulo de uma comunicação não violenta na

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora na mesma instituição, campus Pontal, Minas Gerais, Brasil. E-mail: oliveira.camila@ufu.br.
[2] Mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora na rede municipal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: sandra_queiroz@ufu.br.

Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante de tais proposições, justifica-se uma investigação científica com o intuito de disponibilizar o acesso e entender como se deu esse projeto na escola, oferecendo aos professores e à comunidade científica um olhar específico acerca dos dados coletados.

2 Metodologia

A comunidade acadêmica, como produtora de conhecimento novos e transmissora de temas diversos, utiliza-se de várias ferramentas para divulgar os seus trabalhos em espaços que, como afirma Loureiro (2003, p. 43), "a informação é comunicada de forma restrita, ela obedece a procedimentos de forma e avaliação". Dessa maneira, a pesquisa realizada no âmbito universitário tem como finalidade reunir profissionais para a discussão de um tema considerado relevante, trocar ideias ou compartilhar com informações sobre algum assunto da atualidade. Diante do exposto acima, pode-se dizer primeiramente, que o trabalho se constitui como uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Maanen (1979, p. 520):

> A expressão 'pesquisa qualitativa' assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de diminuir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa refere-se a um olhar a respeito de um objeto proposto, relaciona-se a compreender os feitos do mundo real e a abrandar os aspectos que podem estar longe um do outro. Esta pesquisa teve como aparato teórico a pesquisa descritiva, uma vez que "caracterizar e identificar opiniões, atitudes ou crenças de um determinado grupo ou população" (Casarin, 2012, p. 41). Por se tratar de uma análise de um projeto denominado Plantonário, implementado especificamente em uma escola municipal da cidade de Uberlândia no ano de 2023. Procuramos compreender se o projeto contribui na melhoria de uma comunicação não

violenta em Educação Ambiental com as crianças do quarto ano do Ensino Fundamental.

3 Resultados

O projeto Plantonário foi implementado na escola em questão com o objetivo de melhor compreender as concepções que envolvem a Educação Ambiental, assim como promover uma comunicação não violenta que se refere, especificamente, a esta disciplina. As crianças, ao longo do ano letivo, vão construindo um dicionário de plantas em que cada uma delas tem seu caderno. Quem realiza o projeto é o professor de Geografia/Educação Ambiental e, no final do ano letivo, o docente apresenta os cadernos das crianças na feira de exposição que há na escola.

As crianças, juntamente com os pais, devem procurar imagens da planta a serem elaborada para aquela planta escolhida para compor o seu caderno, assim como explicitar seu nome científico, a utilização da mesma e outros aspectos que julgarem pertinentes. Além disso, as crianças também realizaram um passeio no Parque Siquierolli no sentido de verificar na práxis e aprender com os funcionários do parque a respeito das plantas e suas características. No ano de 2023, as crianças trouxeram para a feira plantas que escolheram, desde que não fossem venenosas ou espinhosas. Nesse mesmo ano, foi apresentado o trabalho na feira promovida pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), em que ocorreu a exposição desses trabalhos em formato de *banner*.

No final do projeto e do ano letivo, é possível observar que as crianças do quarto ano tem uma relação não violenta com as questões que envolvem a Educação Ambiental, uma vez que ajudam também em casa e com os pais ou responsáveis na plantação em suas residências e sabem a respeito das diversas espécies de plantas, ensinando seus pais acerca do projeto.

4 Considerações finais

Diante do projeto, antecipadamente, pensávamos que teríamos dificuldades em implementar sem um direcionamento específico, porém as crianças se adaptaram rapidamente à ideia. Inicialmente, seria implementado o projeto em todos os anos de escolaridade, mas após uma pesquisa inicial, e

verificando a relação do tempo de término do projeto, que alguns pais ficaram receosos, é que estabelecemos então somente a aplicação no quarto ano.

Para finalizar, esperamos que essa pesquisa possa contribuir significativamente não somente para educadores ambientais, mas para os docentes em âmbito geral, principalmente aqueles que são considerados os "formadores de formadores", ou seja, aqueles que lecionam nos cursos de licenciatura para que possam refletir acerca da prática deles, a fim de que utilizem e estudem com mais afinco a questão atual e envolvente da Educação Ambiental. Que esse projeto possa ser estendido para as diversas áreas de ensino e possa contribuir significativamente para a prática de sala de aula do professor em qualquer nível de ensino.

Referências

CASARIN, H. C. S.; CASARIN, S. S. **Pesquisa científica**: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012.

LOUREIRO, J. M. M. Museu de ciência, divulgação científica e hegemonia. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 88-95, jan.-abr. 2003. DOI 10.1590/S0100-19652003000100009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/LDJ8RsrGbPF6FwwrxcRyfZH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 11 mar. 2025.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface, in administrative science quarterly. **Administrative Science Quarterly**, [*s. l.*], v. 24, n. 4, p. 520-526, dez. 1979. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2392358. Acesso em: 11 mar. 2025.

Qualificação da formação docente sobre drogas como instrumento de humanização da educação básica no Brasil

Daniel Schneider Martins[1]

1 Introdução

Este estudo tem como tema a formação docente sobre drogas dos profissionais docentes da educação básica no Brasil. O trabalho analisa, em particular, a transição contemporânea que precisa ocorrer no debate sobre o tema: de um modelo mais conservador, proibicionista e excludente, os profissionais da educação passam a trabalhar sobre uma lógica mais democrática, inclusiva, baseada no diálogo.

Como objetivo geral, este trabalho busca verificar as condicionantes históricas e sociais nas quais esses modelos atuam, entendendo o suporte político que os sustenta. Já o objetivo específico é verificar os principais determinantes envolvidos nessa transição, buscando identificar as atitudes tomadas pelos profissionais docentes, além de compreender e contextualizar essas práticas, buscando maior eficiência no processo de humanização da educação básica no Brasil. O estudo é feito em consonância com a revisão bibliográfica e manuais governamentais em saúde sobre o tema, analisando a importância da formação docente para a construção de um modelo de abordagem sobre drogas mais eficiente e resolutivo, cientificamente embasado, que não se limite à repressão ao uso.

2 Metodologia

Em relação à metodologia, destaca-se que, para operacionalizar este estudo, foram realizados levantamentos bibliográficos e pesquisas documentais. No campo documental, ressalta-se a análise dos manuais do governo federal sobre o tema. Assim, foi possível comparar a realidade da formação docente sobre drogas exposta em pesquisas empíricas com o que é previsto na

[1] Mestre em Segurança Cidadã pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; analista de políticas públicas na Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: dsm.danielmartins@gmail.com.

bibliografia sobre o tema, identificando situações de concordância e de divergência entre a teoria e a prática executada pelos profissionais docentes.

Destacam-se dois estudos que demonstram que a realidade empírica sobre drogas ainda está alinhada com o discurso proibicionista mencionado na introdução deste resumo. O primeiro estudo é o de Boarini (2018), intitulado "Drogas na Adolescência: desafios à saúde e à educação", no qual a autora realizou uma pesquisa de campo selecionando, de maneira aleatória, dez profissionais da secretaria de saúde do município na área de saúde mental e outros dez professores da rede pública. O segundo estudo é o de Adade e Monteiro (2014), intitulado "Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos". Por meio de entrevistas, investigaram-se as visões sobre drogas de estudantes do ensino fundamental e médio.

3 Resultados

Os resultados do primeiro estudo apontam que os profissionais ainda têm uma forte tendência a focar suas práticas no consumo de drogas, e não nos fatores que podem levar ao uso abusivo. Assim, continuam acreditando em mitos a respeito do uso de drogas, nos quais se evidencia a utilização do moralismo e do medo para explicar a ocorrência desse fenômeno. Boarini (2018) pontua a necessidade de fornecer a esses profissionais instrumentos para desconstruir esses mitos centenários, que mistificam as mazelas sociais, alcançando a raiz do problema e favorecendo explicações mais efetivas sobre as drogas de qualquer natureza e sobre a resolubilidade dos encaminhamentos adotados. Para a autora, o uso desses mitos culturalmente construídos ocorre porque esses profissionais se veem sem dispositivos eficientes em saúde para enfrentar os problemas concretos do dia a dia. O profissional recorre ao discurso falacioso, culturalmente construído e recorrentemente reproduzido pela mídia, devido a um despreparo na formação e à falta de ferramentas para resolver o problema (Boarini, 2018).

Os resultados do segundo estudo indicaram que, além de demonizarem as drogas, os jovens não compreendem as singularidades dos elementos envolvidos no consumo, não tendo um olhar crítico da realidade concreta.

Segundo os jovens entrevistados, o uso de drogas é sempre uma experiência abusiva e maléfica, sendo o usuário o único responsável por essa interação.

Essa visão individualizada e descontextualizada do fenômeno converge com a mentalidade conservadora sobre o tema, pautada no discurso de guerra às drogas historicamente difundido no Brasil por meio de políticas públicas ineficientes e uma visão midiática estigmatizadora. O foco nos danos visa garantir que as pessoas rejeitem qualquer tipo de consumo, mobilizando o medo (Adade; Monteiro, 2014). Os entrevistados reproduziram uma orientação de que o consumo de qualquer droga deve ser evitado, com as ações e intervenções concentradas única e exclusivamente no usuário e seu consumo.

4 Considerações finais

O fracasso das políticas centradas no modelo de condenação do uso de drogas demonstra o quanto esse viés tem se mostrado pouco eficaz, tendo em vista que o consumo e a violência só agravam-se com os danos provocados pela própria repressão (Ministério da Saúde, 2013).

Importante destacar que se tem uma tarefa difícil pela frente quando se busca reverter um discurso enraizado na sociedade brasileira. Para superar tal impasse, destaca-se a necessidade da educação permanente dos profissionais docentes, tendo por base uma visão ampliada desse fenômeno.

Referências

ADADE, M.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 215-230, 2014. DOI 10.1590/S1517- 97022013005000009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Gpq8xPVqgh3qXSy7LYqWhFL/. Acesso em: 15 dez. 2024.

BOARINI, M. L. Drogas na adolescência: desafios à saúde e à educação. **Psicologia pesquisa,** Niterói, v. 12, n. 2, p. 57-67. 2018. Disponível em: DOI 10.24879/2018001200200175. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000200007. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Guia estratégico para o cuidado de pessoas com necessidades relacionadas ao consumo de álcool e outras drogas**: Guia AD / Ministério da Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015.

A importância do autoconhecimento no desenvolvimento da comunicação não violenta e cultura de paz

Daniele Batista Donaire Soares[1]
Viviane Rodrigues Vieira[2]
Rafael Ribeiro Magro[3]

1 Introdução

O processo de transmitir uma mensagem para outra ou outras pessoas, trocando informações com o objetivo de compartilhar conhecimento, ideias e sentimentos é o que caracteriza a comunicação. Comunicar-se vai além das palavras, envolve a oratória, a escrita, a expressão facial e a linguagem corporal e pode ser influenciada por fatores culturais, sociais e pessoais. O sucesso da comunicação depende da habilidade de cada indivíduo em compreender e transmitir sua mensagem de forma clara e efetiva. A comunicação é um assunto de extrema importância para todos que constituem a jornada educacional, além de ser um elemento fundamental para o desenvolvimento dos estudantes.

O presente estudo de caso aponta uma metamorfose entre um grupo de estudantes do Ensino Médio, que ao longo do ano letivo ressignificou a forma de comunicar-se entre si. Cursando o primeiro ano desta etapa escolar, descobriram a importância do autoconhecimento, a beleza da comunicação não violenta e a leveza da cultura de paz para uma convivência harmônica que respeita os direitos, as diferenças e a diversidade.

2 Metodologia

É comum recebermos no primeiro ano do Ensino Médio estudantes com trajetórias escolares diferentes e com vivências e experiências multiformes.

---

[1] Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Faveni, São Paulo, Brasil; interlocutora de LIBRAS da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Brasil. E-mail: incluindoeu@gmail.com.
[2] Especialista em Neurociências pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.
[3] Mestre em Enfermagem pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; professor no Centro de Capacitação de Neuroeducação, São Paulo, Brasil.

Esta diversidade converge em uma sala de aula com indivíduos que não se conhecem, nunca conviveram e que agora passam a ter o cotidiano em comum. Dentro desta perspectiva, durante os primeiros dias do ano letivo, já observamos formas e maneiras de tratamento com falas e atitudes violentas, excludentes, e até mesmo racistas entre os egressos, o que nos levou a desenvolver um trabalho de acolhimento envolvendo a empatia e o respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Entre todos os estudantes que recebemos no início deste ano, destacamos aqui o que três adolescentes com idades entre 14 e 15 anos, que nunca haviam tido contato e que, já no primeiro dia de aula, demonstraram práticas abusivas. Em sala, as falas agressivas e depreciativas eram constantes, e quando em grupos maiores faziam questão de atacarem uns aos outros.

Diante das ocorrências, que logo nas primeiras semanas foram várias, nossa prática consistiu em chamar os envolvidos e permitir um espaço de escuta ativa para que cada estudante pudesse ter a oportunidade de sentir-se pertencente ao processo. Esta prática, muitas vezes os surpreendia, pois já se dirigiam ao local de encontro com a sensação de medo e com a certeza de que seriam simplesmente punidos. Aos poucos foram compreendendo que há outras possibilidades de se comunicar e de respeitar o outro, mesmo não concordando com tudo. Foi interessante notar que, à medida que cada um iniciava a fala, aos poucos percebiam onde estava o deslize e o erro, e, ao mesmo tempo que traziam a problemática, já levantavam uma possível solução.

Por meio de intervenções pontuais, trouxemos informações sobre o *bullying* abrangendo toda a turma. Em parceria com docentes da área de linguagens, aulas foram ministradas, trazendo a essência da comunicação não violenta, utilizamos, ainda, um jogo que trata de questões sobre relacionamento e traz como marca “chegar ao coração de quem mais importa”. Outro recurso aplicado foi uma cartilha de cultura de paz formando redes de convivência. Essas ferramentas mostraram-se importantes durante o progresso com os estudantes.

O processo foi mediado com muito afeto para que os estudantes em questão, encontrassem conhecimento sobre si e assim, conhecessem seus colegas de sala. Eles não sabiam das trajetórias de vida de cada um e, quando nos reuníamos para encontrar estratégias juntos, sempre havia relatos da infância, da família, das experiências nas escolas por onde passaram, e assim foram construindo laços de amizade que viabilizaram a convivência e diminuíram expressivamente as palavras de ataques e atitudes de desrespeito.

3 Resultados

No primeiro trimestre de aula obtivemos um resultado mínimo, e as ocorrências eram frequentes, porém, conforme avançamos na condução da escuta ativa, nas intervenções e no fortalecimento das técnicas de comunicação não violenta e cultura de paz, observamos resultados expressivos. A comunicação passou a ser mais cordial, e o respeito começou a ser praticado melhorando as relações, ampliando a compaixão e promovendo bem-estar pessoal e coletivo.

O aprendizado dos integrantes da turma, principalmente dos três adolescentes citados, demonstrou que é possível sair daquele modelo de tratamento agressivo e forma de pensar em que as pessoas desejam ferir-se umas às outras e adentrar em novas vivências tendo observações, sentimentos, necessidades e pedidos realizados com respeito ao próximo e aos seus direitos, tanto no ambiente escolar como na vida pessoal e profissional.

4 Considerações finais

Conclui-se que a Comunicação Não Violenta e a cultura de paz não devem ser entendidas como um processo que serve apenas para transformar e aprimorar as interações no âmbito escolar. Ela pode ser utilizada como instrumento para conhecer a si mesmo e, a partir das autodescobertas, aproximar as pessoas e tornar suas relações mais humanas e, consequentemente, transmitir isso a todos que, direta ou indiretamente, compõem o ciclo de convivência dos estudantes. Desta forma, a comunicação não violenta deve ser compreendida como ferramenta estratégica de desenvolvimento pessoal e organizacional, podendo ser

utilizada como ferramenta para reduzir os conflitos no relacionamento entre as pessoas. Seus pilares demonstram que não basta apenas a existência da interação, essa interação deve ser amigável, aberta, honesta e precisa.

Como objetivos futuros, pretende-se aprofundar os estudos em relação ao aproveitamento escolar e ao impacto e influência para além da sala de aula.

Referências

CARVALHO, M.; JERONIMO, L.; SILVA, E. C. **Comunicação Não Violenta**: diálogos e reflexões. Belo Horizonte: Instituto Pazes, 2020.

DISKIN, L. **Cultura de Paz**: redes de convivência. São Paulo: Senac, 2009.

MIKLOS, J.; MIKLOS, S. **Mediação de Conflitos**. São Paulo: Érica, 2021.

MORRISON, J. *et al*. **GROK o Jogo:** Empatia e comunicação não violenta em forma de jogo. Uberaba: Colibri, 2017.

PELIZZOLI, M. L. **Introdução à Comunicação Não Violenta (CNV)**: reflexões sobre fundamentos e método. Recife: EDUFPE, 2012.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não Violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 5. ed. São Paulo: Ágora, 2022.

ROSENBERG, M. B. **Vivendo a Comunicação Não Violenta**: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz. Tradução de Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

SANTOS, E. **Por que gritamos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

WILLIAMS, L. C. A.; STELKO-PEREIRA, A. C. **Violência Nota Zero**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013.

Conflitos na Educação de Jovens e Adultos

Danusia Fontoura de Almeida[1]
Sérgio Augusto Pereira Bastos[2]

1 Introdução

A escola simboliza e reflete não só um local para aprender e ensinar, mas um local para encontros e confrontos, para socializar e construir a identidade (Freire, 1996; Gatti, 2020). Paulo Freire (1996) afirma que educar é uma forma de intervir no mundo e, por isso, um ato político. Nesse sentido, a escola se configura um espaço de mudança e transformação, naturalmente, um ambiente de conflitos em face da complexidade do próprio processo educacional. Falhas na comunicação e falta de clareza no diálogo podem culminar em situações de todo tipo de conflito, até mesmo violência física (Martins: Machado, 2016; Valente, 2019; Silva, 2019). Conflitos no ambiente escolar, inclusive com episódios violentos, na relação entre profissionais da educação e estudantes, expõem uma difícil realidade brasileira pela qual outros países já passaram (Chrispino, 2007).

O público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre desafiou os profissionais da educação em diversos aspectos, principalmente por resultarem em exclusão e fracassos (Fávero; Freitas, 2011) e, com o ingresso do adolescente a partir de 15 anos nesse grupo, agravou a definição do público e diluiu as especificidades psicopedagógicas, (re)configurando o cotidiano, (re)organizando as conexões entre as pessoas, (re)construindo representações sociais, desafiando todos os profissionais da educação, inclusive gestores escolares (Pereira; Oliveira, 2018; Silva, 2019). Naturalmente heterogênea, a EJA tem se configurado um ambiente de conflito por causa das diferentes concepções de vida, ideias e opiniões

[1] Mestre em Administração pela Fucape Business School, Rio de Janeiro, Brasil; diretora do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos em Guarapari, Espírito Santo, Brasil. E-mail: fontouradanusia@gmail.com.
[2] Doutor em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil; professor na Fucape Business School, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: sbastos@fucape.br.

(Martins; Machado, 2016). Essa presença expressiva de adolescentes na EJA tem sido apontada como "fenômeno da juvenilização da EJA" (Silva, 2019).

Essas questões de estudo destacam a subjetividade das relações humanas. Moscovici (2003, p. 40), afirma que "todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza". Para Moscovici (2003, p. 21), "as representações sociais são um produto da interação e comunicação das relações interpessoais e suas relações com o meio ambiente, estabelecendo associações com as quais nós nos conectamos uns aos outros". São pensamentos, memórias coletivas, saberes do senso comum, instituídos e compartilhados socialmente. Desse modo, a Teoria da Representação Social ajudou a identificar as possíveis causas de conflitos no cotidiano escolar.

2 Metodologia

O campo de estudo deste trabalho de pesquisa é a gestão de conflitos no ambiente escolar e a abordagem é qualitativa e exploratória. Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, o público abrange diretores, pedagogos, coordenadores e professores que atuam na EJA, utilizando o critério de acessibilidade e conveniência. A Evocação de Palavras foi a metodologia usada para coleta de dados e a análise prototípica para configurar a natureza das representações sociais. Segundo Wachelke e Wolter (2011), essa metodologia facilita o entendimento e diagnóstico de pesquisas sociais aplicadas, de modo a permitir intervenções profissionais; para Vergara (2005), é uma técnica para identificar uma representação social a partir das respostas de associação de livre de palavras evocadas à uma expressão indutora.

115 profissionais da educação que atuam na EJA foram convidados a escrever cincopalavras que viessem à mente ao pensar na expressão indutora – "causa do conflito na EJA".

3 Resultados

Ao fazer a análise prototípica sobre a expressão indutora "causa do conflito na EJA", as categorias 'desinteresse', 'dificuldade de aprendizagem', 'diferença de idade', 'cansaço', 'indisciplina', 'drogas' e 'desrespeito' aparecem no núcleo central da representação social, com alta frequência e baixa ordem

de evocação. Isto pode revelar que a causa do conflito pode estar no desinteresse típico de estudantes com dificuldade de aprendizagem e na diferença de idade que separa o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso e suas perspectivas de vida ou falta delas. Achados como esses podem ser encontrados em pesquisas de Alvarenga, Correa e Ribeiro (2022) acerca do lugar social da Educação de Jovens e Adultos, e em Silva (2019), que traz uma reflexão sobre a juventude como um tipo de representação social, o autor afirma que "fronteiras de idades são objetos de disputas sociais" (Silva, 2019, p. 47).

Quanto à indisciplina, às drogas e ao desrespeito, que também são reveladas no núcleo central, Silva, Almeida e Almeida (2022, p. 304) relatam que os conflitos por uso e tráfico de drogas entre jovens adentram as escolas e "as violências geram e intensificam incertezas, impulsionam desgastes nas relações de convivência e as sufocam". Os elementos que compõem o sistema periférico da primeira periferia da causa do conflito na EJA apresentam as categorias 'despreparo' e 'falta de escuta', podendo expor uma latente representação social de possível causa de conflitos na EJA, pois elementos centrais podem aparecer na primeira periferia. Isso indica que os próprios profissionais da educação, público desta pesquisa, evocaram com alta frequência a falta de preparo para tratar conflitos que emergem no dia a dia da escola, como relata Chrispino (2007).

Diante desse contexto, profissionais da educação que atuam na EJA têm vivenciado conflitos por incivilidade, por enfrentamento gerado pela indisciplina (Martins; Machado, 2016) e, ainda, a dificuldade de aprendizagem comumente existente em estudantes dessa modalidade de ensino, que são rotulados como "alunos-problema" (Haddad; Di Pierro, 2000). Dentre todas as causas de conflito no ambiente escolar, o *bullying* é considerado um fenômeno pós-moderno, associado a adolescentes e jovens em idade escolar, caracterizado como violência simbólica repetitiva com repercussão do esvaziamento nas relações interpessoais na escola e um dos principais motivos geradores de violência escolar (Montañez; Martinez, 2015; Luiz; Morito; Marchetti, 2023).

O estudante adulto é mais bem aceito pelos professores, devido ao respeito à hierarquia existente entre eles, o esforço para concluir os estudos, apesar da idade, e a reverência no trato com o professor. Já o estudante adolescente, com suas inquietações naturais da faixa etária, a dificuldade de se manter concentrado e disciplinado, o desinteresse pelos estudos e a constante não realização de tarefas escolares desencadeiam debates acerca da sua permanência na EJA entre os professores (Ferrari; Amaral, 2005).

Cenários de conflito culminando em violência em escolas públicas, envolvendo alunos e profissionais da educação, intensificam o sentimento coletivo de pavor, perplexidade e insuficiência, construindo um campo de tensão emocional para todos, clamando por políticas públicas de prevenção e formação, especialmente no âmbito da gestão de conflitos e das competências socioemocionais e afetivas (Thakore, 2013; Martins; Machado, 2016; Valente, 2019).

Vinha e Tognetta (2014) apontam que profissionais da educação, especialmente professores, sentem-se inseguros e despreparados para gerir conflitos interpessoais no ambiente escolar, além de entenderem que não é obrigação da sua função de professor. Por isso, propõem soluções mais duras para a escola, como transferência compulsória dos estudantes indisciplinados e policiamento na escola.

4 Considerações finais

Esse resumo expandido é uma pequena parte da dissertação de mestrado que investigou as causas, ações e consequências dos conflitos no ambiente escolar da EJA. Os resultados apontaram que as representações sociais em torno dos conflitos na EJA estão centradas na diferença de idade numa mesma sala de aula, no desinteresse e na indisciplina, principalmente entre alunos adolescentes em distorção idade/série que são encaminhados para essa modalidade de ensino, visando a reparação e equalização. Além disso, a pesquisa evidenciou o despreparo dos profissionais da educação na gestão de conflitos e a necessidade de construção de espaços de diálogo, escuta e formação para gestores escolares compartilharem suas experiências e aprenderem técnicas de mediação de conflitos.

Apesar do crescente quantitativo de pesquisas acerca dos conflitos no ambiente escolar, argumenta-se que ainda faltam estudos que auxiliem gestores de escolas públicas a lidarem com a complexidade que envolve gerir um conflito na escola. Portanto, sugere-se que pesquisas futuras abordem outras metodologias, por exemplo, um grupo focal com diretores escolares e a construção de um diagrama de causas e efeitos (Diagrama de Ishikawa) para contribuir na identificação da causa raiz do conflito no ambiente escolar.

Referências

ALVARENGA, M. S.; CORREA, N. B.; RIBEIRO, G. L. C. A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais. **Cocar**, Belém, v. 11, p. 11-20, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4747. Acesso em: 23 mar. 2025.

CHRISPINO, Á. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 34, p. 11-28, 2007.

FÁVERO, O; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **InterAção**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011. DOI 10.5216/ia.v36i2.16712. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712. Acesso em: 23 mar. 2025.

FERRARI, S. C.; AMARAL, S. O aluno de EJA: jovem ou adolescente. **Educar em Revista**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 7-14, 2011.

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

GATTI, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/. Acesso em: 15 maio 2025.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 108-130, 2000. DOI 10.1590/S1413-24782000000200007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/. Acesso em: 23 mar. 2025.

LUIZ, M. C.; MORITO, J. V.; MARCHETTI, R. Situações de violências no âmbito escolar brasileiro: oficinas formativas na mentoria de diretores escolares. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 17, n. 37, p. 61-75, 2023. Disponível em: https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1926. Acesso em: 23 mar. 2025.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. **Educar em Revista**, São Paulo, v. 59, p. 157-173, 2016. DOI 10.1590/0104-4060.44074. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/sTW4Vv8N9jLycKRdNF44bWz/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 mar. 2025.

MONTAÑEZ, M. V. G.; MARTÍNEZ, C. A. A. Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, Cidade do México, v. 17, n. 2, p. 9-38, 2006. Disponível em: https://psicologiayeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/129. Acesso em: 23 mar. 2025.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018. DOI 10.18222/eae.v0ix.5013. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5013. Acesso em: 23 mar. 2025.

SILVA, J. H. Juventudes, Trabalho e Educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 43–63, 2019. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46588. Disponível

em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicoos/article/view/46588. Acesso em: 23 mar. 2025.

SILVA, M. C. L. D.; ALMEIDA, R. D. O.; ALMEIDA, S. M. N. D. Tecendo olhares sobre a gestão dos conflitos na escola. **Dilemas**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 303-320, 2022. DOI 10.4322/dilemas.v15n1.40621. Disponível https://www.scielo.br/j/dilemas/a/7jNgsdw8dn5dzDFprRQN7kK. Acesso em: 12 mar. 2025.

THAKORE, D. Conflict and conflict management. **IOSR Journal of Business and Management**, [*s. l.*], v. 8, n. 6, p. 7-16, 2013.

VALENTE, S. Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, A Coruña, v. 6, n. 2, p. 101–113, 2019. DOI 10.17979/reipe.2019.6.2.5786. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2019.6.2.5786. Acesso em: 23 mar. 2025.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. Os conflitos interpessoais no Brasil e as violências escondidas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, Badajoz, v. 7, n. 1, p. 323- 331, 2014. Disponível em: https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/803. Acesso em: 23 mar. 2025.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia**: Teoria e pesquisa, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011. DOI 10.1590/S0102-3772201100040001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/bdqVHwLbSD8gyWcZwrJHqGr/?lang=pt. Acesso em: 23 mar. 2025.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

A importância da formação do professor em educação em direitos humanos para uma prática inclusiva

Deise Pereira Gonçalves Santos[1]
Debora Pereira Gonçalves Santos[2]
Diele Gonçalves Santos[3]

1 Introdução

A educação em direitos humanos (EDH) é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto escolar, ela desempenha um papel crucial na formação de professores capazes de implementar práticas pedagógicas inclusivas, promovendo o respeito às diversidades e combatendo preconceitos

Este artigo discute a importância da formação docente em EDH, com foco em sua contribuição para a inclusão escolar, problematizando a lacuna existente na qualificação de professores para lidar com as demandas da escola contemporânea.

2 Metodologia

Este artigo baseia-se em uma revisão bibliográfica, uma abordagem amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, para sistematizar, analisar e avaliar conhecimentos existentes sobre um determinado tema. Segundo Gil (2021), a revisão bibliográfica desempenha um papel fundamental ao identificar lacunas na literatura, orientar novas investigações e consolidar conhecimentos prévios.

De acordo com Snyder (2019), esta metodologia permite integrar e contextualizar achados relevantes, contribuindo para o avanço teórico em

[1] Especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cienciasambientais.ifbaiano@gmail.com.
[2] Especialista em Metodologias Ativas pela Universidade Federal do Vale do São Francisco, Bahia, Brasil. E-mail: debora.159159@gmail.com.
[3] Mestre em Recursos Hídricos pela Universidade Federal de Sergipe, Brasil; representante do Centro de Ensino de Educação Ambiental de Moçambique. E-mail: dielegs@ufba.br.

diferentes campos do saber. Nesse contexto, o estudo analisou artigos científicos, livros e documentos oficiais para explorar o impacto da formação docente em EDH na prática inclusiva, destacando as principais contribuições e lacunas sobre o tema.

3 Resultados

Foi identificado, neste estudo, que a formação em Educação em Direitos Humanos (EDH) capacita professores a criar ambientes inclusivos, identificando e enfrentando preconceitos. Além disso, as metodologias baseadas em EDH promovem o respeito à diversidade e o senso de pertencimento entre os alunos, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e equitativo.

Desse modo, estudos mostram que professores formados em EDH aplicam práticas pedagógicas mais justas, o que impacta positivamente tanto o desempenho quanto a autoestima dos estudantes.

Nesse sentido, autores como Freire (2001), Candau (2008) e Arroyo (2011) destacam que a EDH não se limita a conteúdos específicos, mas se configura como uma prática transformadora que estimula reflexões críticas sobre as realidades sociais, incentivando mudanças profundas na dinâmica educacional.

Ainda, esses mesmos autores enfatizam a necessidade de que a EDH seja integrada como um eixo central na formação docente, garantindo que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios das escolas contemporâneas.

Nesse contexto, políticas públicas, como sugerem Sacristán (2013) e Charlot (2000), devem priorizar a formação continuada de educadores, promovendo estratégias pedagógicas que consolidem ambientes escolares inclusivos e equitativos, valorizando a diversidade e combatendo as desigualdades.

4 Considerações finais

Este trabalho contribui significativamente para a área da Educação em Direitos Humanos e Diversidade ao evidenciar o impacto da formação docente na criação de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras. Ao

problematizar a lacuna existente na qualificação docente, a pesquisa destaca a necessidade de integrar a EDH como componente central nos currículos de formação inicial e continuada.

E a análise mostra que professores capacitados em EDH estão mais preparados para lidar com os desafios das escolas contemporâneas, promovendo uma educação que respeite e valorize as diferenças. Como próximos passos, sugere-se a ampliação de estudos empíricos que investiguem o impacto de programas de formação em EDH nas escolas públicas e privadas, bem como a implementação de políticas públicas que incentivem a adoção de práticas pedagógicas inclusivas em larga escala.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos e práticas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. Da **Relação com o Saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2021.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, Amsterdam, v. 104, p. 333-339, 2019. DOI 10.1016/j.jbusres.2019.07.039. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148296319304564. Acesso em: 15 dez. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educação e exclusão**: Políticas e práticas para a justiça social. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNESCO. **Diretrizes para a Educação Inclusiva**. Paris: UNESCO, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 15 dez. 2024.

Educação inclusiva e direitos humanos: O papel do Núcleo de Apoio Psicopedagógico na universidade

Denise Amaral Batista[1]

1 Introdução

Este estudo busca compreender a importância dos direitos humanos no contexto educacional, com ênfase à inclusão no ensino superior. A literatura destaca que a aplicação dos direitos humanos na educação é essencial para garantir acesso igualitário, criar um ambiente acolhedor e combater a exclusão e a discriminação. O Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP), presente em diversas instituições, desempenha um papel crucial ao oferecer suporte especializado para estudantes com deficiência, através de ações como o acompanhamento individual dos alunos, parcerias com instituições e profissionais de saúde, apoio às famílias e orientação para os professores.

Apesar dos avanços, o NAP da Faculdade de Petrolina (FACAPE) enfrenta desafios relacionados a regulamentação, escassez de profissionais e limitações de infraestrutura. Mesmo assim, o setor tem conseguido promover uma educação mais inclusiva e respeitosa. O objetivo deste estudo é analisar as práticas do NAP e seu impacto na promoção dos direitos humanos, buscando contribuir para o entendimento de como políticas educacionais inclusivas favorecem o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes com deficiência, promovendo um ambiente universitário mais justo e equitativo.

2 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa (Gil, 2010), com o objetivo de analisar o papel do NAP na promoção dos direitos humanos no contexto da educação superior inclusiva. A pesquisa se fundamenta em uma revisão bibliográfica das principais normativas e diretrizes legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o Regimento Interno da FACAPE, que garante o direito à

[1] Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, Brasil. E-mail: deniseamaralbatista@gmail.com.

educação para pessoas com deficiência, e na análise de como essas diretrizes são aplicadas na prática nesse setor.

A metodologia se baseia em uma análise das práticas de atendimento realizadas pelo NAP em uma instituição de ensino superior, localizada na cidade de Petrolina/PE. O estudo examina as práticas do setor na promoção da inclusão e os desafios enfrentados, como a falta de regulamentação formal, a escassez de profissionais e limitações de infraestrutura. Além disso, a pesquisa utiliza a análise documental de normativas institucionais relacionadas à inclusão no ensino superior.

3 Resultados

Os resultados deste estudo indicam que, apesar dos desafios enfrentados pelo NAP, como recursos limitados, falta de regulamentação e escassez de profissionais, o setor tem promovido a inclusão educacional de alunos com deficiência no ambiente universitário. A maioria dos estudantes atendidos demonstra interesse no apoio oferecido, buscando o setor dentro e fora do período de aulas, o que revela o compromisso do NAP com uma educação mais justa. A procura frequente feita pelos alunos, mesmo fora das aulas, sugere que o setor se tornou um ponto de apoio confiável e acolhedor, onde se sentem respeitados e amparados. Além disso, estagiários que atuaram no setor relatam que a experiência foi transformadora para suas trajetórias acadêmicas e profissionais, proporcionando uma visão prática sobre as necessidades dos alunos e fortalecendo valores de direitos humanos.

As famílias dos alunos também desempenharam um papel importante no processo de inclusão, atuando como parceiras e aliadas do NAP. A colaboração constante das famílias tem sido fundamental para garantir que os alunos recebam o apoio necessário, tanto no contexto acadêmico quanto no emocional. Muitas vezes, elas expressam sua gratidão pelo acolhimento oferecido pelo setor e pela confiança depositada no trabalho desenvolvido. As reuniões frequentes entre o NAP e os profissionais de saúde, responsáveis pela assistência individual dos estudantes, também resultaram em um acompanhamento mais completo, possibilitando uma visão mais integrada das necessidades dos alunos.

Os resultados mostram que o NAP tem sido crucial para promover interações sociais e contribui diretamente para a promoção dos direitos humanos no ambiente universitário, principalmente no que diz respeito ao direito à educação inclusiva e ao direito de participar plenamente da vida acadêmica. Embora os desafios ainda sejam muitos, o impacto do NAP na vida dos alunos e nas relações dentro da comunidade universitária tem sido positivo. O setor tem se mostrado um espaço de transformação social, onde as práticas inclusivas não apenas atendem às necessidades acadêmicas dos alunos com deficiência, mas promovem o respeito pela diversidade e pela dignidade humana.

4 Considerações finais

Este estudo contribui de maneira significativa para a compreensão do papel do NAP na promoção dos direitos humanos e da educação inclusiva no ensino superior, destacando a importância de práticas educacionais que garantam o acesso igualitário, o respeito à diversidade e à dignidade dos alunos com deficiência. A pesquisa mostrou que, mesmo diante de desafios, o NAP tem sido um espaço essencial para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência e para promover a criação de uma cultura inclusiva no ambiente universitário. Este estudo reforça a ideia de que a inclusão vai além da adaptação curricular e da acessibilidade física, abrangendo também a integração social, o desenvolvimento emocional e a participação ativa dos alunos em todas as esferas da vida acadêmica. As práticas relatadas neste estudo evidenciam a importância de um trabalho conjunto e colaborativo para garantir que os direitos dos estudantes com deficiência sejam plenamente respeitados e atendidos.

Além disso, a pesquisa ressaltou a necessidade de regulamentação e estruturação desse setor em universidades para se consolidar como um instrumento efetivo de inclusão. O estudo também evidenciou a falta de uma legislação específica que fundamente o apoio a alunos com TDAH no ensino superior, o que abre um campo importante para futuras investigações e discussões.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

FACAPE. Faculdade de Petrolina. **Regimento Interno**. Petrolina, 2020. Disponível em: https://facape.otimizeit.com.br/wp-content/uploads/2021/12/RI_INTERNO-FACAPE.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 13 nov. 2024.

Caça ao patrimônio: uma experiência de extensão universitária

Denise Fernandes Geribello[1]

1 Introdução

A Educação patrimonial engloba processos educativos formais e não formais com o objetivo de oportunizar a compreensão sócio histórica das referências culturais, colaborando, assim, para sua preservação. Conforme consta na Política de Patrimônio Cultural Material do Iphan, ela deve ser construída de forma coletiva e dialógica, tendo como principal recurso o Patrimônio Cultural socialmente apropriado, e colabora com a construção participativa e democrática do conhecimento, a participação efetiva da sociedade nos processos de preservação e o respeito à diversidade cultural, questão fundamental para garantia do bem viver e da dignidade humana (IPHAN, 2016).

Tendo em vista a importância da Educação Patrimonial, foi desenvolvida pelo Escritório Modelo do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design da Universidade Federal de Uberlândia uma ação de extensão que teve como objetivo sensibilizar os alunos de terceiro e quarto ano da Escola Municipal do Moreno, escola rural do município de Uberlândia/MG, com relação à ideia de patrimônio cultural, promovendo uma reflexão sobre o patrimônio local dos alunos, bem como os levando para conhecer bens oficialmente tutelados como patrimônio cultural pela Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG. O projeto, desenvolvido no primeiro semestre de 2023, foi coordenado pela autora do presente artigo e contou com a participação de dez alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo.

2 Metodologia

A ideia inicial do projeto foi concebida de maneira colaborativa ao longo das reuniões do Escritório Modelo, nas quais participavam os alunos e a docente

[1] Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo, Brasil; professora na Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: denise.geribello@ufu.br.

responsável. Já com um esboço da proposta, foi selecionada a escola na qual a ação seria realizada. O contato prévio de alunos com a diretora da Escola Municipal do Moreno e o interesse da instituição em participar da atividade foram fundamentais para o desenvolvimento da proposta, que veio a se chamar Caça ao Patrimônio. A equipe organizadora, em conjunto com a direção da escola, estabeleceu o público, que contou com alunos do terceiro e quarto ano, a dinâmica da atividade, e se encarregou da organização dos recursos necessários, a saber, material de desenho, ônibus, lanche, e agendamento de guias nas instituições visitadas.

A ação se desdobrou em dois momentos. O primeiro encontro foi realizado em uma sala de aula na própria escola. Inicialmente, uma conversa sobre o conceito de patrimônio cultural foi conduzida pelos alunos da universidade e, em seguida, as crianças desenharam lugares que possuem, para elas, valores afetivos. A primeira etapa da atividade foi encerrada com uma roda de conversa sobre os desenhos produzidos. No segundo encontro, a equipe buscou os alunos e professores da Escola Municipal do Moreno com um ônibus cedido pela universidade e foi realizada uma visita a bens tombados no centro histórico de Uberlândia, a saber: o Museu Municipal de Uberlândia, o Museu Universitário de Arte (MUnA) e o Centro Municipal de Cultural. Ao longo da visita, foi utilizado o aplicativo de realidade aumentada desenvolvido pelo projeto Retomba, que apresenta simulações de configurações passadas de edifícios de interesse cultural de Uberlândia. A utilização do aplicativo foi mediada pelo estudante João Pedro Andrade, criador do recurso. No percurso de volta para a escola, foi realizada uma conversa sobre as atividades desenvolvidas.

Posteriormente, foi realizada, no Laboratório Galeria do Bloco 1I do *campus* Santa Mônica/UFU, uma exposição composta pelos desenhos feitos pelas crianças na primeira etapa do projeto “Caça ao patrimônio” e por fotografias da visita realizada no âmbito desse mesmo projeto. O objetivo da exposição foi difundir os resultados obtidos no “Caça ao patrimônio” e oportunizar debates sobre as possibilidades e desafios das ações de Educação Patrimonial.

3 Resultados

Resultaram da ação interessantes oportunidades de aprendizado coletivo envolvendo a prática da Educação Patrimonial. Por um lado, o projeto propiciou aos alunos e professores da Escola Municipal do Moreno o contato com o conceito de patrimônio cultural como prática social. Conceito que se distancia de uma visão tradicional de patrimônio, na qual ele é representado por bens de excepcional valor, relacionados às elites e se coaduna com a abordagem presente na Constituição Federal, na qual o patrimônio cultural é definido como bens "portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira" (Brasil, 1988). Nesse sentido, o patrimônio cultural é chave para a defesa e representatividade da diversidade da população nacional. Partindo dessa perspectiva, a ação buscou identificar e validar as experiências, saberes e referências culturais dos alunos, trazendo à tona os elementos que constituem seu patrimônio local. Para além da abordagem local, a ação também buscou oportunizar o acesso e o fomento de relações de pertencimento dos alunos com bens que representam um panorama mais amplo de estruturação da cidade de Uberlândia.

A equipe organizadora do projeto, por sua vez, pode vivenciar a extensão universitária como ambiente de troca de conhecimentos. Houve a oportunidade de organizar e aplicar conteúdos de história da arquitetura e patrimônio cultural, conhecer melhor a cidade de Uberlândia/MG e, principalmente, ter acesso ao patrimônio local dos alunos da Escola Municipal do Moreno, compreendendo as relações de atribuição de sentido cultural.

Para todos os envolvidos na ação, buscou-se reforçar a ideia de que toda pessoa é agente histórico. Nesse sentido, Freire (2005, p. 19) coloca a importância de "reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável". Assim, o passado e o patrimônio cultural foram mobilizados como ferramentas que podem auxiliar na compreensão do presente e na produção do futuro.

4 Considerações finais

O projeto "Caça ao patrimônio" dá pistas de como a extensão universitária na área da Educação Patrimonial pode oportunizar discussões e práticas voltadas para a construção de uma sociedade efetivamente democrática e justa, na qual a expressão da diversidade humana é garantida e promovida. Ao tratar da imprudência em relação ao patrimônio cultural, Kühl aponta que resulta na perda da multiplicidade. "Perda de multiplicidade que nega um preceito que deveria estar presente na vida em geral, que é a tolerância" (Kühl, 2006, p. 35).

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

IPHAN. **Portaria nº 375**, **de 19 de setembro de 2018**. Institui a Política de Patrimônio Cultural Material do Iphan e dá outras providências. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/iphan/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/atos-normativos/2018/portaria-no-375-de-19-de-setembro-de-2018. Acesso em: 25 mar. 2025.

KÜHL, B. M. História e ética na conservação e na restauração de monumentos históricos. **CPC**, São Paulo, n. 1, p. 16-40, 2006. DOI 10.11606/issn.1980-4466.v0i1p16-40. Disponível em: https://revistas.usp.br/cpc/article/view/15579. Acesso em: 25 mar. 2025.

Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem com jovens em privação de liberdade

Diego Monteiro Gomes de Campos[1]
Diogo dos Santos Souza[2]

1 Introdução

Vivemos em um mundo com constantes mudanças tecnológicas, com o desenvolvimento e a utilização de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que estão também presentes em sala de aula. Podemos perceber facilmente que, ao falar de qualquer tema em sala de aula, as/os estudantes possuem um amplo conhecimento sobre esse universo ou acessam informações a respeito dele. Atualmente, não há como interagir com um/a estudante sem mencionar a amplitude dos sistemas tecnológicos, pois eles auxiliam imensamente na conexão entre aprendente e professor/a. Muitas vezes, o/a aluno/a já chega à aula com conhecimentos prévios oriundos das TIC e da interação entre elas e as novas gerações, com a velocidade e o volume dessas informações sendo extremamente altos.

Optou-se pela utilização do termo TIC ao invés de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), pois, muitas vezes, no processo de ensino-aprendizagem, não são utilizadas apenas tecnologias digitais, mas também materiais como jornais e revistas impressos.

Neste trabalho, abordou-se o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem de jovens em privação de liberdade. A justificativa deste estudo reside no entendimento de que a presença dessas tecnologias em ambientes educativos, não necessariamente dentro da sala de aula, já é algo corriqueiro, presente e benéfico para o aprendizado. Além disso, é uma

[1] Doutorando em Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal do ABC, São Paulo; engenheiro florestal, geógrafo e pedagogo; tutor na Universidade Cidade de São Paulo. E-mail: cmg2209@hotmail.com.

[2] Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas; professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Alagoas, campus Marechal Deodoro; membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne); vice coordenador do Núcleo de Gênero, Sexualidade e Diversidade (Nigedis/IFAL). E-mail: diogo.souza@ifal.edu.br.

tendência mundial a ampliação da TIC, com cada vez mais interações transformando a transmissão de dados em conhecimento, por meio do processo educativo.

2 Metodologia

A metodologia adotada consistirá na realização de uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de identificar e analisar os principais aspectos relevantes relacionados ao tema.

3 Resultados

As TIC têm um impacto significativo na educação de jovens em privação de liberdade, pois incluem o uso de tecnologias físicas, como revistas, jornais e livros impressos, abordando questões além do mundo digital. Esses materiais oferecem acesso a informações atuais e conteúdos relevantes, estimulando a leitura crítica, ampliando o repertório cultural e conectando os jovens ao mundo fora do ambiente de restrição. Além disso, o uso de materiais físicos complementa a introdução ao universo das TIC, proporcionando um contato direto com fontes tradicionais de informação, fundamentais para a construção do conhecimento.

Revistas e jornais, por exemplo, oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação de texto e reflexão sobre questões contemporâneas. A manipulação desses materiais também promove uma interação mais tangível com o aprendizado, estimulando a curiosidade e o interesse em explorar diferentes perspectivas. Ao trabalhar com conteúdos concretos, os jovens podem desenvolver um senso de pertencimento e engajamento social, enxergando possibilidades de atuação em suas comunidades e no mundo.

A inclusão de tecnologias físicas no processo educacional de jovens em privação de liberdade é especialmente importante para equilibrar a exposição às telas e criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e diversificado. Essas ferramentas oferecem um contraponto enriquecedor às tecnologias digitais, permitindo que os jovens vivenciem o aprendizado de forma mais ativa e significativa. Assim, a combinação de recursos digitais e físicos não apenas promove a reabilitação social e educacional, mas também

incentiva uma reconexão com o mundo real, essencial para a reintegração desses/as jovens à sociedade.

4 Considerações finais

O uso de TIC, tanto digitais quanto físicas, em contextos de privação de liberdade, é uma estratégia educativa poderosa para promover a inclusão, o aprendizado e a reabilitação social. Materiais como revistas, jornais e livros impressos complementam as ferramentas digitais ao oferecer uma forma acessível e prática de aprendizado, estimulando habilidades fundamentais como leitura crítica, reflexão e capacidade de análise. Esses recursos ampliam o acesso à informação e permitem que os jovens mantenham um vínculo com o mundo exterior, essencial para a construção de suas perspectivas de futuro.

A integração equilibrada entre tecnologias digitais e físicas proporciona um ambiente educacional diversificado, capaz de atender às necessidades específicas dos jovens em privação de liberdade. Essa abordagem não apenas favorece o desenvolvimento intelectual e socioemocional, mas também reforça a autoestima e o senso de pertencimento, fundamentais para sua reintegração na sociedade.

Portanto, investir em uma educação inclusiva e diversificada, que valorize tanto o uso de tecnologias tradicionais quanto digitais, é um passo essencial para garantir que esses jovens tenham as ferramentas necessárias para reconstruir suas trajetórias de vida com dignidade e autonomia.

Referências

ARBAGE, L. A. Educação escolar de jovens e adultos privados de liberdade: realidade brasileira e panorama legal. **Direito em Debate**, Ijuí, v. 28, n. 51, p. 88–99, 2019. DOI 10.21527/2176-6622.2019.51.88-99. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**: atualização - junho de 2016. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2017. Disponível em: http://depen.gov.br. Acesso em: 18 nov. 2024.

CAMPOS, A. **Educação, escola e prisão**: o "espaço de voz" de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro-SP. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br. Acesso em: 18 nov. 2024.

FERREIRA, S. M.; DANTAS, L. A educação de jovens em privação de liberdade e as práticas pedagógicas inclusivas. **Inclusão e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 23-35, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HONORATO, H. G. Educação de jovens e adultos no contexto prisional: desafios, limites e possibilidades da educação em prisões. **RBEP**, Brasília, n. 3, v. 1, p. 59-81, jan./jun. 2022. Disponível em: https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/383/343. Acesso em: 24 dez. 2024.

Quando o Conselho de Classe Escolar é uma celeuma: contribuições da Comunicação Não Violenta para uma cultura de paz nas escolas

Diego Uliano Rocha[1]

1 Introdução

Um conselho de classe escolar (COC) é um órgão colegiado, comumente presente em instituições de ensino, formado por profissionais de uma mesma área de atuação, cuja principal função é discutir e tomar decisões sobre aspectos relacionados à prática pedagógica, à avaliação de desempenho dos estudantes e a questões de natureza administrativa e organizacional da educação. Esse conselho visa promover a reflexão sobre o ensino, a aprendizagem e a gestão escolar, sempre com foco na melhoria da qualidade educacional (Farfus, 2008).

Segundo os autores mencionados, o COC é um momento de reflexão coletiva entre os educadores sobre os processos de ensino e aprendizagem. Serve como um espaço democrático em que os professores analisam o progresso dos alunos, discutem estratégias pedagógicas e compartilham experiências. Conforme Paro (2005), o COC é visto também como um instrumento de gestão participativa, no qual o corpo docente é envolvido na construção e revisão das práticas pedagógicas.

Conflitos entre professores em um conselho de classe podem ocorrer por diversos motivos, já que este espaço envolve discussões sobre o desempenho dos alunos, metodologias de ensino e decisões pedagógicas coletivas. Embora naturais em contextos de trabalho colaborativo, precisam ser abordados de maneira construtiva para que não prejudiquem o ambiente escolar nem a qualidade da educação (Dalben, 2004). Acredita-se que a Comunicação Não Violenta (CNV) pode vir a contribuir para mudar esse cenário.

[1] Doutorando em Geografia na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; professor de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil E-mail: diego.uliano@hotmail.com.

2 Metodologia

A pesquisa terá como foco compreender os fatores que contribuem para a ocorrência de conflitos nos COC e propor estratégias inspiradas nos princípios da CNV, com o objetivo de promover um ambiente mais pacífico e colaborativo nas reuniões desses conselhos. A metodologia adotada será essencialmente teórica e descritiva, focando em uma análise aprofundada das causas dos conflitos nos COC e nas possibilidades de intervenção com base em teorias consagradas.

O processo de investigação começará com uma revisão abrangente da literatura sobre os temas abordados. Será feita uma análise dos principais fatores que geram conflitos dentro desses conselhos, como a falta de uma comunicação clara, a ausência de estratégias de mediação, a comunicação autoritária ou passiva, e a falta de uma gestão mais inclusiva e democrática.

A revisão teórica incluirá o estudo de textos sobre a CNV, de Marshall Rosenberg, que focam na promoção de uma comunicação empática, sem julgamentos e voltada para a expressão clara das necessidades de todos os envolvidos. Além disso, serão exploradas as teorias de mediação de conflitos e de gestão democrática, que oferecem modelos para transformar ambientes de interação, promovendo a escuta ativa e o respeito mútuo. Também será discutida a comunicação assertiva, que permite que os participantes se expressem de maneira clara e respeitosa, sem dominação ou submissão.

3 Resultados e Discussão

A aplicação dos princípios da CNV pode contribuir significativamente para a diminuição dos conflitos nos COC e para o fortalecimento de uma cultura de paz nas escolas. Conforme delineado por Rosenberg (2003), a CNV baseia-se na ideia de que a comunicação empática e não julgadora pode transformar relações interpessoais e promover um entendimento mútuo, favorecendo a resolução pacífica de conflitos.

Ao adotar os quatro componentes centrais da CNV – observação, sentimento, necessidade e pedido – os participantes dos COC podem expressar suas opiniões de maneira mais clara e respeitosa, evitando os padrões de

comunicação agressiva ou passiva que frequentemente contribuem para o aumento das tensões.

Estudos indicam que muitos conflitos nos ambientes escolares, incluindo os Conselhos de Classe, surgem de falhas na comunicação, como a falta de escuta ativa e a interpretação equivocada das intenções dos outros (Cruz, 2005). A CNV oferece uma alternativa ao modelo tradicional de comunicação autoritária ou passiva, propondo uma forma de interação mais empática e orientada para a resolução de necessidades, o que é essencial em contextos de tomada de decisão coletiva, como os COC. Ela permite que os membros desses conselhos se expressem sem medo de julgamentos ou críticas, criando um ambiente de respeito mútuo. A prática da escuta empática, que envolve ouvir atentamente e sem julgamentos, pode ajudar a reduzir as reações defensivas e a facilitar a compreensão dos sentimentos e necessidades subjacentes, levando à diminuição das tensões (Rosenberg, 2003).

Além disso, a CNV promove a ideia de que os conflitos surgem frequentemente da insatisfação com as necessidades não atendidas, seja do ponto de vista emocional ou prático (Rosenberg, 2003). Ao ajudar os participantes a identificar suas necessidades reais, em vez de se concentrarem em suas posições ou em aspectos superficiais do conflito, a CNV contribui para a resolução mais eficaz dos problemas. Essa mudança de foco permite que as partes envolvidas encontrem soluções mais cooperativas e alinhadas com os interesses de todos, evitando a imposição de soluções unilaterais que costumam gerar ressentimentos e conflitos prolongados.

4 Considerações finais

A aplicação dos princípios da Comunicação Não Violenta nos Conselhos de Classe pode transformar o ambiente escolar, promovendo uma cultura de paz e colaboração. Ao incentivar a escuta empática, a expressão clara das necessidades e o respeito mútuo, a CNV contribui para a redução de conflitos e para a busca de soluções coletivas. A mudança de foco das posições para as necessidades reais dos envolvidos favorece a resolução pacífica dos

problemas, tornando os COC mais produtivos e harmoniosos. Assim, a CNV não só melhora o ambiente escolar, mas também contribui para um modelo educacional mais inclusivo e respeitoso.

Referências

CRUZ, C. H. C. **Conselho de classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. São Paulo: Loyola, 2005.

DALBEN, A. I. de F. **Conselho de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FARFUS, D. **Gestão escolar**: teoria e prática na sociedade globalizada. 20. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

PARO, V. **Gestão da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ROSENBERG, M. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Cultrix, 2003.

Educação em Direitos Humanos: discussões sobre a formação docente

Diogo Cavazotti Aires[1]
Alba Regina Battisti de Souza[2]

1 Introdução

O Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos foi criado em 2005 com o objetivo de incentivar a criação de planos nacionais sustentáveis neste setor, visando que os métodos de ensino desempenhassem um papel importante na promoção do respeito, da igualdade, da não discriminação e da não violência. Ao contrário da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (realizada de 1995 a 2004), que tinha um prazo de dez anos, o referido programa é contínuo, sem limite de tempo, com a intenção de tornar a Educação em Direitos Humanos um processo permanente no sistema de ensino global, entre os países signatários da ONU.

O primeiro plano de ação deste programa tem como objetivo integrar a Educação em Direitos Humanos (EDH) nos ensinos primário e secundário. Para isso, sugere que o sistema de ensino adote um enfoque global, proporcionando a EDH e abordando o tema não apenas em políticas e processos educativos, mas também no ambiente em que essa educação está inserida. O segundo plano de EDH versa sobre o Ensino Superior e a formação em direitos humanos de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. Já o terceiro plano visa fortalecer a implementação das duas fases anteriores e promover a formação em direitos humanos para profissionais da mídia e jornalistas, com ações semelhantes às da primeira fase. A mais recente fase, a quarta, solicita que os países enviem relatórios

[1] Doutorando em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil, com período sanduíche na *Universidad Santo Tomás*, Colômbia; membro do Laboratório e Grupo de Pesquisa: Didática e Formação Docente (NAPE/CNPq). E-mail: dcavazotti@gmail.com.

[2] Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; estágio pós-doutoral em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil; professora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina, Brsil; coordenadora do Laboratório e Grupo de Pesquisa: Didática e Formação Docente (NAPE/CNPq). E-mail: alba.faed@gmail.com.

sobre os avanços na implementação do programa em suas nações, além de um maior esforço para cumprir os lineamentos estabelecidos nas etapas anteriores, ampliando nacionalmente as atividades propostas, entre outras demandas.

2 Metodologia

Após a apresentação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que orienta os países a seguir as diretrizes de organismos internacionais, mas adaptando os conteúdos à realidade local, a investigação atual concentra-se na análise do conhecimento que alunos e alunas de duas turmas de Pedagogia de uma mesma universidade pública têm sobre a Educação em Direitos Humanos.

O curso de Pedagogia, além de formar docentes para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode incluir formações em Educação de Jovens e Adultos, supervisão escolar, orientação educacional e gestão. Dessa forma, atinge uma parcela significativa de futuros profissionais do campo da educação.

3 Resultados

Durante um mês, foram realizados dois encontros em cada uma das duas turmas analisadas. Primeiramente, foi aplicado um questionário para entender o significado da EDH para os estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública do sul do país. Indagados/as se conheciam o significado de direitos humanos de uma maneira geral, obtivemos respostas como (respostas semelhantes foram omitidas):

- Não, pouco.
- Não sei dar exemplos.
- Sim, porém não de maneira técnica ou aprofundada.
- Sim, os direitos humanos são essenciais para defender os indivíduos em situações mais vulneráveis.

- Sim, eu acredito que o significado seja uma série de direitos que todos os seres humanos têm, independentemente de raça, etnia, idade, entre outros.
- Direitos básicos para garantir a sobrevivência e a dignidade da pessoa.
- São direitos básicos de todos nós.
- Direitos declarados pela ONU em conjuntura com outros países que devem garantir a plena cidadania.
- Não. Mais ou menos.
- Não. É importante para que consigamos viver em sociedade.
- Não lembro de ter estudado.
- Posso ter ouvido falar, mas não ousaria explicar.
- Que todo sujeito tem direito à educação garantido por lei. Mas, na prática, não condiz com a realidade.
- Não.
- Não li e não conheço nada sobre.
- Se estudei, já me esqueci.
- Não sei profundamente, mas acredito que tem relação com uma formação para conhecer mais a fundo os direitos humanos.
- Não lembro bem, mas já ouvi falar.
- Sim, pois este conhecimento poderá auxiliar em uma prática humanizadora.
- Não. Para garantir os direitos.
- Imagino que seja uma educação pautada nos direitos humanos, algo como educar as pessoas para reconhecer e lutar por eles.
- Acredito que seja uma educação laica, plural e acolhedora para todo estudante. Sim, nós, enquanto estudantes de um curso na área da

Educação, devemos estar sempre atentos a todo e qualquer direito que envolva a Educação.

- Não.
- Não, acredito que seja um direito igual a todos.
- Não sei. Sim, pois como é um curso relacionado à Educação, é importante para ajudar a exercer a profissão.

4 Considerações finais

É preocupante, como os resultados demonstram, que acadêmicos de Pedagogia saiam de uma universidade, sobretudo pública, ainda com inúmeras dúvidas conceituais e de aplicabilidade acerca da Educação em Direitos Humanos nos contextos educacionais. Isso pode indicar que uma significativa parcela da nova geração de pedagogos e pedagogas adentrará as instituições educacionais com poucos conhecimentos e atitudes que promovam a Educação em Direitos Humanos em seus trabalhos, seja como professores, professoras, coordenadores, coordenadoras, diretores, diretoras, ou outros profissionais da educação.

Esse cenário evidencia a necessidade urgente de reformulação e intensificação da formação em Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Pedagogia, de modo que as futuras gerações de educadores possam atuar com uma visão mais crítica, informada e humanizada. A Educação em Direitos Humanos não deve ser uma área periférica ou secundária no processo formativo, mas um componente essencial na construção de uma educação mais justa, inclusiva e equitativa.

Referências

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: segunda fase, plano de ação. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso em: 14 dez. 2024.

Docências em todas as cores: identidades LGBTQIAPN+ na escola

Diogo dos Santos Souza[1]
Diego Monteiro Gomes de Campos[2]

1 Introdução

O ambiente escolar precisa ser inclusivo, acolhendo as diversidades e valorizando todos os tipos de corpos e formas de ser, especialmente aqueles que são discriminados por não se enquadrarem nos padrões instituídos socialmente. Infelizmente, esse cenário, muitas vezes, se evidencia apenas na teoria, pois, na prática, a realidade é diferente. Sendo assim, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre a importância da presença de professoras e professores LGBTQIAPN+ na Educação Básica, não apenas para garantir a diversidade, mas também como forma de representatividade para os estudantes, tendo como referência a experiência docente dos autores enquanto integrantes da comunidade LGBTQIAPN+.

Levando em consideração os elevados índices de LGBTQIAPN+fobia e misoginia nas escolas, é urgente discutir a importância das reflexões sobre Gênero, Diversidade e Sexualidade no contexto da atuação docente, nas posturas diante de comportamentos discriminatórios e no diálogo desses temas com o currículo formal da Educação Básica. Em 2016, um estudo intitulado "Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil: as experiências de adolescentes e jovens LGBT em nossos ambientes educacionais", realizado pelo Grupo Dignidade, de Curitiba, mostrou que discentes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais são agredidos/as por serem quem são dentro das escolas, o que prejudica seu rendimento nos estudos. Esse dado revela a urgência de falar sobre diversidades na escola.

---

[1] Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, Brasil; professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Alagoas, campus Marechal Deodoro, Brasil; membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne); vice coordenador do Núcleo de Gênero, Sexualidade e Diversidade (Nigedis/IFAL). E-mail: diogo.souza@ifal.edu.br.

[2] Doutorando em Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal do ABC, São Paulo, Brasil; engenheiro florestal, geógrafo e pedagogo; tutor na Universidade Cidade de São Paulo, Brasil. E-mail: cmg2209@hotmail.com.

Assim, a presença, a atuação e a militância de professoras e professores LGBTQIAPN+ podem impulsionar ações que busquem a valorização das diferenças.

2 Metodologia

Por meio de uma revisão bibliográfica, com base em Ignácio (2020), Favero (2020), Odara (2020), Oliveira (2020), Wolf (2022) e Passos (2022), a fundamentação teórica será refletida em diálogo com as observações realizadas sobre docência e diversidade. Também será realizada uma revisão documental, especialmente em legislações, pois a LGBTfobia é crime. A partir das discussões teóricas, serão feitas relações no formato de estudo de caso com as experiências docentes na sala de aula da Educação Básica, mencionando situações em que as questões de Gênero, Diversidade e Sexualidade atravessaram atividades do processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a relevância da Educação para os Direitos Humanos para a promoção de ações inclusivas.

3 Resultados

A partir dos dados e das vivências em sala de aula, é possível afirmar que a presença de um/a docente LGBTQIAPN+ contribui para a minimização das agressões e para a construção de um ambiente mais saudável. As representatividades em questões de Gênero e Sexualidade favorecem o processo de ensino e aprendizagem de todos/as os/as estudantes. Ter um/a professor/a LGBTQIAPN+ na sala de aula é uma forma de oferecer esperança para os/as discentes cujas vidas são deslegitimadas devido às suas identidades de gênero e preferências sexuais, já que a sociedade, sob diversos aspectos, tenta impedir que esse grupo social sonhe com um futuro possível, com uma profissão ou com a construção de uma família. Além disso, reforça-se a importância dos estudos para a ascensão social e para a diminuição da LGBTQIAPN+fobia. No Brasil, 80% da população trans sofre com evasão escolar, e 73% já foi vítima de violências na escola.

No livro *Pedagogia das Travestilidades* (2022), enfatiza-se a necessidade de um currículo decolonial que se distancie da perspectiva cishetero patriarcal de ver a sociedade, propondo uma leitura interseccional do mundo. Nesse

caminho, é importante combater falácias como a "ideologia de gênero" e o "kit gay", notícias falsas disseminadas pelo fascismo brasileiro, na sala de aula. As identidades docentes, representadas pelas cores do arco-íris, são essenciais para mostrar que a Educação para os Direitos Humanos está nessa luta, que permeia todas as áreas do conhecimento. A partir de nossas vivências em sala de aula, é notório que a docência LGBTQIAPN+ ainda é vista com receio, pois se acredita que a defesa da Educação desses/as profissionais parte de um viés doutrinador. Contudo, o movimento é oposto: os/as professores/as LGBTQIAPN+ acreditam e constroem processos pedagógicos democráticos, com espaços para todos os tipos de corpos. Infelizmente, vivemos em um Brasil em que a liberdade é vista como uma ameaça. Daí a necessidade de construir identidades docentes LGBTQIAPN+, como forma de combater o posicionamento enviesado sobre diversidade, o que repercutirá em um ambiente mais saudável de ensino e aprendizagem para todos/as.

Considerando que as experiências compartilhadas, que servirão de embasamento para este trabalho, ocorrerão no Instituto Federal de Alagoas, ambiente de trabalho de um dos pesquisadores, é importante destacar a criação, em 2023, dos Núcleos de Gênero, Diversidade e Sexualidade (Nugedis). Esses núcleos foram criados para planejar e desenvolver ações relacionadas à inclusão, diversidade e gênero, como forma de atuar diretamente na valorização das mulheres e da comunidade LGBTQIAPN+. Nesse contexto, os núcleos funcionam como locais de acolhimento e alinhamento entre servidores/as e estudantes sobre como trabalhar questões de gênero na sala de aula e fora dela, com o objetivo de contribuir para a formação humana e cidadã dos estudantes da Educação Básica.

4 Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a visibilidade da atuação docente na escola, destacando a importância de estabelecer, nos espaços acadêmicos, momentos de escuta sobre a percepção dos docentes LGBTQIAPN+ em relação à realidade escolar, no que diz respeito ao trabalho com questões de gênero e práticas discriminatórias. Nesse caminho, tentou-se apontar que a Educação para os Direitos Humanos, com ênfase na

proteção e valorização das diversas identidades LGBTQIAPN+ na escola, é um compromisso coletivo, que não se restringe a determinados componentes curriculares e tampouco a quem pertence à comunidade.

Portanto, como este trabalho se dedicou a analisar as questões de Gênero e Sexualidade sob a ótica do docente, seria interessante, em futuras discussões, trazer os olhares dos discentes, colocando-os/as em destaque e protagonismo, a fim de compreender como a presença e atuação de docentes LGBTQIAPN+ podem impactar suas experiências escolares por meio de maior representatividade.

Referências

FAVERO, S. **Crianças trans**. Salvador: Devires, 2020.

IGNÁCIO, T. *et al* (org.). **Tem saída?**: perpectivas LGBTI+ sobre o Brasil. Porto Alegre: Zouk, 2020.

ODARA, T. **Pedagogia da desobediência**: travestilizando a educação. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, M. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, M. **Nem ao centro nem à margem**: corpos que escapam às normas de raça e de gênero. Salvador: Devires, 2020.

PASSOS, M. C. A. **Pedagogias das travestilidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

WOLF, S. **Sexualidade e socialismo**: história, política e teoria da libertação LGBT. Tradução do Coletivo LGBT Comunista. São Paulo: Autonomia, 2021.

O respeito ao ser humano: primeiro passo para compreender as diversidades no âmbito educacional

Edilene Alexandra Leal Soares[1]

1 Introdução

O presente estudo traz reflexões acerca da pessoa entendida como ser único, que carrega suas experiências, valores, bagagem cultural e biopsicossocial para os diversos ambientes em que está inserida. Essa visão permite uma convivência mais harmônica e pautada no respeito às diversidades. Vivemos em uma sociedade em constante mudança em termos materiais e tecnológicos, porém ainda carente de compreensão sobre cada pessoa como um ser singular.

No âmbito educacional, essa concepção deve ser o ponto de partida para a relação entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, tanto a educação formal quanto a informal deveriam ter como premissa a valorização da unicidade de cada indivíduo.

Dessa maneira, o objetivo da temática abordada é oferecer reflexões sobre o respeito ao ser humano e, assim, promover a compreensão das diversidades no contexto educacional como algo inerente à condição humana. O respeito ao ser possibilita a comunicação não violenta (Rosenberg, 2006) e a compreensão das diferenças, premissas que devem envolver todos aqueles que estão, especialmente, inseridos na ambiência educacional. Podemos, desta maneira, reportar à definição de paz que encontramos na legislação brasileira:

A paz é um fenômeno complexo que envolve a construção de uma estrutura e de relações sociais em que exista justiça, igualdade, respeito, liberdade, e pela ausência de todo o tipo de violência. Está relacionada ao

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; técnica em educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil. E-mail: edilene.soares@uftm.edu.br.

desenvolvimento, aos direitos humanos, à diversidade e à cooperação de pessoas, grupos ou nações (Brasil, 2009, p. 6).

Assim, compreendemos que a paz é também um construto da justiça, da igualdade, do respeito, da liberdade e da possibilidade de efetivação dos direitos humanos para todos, ou seja, para as diversidades. É imprescindível que as escolas não sejam locais de cerceamento, mas sim de possibilidades que ampliem as potencialidades que cada indivíduo traz, enriquecendo a humanidade. Em alusão ao trecho do texto de Alves (2009, p. 29), buscamos a reflexão a seguir:

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (Alves, 2009, p. 29).

2 Metodologia

Para o estudo apresentado, nos referimos aos conceitos de paz propostos por Brasil (2009), à Comunicação Não Violenta, abordada por Rosenberg (2006), e aos Direitos Humanos, discutidos por Rabenhorst (2008).

3 Resultados

A partir dos conceitos de Paz (Brasil, 2009), Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 2006) e Direitos Humanos (Rabenhorst, 2008), depreendemos que o respeito à essência humana é fator primordial para a efetivação dos direitos humanos. Sem a compreensão de que cada pessoa é única e apresenta suas particularidades enquanto parte do processo da humanidade, faltará o dever e o diálogo necessários à efetivação dos direitos humanos e à harmonização com as diversidades, que são inerentes à própria natureza existencial.

Cada pessoa traz consigo questões culturais, valores e uma dimensão biopsicossocial que jamais deve ser desconsiderada. Se pensarmos no ambiente educacional, por exemplo, em uma sala de aula nos deparamos com um espaço onde cada indivíduo carrega suas bagagens pessoais, compondo uma parte da convivência escolar. A falta de respeito à unicidade de uma pessoa já implica a não garantia dos direitos humanos e, portanto, a desconsideração pela diversidade. A Comunicação Não Violenta parte do princípio do respeito, da dimensão biopsicossocial e da efetivação dos direitos humanos para as diversidades.

4 Considerações Finais

A base da convivência é o respeito ao ser humano. Sem a dimensão desse fato, falar de direitos humanos e diversidades parecerá um discurso bem consolidado nas legislações e declarações, mas sem consolidação na sociedade. Devemos enfatizar cada vez mais que o âmbito educacional é essencial para a consubstanciação dos direitos humanos e o respeito às diversidades.

Não existirá uma sociedade justa e livre que não depreenda esse caminho para a construção de um mundo melhor. Sejamos nós, educadores, os responsáveis por disseminar a paz, a Comunicação Não Violenta e os direitos humanos em relação às diversidades, das quais todos fazemos parte. Neste sentido, as reflexões que ora apresentamos são singelas, mas representarão o caminho que desejamos para a construção de uma sociedade melhor.

Referências

ALVES, R. **Por uma educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Por uma cultura da paz, a promoção da saúde e a prevenção da violência**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br. Acesso em: 22 de nov. 2024

RABENHORST, E. R. O que são direitos humanos. *In*: ZENAIDE, M. de N. T. *et al*. **Direitos humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 13-22. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2186-dirhumanos-volume1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de nov. 2024.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

O papel do bibliotecário na educação em direitos humanos e diversidades: atuação em bibliotecas escolares

Edina Pereira dos Santos[1]

1 Introdução

A educação em direitos humanos e diversidades constitui um elemento fundamental para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Em um contexto global marcado por crescentes desigualdades e discriminações, a promoção de valores como igualdade, respeito e justiça social é essencial no âmbito educacional. A atuação do bibliotecário nesse cenário ganha destaque, não apenas como mediador do acesso à informação, mas como educador capaz de estimular a reflexão crítica e a valorização das diversidades no ambiente escolar.

Este trabalho tem como objetivo explorar o papel do bibliotecário na educação em direitos humanos e diversidades, enfatizando sua contribuição para a promoção de uma cultura de direitos e valorização da diversidade.

2 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise de projetos e práticas documentadas nas bibliotecas escolares brasileiras. Foi realizada uma revisão bibliográfica abrangendo leis, diretrizes pedagógicas e relatos de experiências em bibliotecas escolares, como os projetos descritos nos documentos analisados, incluindo "Diversidade em Evidência" e "Somos Todos Extraordinários". Os projetos foram utilizados para ilustrar o impacto transformador da atuação do bibliotecário em bibliotecas escolares. As informações foram complementadas por dados sobre formações continuadas oferecidas aos bibliotecários, bem como pela análise das práticas culturais e educativas criadas nesses espaços.

[1] Bacharela em Biblioteconomia, Gestão Documental e Gestão da Informação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; bibliotecária e membro do LabCidades. E-mail: edinapereirasantos@gmail.com.

3 Resultados

A análise evidenciou o papel estratégico do bibliotecário na promoção da educação em direitos humanos e diversidades, ao atuar em múltiplas dimensões da prática educativa. Um dos principais resultados foi a constatação de que a curadoria de acervos diversificados, alinhados aos princípios da bibliodiversidade, desempenha um papel fundamental na democratização do acesso à informação. Essa prática possibilita a inclusão de narrativas de grupos historicamente marginalizados, valorizando suas contribuições e visibilizando suas histórias no ambiente escolar, conforme apontado por Martins (2024). Acervos que contemplam autores negros, indígenas e outras representações culturais tornam-se ferramentas poderosas na promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Ressalta-se que a implementação de atividades como clubes de leitura, rodas de conversa e projetos culturais, com foco em temas de inclusão e igualdade, revelaram-se eficazes para engajar a comunidade escolar e local. Desta forma, o projeto "Somos Todos Extraordinários", desenvolvido em Vila Velha, Espírito Santo, destacou-se pelo trabalho direto com crianças do ensino fundamental. Atividades baseadas em leituras como *Este é o Meu Cabelo* (Gió) ajudaram alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental a compreenderem e valorizarem a diversidade, enquanto discussões acerca de expressões racistas engajaram estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental em reflexões críticas sobre preconceitos linguísticos e culturais. Os resultados indicaram um aumento significativo na conscientização dos estudantes, redução de manifestações discriminatórias e fortalecimento da autoestima de crianças pertencentes a minorias étnico-raciais (Barbosa; Binda, 2024).

Outro ponto relevante foi o impacto positivo da formação contínua dos bibliotecários. Capacitações em áreas que incluem a pedagogia crítica, mediação de conflitos e comunicação intercultural foram identificadas como diferenciais que potencializam a atuação desses profissionais como agentes transformadores. Essa preparação contribuiu para que os bibliotecários desenvolvessem abordagens inovadoras e eficazes na promoção do respeito às diversidades e na redução de preconceitos no ambiente escolar.

Provas concretas do sucesso dessas intervenções incluem o projeto "Diversidade em Evidência", realizado nas bibliotecas escolares da rede SESI/RJ desde 2018, que combinou formações para educadores e bibliotecários com ações culturais e pedagógicas, como rodas de conversa e apresentações artísticas. Com a participação de 400 profissionais da educação e 5.000 alunos, o projeto promoveu maior integração da comunidade escolar e consolidou a biblioteca como um espaço inclusivo e dinâmico (Curi, 2024). Tais ações demonstraram como a biblioteca pode se tornar um espaço vivo de aprendizado e transformação social.

Esses resultados reafirmam que, quando alinhadas às diretrizes de direitos humanos e diversidades, as bibliotecas escolares, com a presença de bibliotecários, tornam-se locais de aprendizado transformador, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essas práticas demonstram a relevância de políticas públicas e iniciativas pedagógicas que valorizem as bibliotecas como agentes centrais na formação cidadã e na promoção da equidade cultural.

4 Considerações finais

O bibliotecário escolar desempenha um papel importante na construção de uma educação que valorize os direitos humanos e a diversidade. Este artigo destacou a relevância de práticas inclusivas e da bibliodiversidade na promoção de uma sociedade mais equitativa. Como próximos passos, sugere-se a ampliação de políticas públicas que fortaleçam a presença das bibliotecas escolares e a capacitação contínua dos bibliotecários, reforçando seu papel como mediadores de conhecimento e agentes de transformação social.

Além disso, a diversidade no ambiente escolar é mais do que uma estratégia educativa; é uma prática que promove a transformação social. Ao implementar programas de conscientização e inclusão na biblioteca escolar, o bibliotecário desempenha um papel crucial na formação de cidadãos comprometidos com a justiça social e os direitos humanos.

Propõe-se, como próximos passos, a ampliação da formação continuada dos bibliotecários em temas de diversidade e a criação de redes colaborativas entre bibliotecas escolares.

Referências

BARBOSA, E. T.; BINDA, J. M. W. A biblioteca escolar e as relações étnico-raciais: atividades de letramento racial. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 30., 2024, Recife. **Anais** [...]. Recife: FEBAB, 2024. Disponível em: https://portal.febab.org.br/cbbd2024/article/view/3244/3185. Acesso em: 19 dez. 2024.

CURI, C. Diversidade em evidência nas bibliotecas escolares da Rede SESI/RJ. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 30., 2024, Recife. **Anais** [...]. Recife: FEBAB, 2024. Disponível em: https://portal.febab.org.br/cbbd2024/article/view/3568. Acesso em: 19 dez. 2024.

MARTINS, L. M. B. A biblioteca escolar como espaço de educação antirracista: a formação de acervos literários com representatividade étnico-racial. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 30., 2024, Recife. **Anais** [...]. Recife: FEBAB, 2024. Disponível em: https://portal.febab.org.br/cbbd2024/article/view/3244/3185. Acesso em: 19 dez. 2024.

UNESCO. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos e práticas. Paris: UNESCO, 2011. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211162. Acesso em: 14 dez. 2024.

Reconhecendo a Educação em Direitos Humanos na produção científica da Faced/UFU: uma revisão de 2009 a 2023

Ezequias Cardozo da Cunha Júnior[1]
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva[2]

1 Introdução

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um campo interdisciplinar que busca promover a formação cidadã, a inclusão e a equidade na sociedade (Pletsch, 2020). Conhecer o que a literatura científica vem produzindo sobre a EDH é um movimento urgente para a contemporaneidade (Candau, 2012). Assim, orientamos esta pesquisa pela seguinte questão: "Quais são as principais abordagens e categorias temáticas emergentes na produção acadêmica sobre EDH da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Faced/UFU)?".

Para investigar essa questão, o presente estudo teve como objetivo analisar como a EDH foi abordada na produção acadêmica da Faced/UFU no período de 2009 a 2023. A importância dessa pesquisa torna-se evidente diante da relevância da produção científica sobre EDH para a transformação da realidade em uma direção mais democrática (Benevides, 2003).

2 Metodologia

Face ao exposto, realizamos uma revisão bibliográfica na coleção de publicações da Faced, depositada no Repositório Institucional (RI/UFU). A busca resultou em 111 publicações, das quais 61 foram incluídas no *corpus* de análise da pesquisa por abordarem a temática da Educação em Direitos Humanos (EDH). Utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) para classificar os documentos quanto ao tipo (Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertação ou Tese) e ao público-alvo (Educação Básica, Educação

[1] Doutorando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: ezequiasjunior@ufu.br.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora associada na mesma instituição. E-mail: elenita@ufu.br.

Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio ou Ensino Superior). A partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, sistematizamos as unidades de análise e identificamos três categorias temáticas principais.

3 Resultados e Discussão

Os resultados apontam que a produção científica na Faced reflete preocupações diversas em torno da Educação em Direitos Humanos (EDH), envolvendo estudos dos cursos de Graduação e Pós-graduação voltados a diferentes públicos-alvo. Do total de publicações sobre EDH (61), os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos cursos de Graduação apareceram em menor quantidade (12). A Pós-graduação é a mais representativa, totalizando 32 Dissertações de Mestrado e 17 Teses de Doutorado.

Essa informação é relevante porque evidencia uma contradição: embora haja, no geral, mais publicações de TCC do que de Dissertações e Teses no RI/UFU, essa premissa perde validade quando se analisam especificamente as publicações sobre EDH. Isso indica que a EDH não é uma temática amplamente abordada nas pesquisas de TCC da Faced. Além disso, a maioria das publicações analisou a EDH no âmbito da Educação Básica (27), seguida pelo Ensino Fundamental – anos iniciais e finais (10), Ensino Superior (10), Educação de Jovens e Adultos – EJA (5), Ensino Médio (5) e Educação Infantil (4), o que destaca a diversidade de contextos educacionais nos quais a EDH tem sido investigada.

Entre as categorias temáticas, a mais representativa foi “Direito à Educação” (Imagem 1a), com 21 publicações. Essa categoria revelou uma concentração de temas como políticas educacionais, inclusão escolar e formação docente. Candau (2012) destaca que o direito à educação é inseparável da diversidade, exigindo práticas que valorizem as diferenças culturais e sociais. A frequência de termos como “educação do campo” e “justiça social” reforça a necessidade de ampliar o acesso à educação em contextos historicamente marginalizados.

Imagem 1a – Nuvem de palavras da categoria "Direito à Educação". **1b**: Nuvem de palavras da categoria "Educação especializada e deficiências". **1c**: Categoria "Corpo, Gêneros, Sexualidades e Relações étnico-raciais".

1a. 1b. 1c.

Fonte: Os autores, 2024.

A segunda categoria temática emergiu a partir de 19 publicações que destacaram discussões sobre inclusão escolar e formação docente, alinhando-se às perspectivas de Pletsch (2020), que considera a escola inclusiva um espaço de aprendizado compartilhado para todos e todas. A predominância de termos como "Atendimento Educacional Especializado – AEE" e "acessibilidade" indica um compromisso com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, ao mesmo tempo em que aponta para os desafios existentes na implementação de políticas educacionais efetivas.

A terceira categoria envolveu questões relacionadas a gênero, sexualidade e etnicidade, enfatizando a necessidade de problematizar as relações de poder nas práticas educativas. Butler (2018) e Louro (2010) contribuem para a compreensão de como as normas de gênero e sexualidade operam na escola, enquanto Gomes (2012) reforça a urgência de descolonizar os currículos como forma de enfrentamento ao racismo estrutural. A frequência de termos como "homofobia" evidencia a preocupação com a construção de ambientes educacionais mais justos e democráticos. Por outro lado, observou-se que poucos estudos mobilizaram o conceito ou a perspectiva da "interseccionalidade".

4 Considerações finais

O estudo revelou que a produção acadêmica da Faced/UFU sobre Educação em Direitos Humanos (EDH) é diversa e alinhada às questões contemporâneas de inclusão, equidade e diversidade. Contudo, persistem

lacunas, especialmente no que diz respeito à interseção entre as diferentes marcas das diferenças e à articulação entre a Graduação e a EDH. O aprofundamento dessas questões mostra-se imprescindível para o fortalecimento da EDH como um campo transformador da educação brasileira.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2003. p. 309-318.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 715-726, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 dez. 2024.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan. 2012. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**: o corpo educado: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, jul. 2020. DOI 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357. Acesso em: 10 dez. 2024.

Círculos de Convivência e Cidadania: um projeto pela Cultura de Paz na escola

Fabiana Aldaci Lanke[1]

1 Introdução

O projeto-piloto "Círculos de Convivência e Cidadania" trata-se de uma proposta de parceria entre Equipe Multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação, Escola Municipal Sebastião Loubach (ensino fundamental – anos finais), e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), do território "Sul", da Cidade de Rio das Ostras, RJ. Com o objetivo de: "promover as habilidades e práticas de convivência saudável e de cidadania, o fortalecimento dos vínculos sociais e a prevenção das violências pela Cultura de Paz".

Em consonância com a Lei nº 9.394, de 1996, art. 12, o projeto se orientou pelas práticas da Justiça Restaurativa, da Comunicação Não Violenta e da Mediação de Conflitos, com a oferta de espaços dialógicos, de acolhimento e fortalecimento dos vínculos e do pertencimento ao território.

2 Metodologia

Após a observação das demandas relacionadas a situações de conflitos, realizou-se reunião de planejamento entre representante da Equipe Multidisciplinar, da direção escolar e do CRAS para definição do escopo de trabalho e consolidação da parceria. O grupo de 12 alunos participantes foi indicado pela equipe pedagógica e diretiva escolar, considerando os alunos que apresentavam convivência escolar conflitiva com implicância em seu percurso escolar. Os encontros tiveram frequência alternada entre quinzenal e mensal, em respeito ao calendário escolar e às atividades pedagógicas. A direção escolar reservou a Sala de Projetos para o desenvolvimento dos

[1] Mestra em Direito e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; assistente social da Secretaria Municipal de Educação de Rio das Ostras, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: fabiana.lanke@edu.pmro.rj.gov.br.

encontros com duração de 45 minutos. Para a execução dos encontros foi prevista parceria entre os agentes da Equipe Multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação, da Orientação Social do CRAS e do Serviço de Orientação Educacional da escola.

A experiência ocorreu entre os meses de abril e novembro de 2024, com dinâmicas de grupo, atividades interativas e reflexivas sobre valores, o reconhecimento e o respeito às diversidades e o tratamento dos conflitos pelo diálogo. As atividades fomentaram a convivência, a escuta ativa, a expressão de ideias de forma respeitosa e assertiva e a troca de experiências.

3 Resultados

O projeto-piloto recebeu apoio e abertura da direção escolar e dos participantes que construíram regras e princípios e avaliaram que o projeto os auxiliou a "pensar antes de falar", "respeitar os outros" e "fazer boas escolhas" (sic). Considerando o roteiro flexível, pode-se agregar aos encontros os conteúdos trazidos pelos participantes como orientação sobre o mercado de trabalho, e dada a oportunidade, houve o encaminhamento de participantes para participar da seleção de vagas para o Programa Jovem Aprendiz.

Contudo, identificou-se a dificuldade da execução partilhada entre agentes parceiros, conforme previsto, e o projeto passou a ser executado pela representante da Equipe Multidisciplinar. A respeito do desafio encontrado para a execução, um impacto percebido foi o acolhimento do projeto por outra unidade escolar, do mesmo território, que o solicitou para alunos do segundo ano. Assim, uma intervenção adaptada ocorreu entre outubro e novembro de 2024, junto à Escola Municipal Maria Teixeira de Paula, com a parceria entre a Equipe Multidisciplinar e o Serviço de Orientação Educacional da escola. Esta segunda intervenção ampliou o projeto para envolver as famílias, com ações realizadas em parceria com o CRAS.

Evidencia-se, com a experiência, que uma intervenção conjunta requer a identificação das potencialidades e parcerias disponíveis no território, para que as ações propostas possam ser continuadas, e que possam ser replicadas em demais espaços públicos e comunitários.

4 Considerações finais

Os marcos legais garantem um rol de direitos às crianças e aos adolescentes brasileiros, porém, cotidianamente, estes são expostos a situações que comprometem sua dignidade. As questões como a vulnerabilidade e o risco social são geradores de exclusão e violação de direitos, e afetam a realidade dos estudantes que, por vezes, manifestam tais implicações de forma violenta.

Relacionado à Educação em Direitos Humanos e Diversidade, o projeto demonstrou-se relevante por fomentar relações de afetividade e respeito na escola e na comunidade. Ademais, ao expandir para as famílias, o projeto fomentou o engajamento da comunidade escolar na promoção da Cultura de Paz e na tomada de práticas comprometidas com a construção de uma escola inclusiva, diversa, laica e democrática.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

CORREGEDORIA NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Conselho Nacional do Ministério Público. **Guia de Práticas Restaurativas**. Brasília, DF: CNMP, 2023.

PRANIS, K. **Processos circulares de construção da paz**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

VEZZULLA, J. C. **Mediação**: Teoria e Prática. Lisboa: Ágora Comunicação, 2005.

ZEHR, H. **Trocando as lentes**: justiça restaurativa para o nosso tempo. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2018.

A sacola dos direitos humanos: propostas de ensino produtivo de gramática a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente

Fernanda Quaranta Lobão Bairral[1]

1 Introdução

Visando ao estímulo de práticas cidadãs nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, o presente trabalho, amparado na sociolinguística, toma como objeto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que passa a ser o suporte para a exploração de recursos gramaticais na construção de sentidos, com o desenvolvimento de análise linguística em: valências verbais e papéis temáticos; nomes concretos e abstratos; e auxiliares modais deônticos e epistêmicos, configurando o produto "A Sacola dos Direitos Humanos".

O recurso didático contempla três etapas para alcançar um resultado exitoso: a problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento. Seu objetivo é dar suporte às atividades de identificação das características do documento, análise de sua estrutura, bem como fomentar o exercício da cidadania plena, na medida em que os jovens passam a se identificar como um grupo e, portanto, entendem que possuem direitos e deveres em sociedade.

2 Metodologia

Considerando a perspectiva sintático-semântica dos papéis temáticos, as atividades mostraram que ainda era necessário desenvolver noções basilares sobre o verbo, o que justificou o segundo módulo, uma reflexão sobre as "casas sintáticas" do substantivo e do adjetivo, já que "compartilham um grande número de traços mórficos" (Castilho, 2010, p. 455) e se relacionam com o verbo. No módulo 3, para contribuir com a emancipação cidadã, foi explorado o uso dos verbos auxiliares modalizadores no ECA. Este produto contempla as três etapas para alcançar um resultado exitoso: a

[1] Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe, Brasil; professora da rede estadual de educação de Sergipe, Brasil. E-mail: fernanda_quaranta@hotmail.com.

problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento. Com ele, buscamos utilizar as aulas de Língua Portuguesa para a adolescência como espaço de formação cidadã, superando os obstáculos que dificultam a compreensão de textos legais, como o ECA, por meio de uma perspectiva de gramática contextualizada.

3 Resultados

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, pode ser classificada como uma pesquisa ação, na medida em que pretende "estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões" (André, 1995, p. 31), alinhada à corrente francesa, cujo alvo principal é a conscientização do grupo para uma ação conjunta em busca da emancipação (André, 1995). Seu objetivo é auxiliar na construção da cultura de paz, amparada na Ciência Linguística.

A abordagem humana precisa ser uma prioridade em sala de aula. Para além de desenvolverem suas habilidades cognitivas em Linguagens, ao ser oportunizado o conhecimento de documentos formais que norteiam os cidadãos com prioridade absoluta, a juventude brasileira ganha autoestima e autonomia. Sendo assim, o estudo dos modos deôntico e epistêmico conflui para o pleno exercício da cidadania e para o processo de emancipação dos futuros adultos.

As habilidades cognitivas de análise sintática trabalhadas no módulo didático estão contempladas na BNCC EF03LP08, EF07LP07 e EF69LP28, as quais recuperam noções de papéis temáticos, sintagma nominal e modalização, respectivamente.

Tornou-se evidente que o aprimoramento da competência leitora da palavra e do mundo depende necessariamente dos conhecimentos acionados em Gramática. É papel do professor garantir o sentido das coisas para as futuras gerações, de modo que possam continuar como vetores do burilamento social, mas não sem antes receberem um tratamento justo à sua condição de adolescente/criança dotado de um pensamento gramatical a ser desenvolvido.

4 Considerações finais

A disciplina de Língua Portuguesa deve proporcionar que os discentes conheçam os textos de natureza prescritiva e sejam levados a uma reflexão com base na Ciência Linguística. Para isso, é necessário que o docente esteja afinado com as ideias linguísticas que sustentam a gramática da língua portuguesa na variante brasileira, afastando-se de práticas malogradas, para reestabelecer a comunicação entre os atores escolares no pós-pandemia.

Tendo em vista a parca difusão dos Direitos Humanos e até mesmo a demonização do termo em alguns setores da sociedade, é conveniente que a Educação e a Gramática assumam seu lugar de protagonistas na retomada do Ensino Básico Brasileiro. A escola tem o potencial de fomentar essa discussão e auxiliar na superação dos entraves socialmente impostos. A Ciência Linguística trabalha para a promoção da Paz Mundial, sendo assim, importante colaborar com a família e com o Estado para a promoção dos Direitos Humanos impregnados no verbo "educar", por meio das aulas de gramática analítica.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramática**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

AZEVEDO, I.; FREITAG, R. **Registro de práticas pedagógicas**: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático. Campinas: Pontes Editores, 2020.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 15 dez. 2024.

CANÇADO, M. **Manual de semântica**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CASTILHO, A. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREITAG, R. Ensino produtivo de gramática. *In*: FREITAG, R.; DAMACENO, T. (org.). **Livro didático**: gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente. São Cristóvão: Editora da UFS, 2015. p. 11-18.

Comunicação não violenta como facilitadora da educação em direitos, direitos humanos e diversidade nas escolas

Fernando Agostinho Dzeco[1]

1 Introdução

Este trabalho surgiu do curso de extensão, realizado na UFU, no ano de 2024. O processo de ensino aprendizagem nas escolas no Brasil e em Moçambique ocorre graças ao uso da linguagem, comunicação binária, professora/professor e aluna/aluno. Miranda (2024 p. 8) diz que "a escola é fundamentalmente um lugar de interação entre estudantes, professoras/es e comunidade escolar. [...], se encontram e se misturam no ambiente escolar, espaço este em que, na maioria das vezes, os diferentes contextos privados se socializam". Segundo as palavras da Silva (2024, p. 3), "assegurar que crianças e adolescentes possam entrar e permanecer na escola, estudar e aprender, sem dúvida alguma, é um importante meio de fazer cumprir os direitos a que elas/eles têm direito". Crianças e adolescentes são considerados sujeitos de direitos e a elas/eles devem ser assegurados todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.

Observamos que, muitas vezes, o uso da comunicação violenta ou má compreensão do que é dito pode levar a um desconforto, adoecimento, violência, discriminação, racismo, aporofobia, e até suicídios na escola. Quebrando os princípios dos direitos, direitos humanos e diversidades dentro da comunidade acadêmica. Desse modo, há uma necessidade de se mudar o cenário; transformando as escolas como centros de aplicação dos direitos, direitos humanos e diversidades pelo uso da comunicação não violenta, sentimos a vontade que todos têm, de ter uma convivência sã, humanizada e ética dentro e fora do lugar da construção dos saberes e práticas educativas no Brasil e em Moçambique. Pedimos aos intervenientes no processo de

[1] Doutorando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, Brasil; professor no Instituto Superior Politécnico de Songo, Moçambique. E-mail: dzecof@gmail.com.

ensino aprendizagem a apostarem numa educação em direitos, direitos humanos e diversidades; e mais concretamente na comunicação não violenta, em que a escuta, o diálogo e o pensar certo sejam os alicerces indispensáveis neste edifício educacional e a comunicação não violenta o teto. O objetivo do trabalho é analisar ela pode auxiliar a educação em direitos, direitos humanos e diversidade nas escolas.

2 Metodologia

O caminho da pesquisa baseou-se na metodologia de pesquisa bibliográfica. Duas obras que compuseram o curso foram analisadas; isto é, os textos básicos, nomeados como: I e III, de Silva (2024) e Miranda (2024). A professora e o professor fundamentam o campo da pesquisa, que aborda os temas: direito, direitos humanos e diversidade; e comunicação não violenta.

3 Resultados

Silva (2024) afirma que encarcerar os direitos humanos, os direitos das crianças e das/dos adolescentes e a educação em direitos humanos nas leis, nos atos e nas normativas é não conceber esses direitos e essa educação como política postura essa que está na base do que Angeli e sua charge nos apresenta: rasga-se a Declaração Universal do Direitos Humanos, produz-se massa de miseráveis.

Miranda (2024, p. 1-2) esclarece que

> [..] muitas das notícias que nos chegam [...] referem-se a diferentes formas de agressão – verbal, física, psicológica, entre outras – que, em situações extremas, podem resultar em homicídios. [..] em muitos casos, também permeia a comunidade escolar e o ambiente educacional.

Continuando, Miranda (2024, p. 8-9) afirma que

> [..] as/os educadoras/es desempenham um papel fundamental de construção da interlocução em que o saber e o saber ouvir são igualmente importantes e, ainda, que processar as reflexões é fundamental para o relacionamento com os públicos interno e externo ao espaço escolar.

Os resultados mostram que a comunicação não violenta é relevante no processo de ensino aprendizagem e auxilia na garantia dos direitos, direitos humanos e diversidades na escola. Segundo Miranda (2024, p. 8) "tudo começa do uso da comunicação; toda palavra pronunciada sem a preparação pode ferir; e às vezes o defeito na escuta e interpretação do que é dito". Esses instrumentos, quando bem aplicados por todas/os, contribuirão para a promoção dos direitos, direitos humanos e diversidades no ambiente educacional.

4 Considerações finais

A comunicação não violenta pode auxiliar e contribuir positivamente na área da Educação em Direitos Humanos e Diversidade, pois oferece ferramentas para uma educação humanizada e preparação das crianças e adolescentes para um futuro melhor. O estudo irá diminuir os casos de suicídios, adoecimentos, vícios, racismos, xenofobia e aporofobia nos recintos escolares e na sociedade geral, contribuindo para uma escola comprometida com os direitos, direitos humanos e diversidades, comunicação não violenta, e uma boa convivência entre a comunidade escolar.

No próximo trabalho, iremos pesquisar no campo as possibilidades da introdução deste estudo e implementação do mesmo nas escolas. Será que a associação da comunicação não violenta com os direitos, direitos humanos e diversidades na escola, na educação, pode motivar as/os alunas/os ao processo de ensino aprendizagem?

Referências

MIRANDA, F. J. S. **Comunicação não violenta, cultura de paz nas escolas e o poder da comunicação fundamentada em direitos humanos**. Texto básico unidade III. Curso de Aperfeiçoamento "Educação em Direitos Humanos e Diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos", Uberlândia, 2024.

SILVA, E. P. Q. **Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**: diversidades, crianças, adolescentes e o fortalecimento do Estado protetor dos direitos. Texto básico unidade I. Curso de Aperfeiçoamento "Educação

em Direitos Humanos e Diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos", Uberlândia, 2024.

A transfobia no ambiente escolar brasileiro: impactos, desafios e propostas de inclusão

Francine Nascimento Abreu[1]

1 Introdução

A escola é um espaço central na formação de indivíduos e na construção de uma sociedade justa e inclusiva. No entanto, estudantes transgêneros enfrentam inúmeros desafios no ambiente escolar, marcados por preconceitos, discriminação e exclusão. A transfobia, caracterizada pela discriminação ou hostilidade contra pessoas trans, afeta diretamente o acesso e a permanência desses alunos na educação, comprometendo o desempenho acadêmico, a saúde mental e a inserção social deles.

Neste contexto, surge a questão: como o tempo de permanência dos estudantes transgêneros no ambiente escolar está relacionado à existência de políticas inclusivas e práticas pedagógicas transformadoras? A resposta a essa pergunta é essencial para compreender a realidade vivenciada por esses estudantes e propor soluções que promovam o respeito à diversidade de gênero e a inclusão. Este trabalho analisa dados educacionais, identifica barreiras enfrentadas por estudantes trans e propõe caminhos para uma educação mais acolhedora e igualitária.

2 Desenvolvimento – cenário atual nas escolas públicas

Estudantes transgêneros enfrentam altas taxas de evasão escolar, frequentemente motivadas por *bullying*, desrespeito ao nome social e falta de políticas inclusivas. Dados da PNAD Contínua Educação, do IBGE, indicam que aproximadamente 35% dos jovens LGBTQIA+, especialmente trans, abandonam os estudos antes de concluir o ensino médio. Esse número é

[1] Mestranda em Filosofia na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: francineabreu79@gmail.com.

ainda mais expressivo em escolas públicas, que carecem de recursos e formação específica para lidar com a diversidade.

O Observatório de Violências nas Escolas (2023) revelou que 70% dos estudantes trans relataram sofrer violência verbal ou exclusão por colegas e até professores. Essa violência cria um ambiente hostil, que desmotiva os alunos e agrava problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. O impacto é evidente: menos tempo de permanência na escola e menor acesso à educação de qualidade.

3 Legislação e lacunas

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garanta o direito à educação em ambiente livre de discriminação, muitos desses direitos ainda não se concretizam para estudantes trans. A ausência de aplicação prática das leis, como o Decreto nº 8.727/2016, que regulamenta o uso do nome social, reflete a distância entre a legislação e a realidade escolar.

4 Propostas de inclusão

A partir dos dados analisados, é possível propor medidas concretas para aumentar o tempo de permanência de estudantes trans nas escolas:

- **Formação continuada para professores**: capacitar educadores para compreender questões de gênero e sexualidade, desconstruir preconceitos e promover um ambiente acolhedor.
- **Respeito ao nome social**: adotar o nome social em registros escolares e nas interações cotidianas como forma de reconhecimento da identidade dos estudantes trans.
- **Apoio psicológico e social**: disponibilizar suporte psicológico nas escolas para oferecer acolhimento a estudantes que enfrentam situações de discriminação.
- **Currículo inclusivo**: inserir no currículo escolar discussões sobre diversidade, direitos humanos e cidadania, ajudando a sensibilizar toda a comunidade escolar.

5 Considerações finais

A transfobia no ambiente escolar brasileiro é uma manifestação de discriminação estrutural que compromete a inclusão e a igualdade no sistema educacional. Os dados analisados mostram que estudantes trans enfrentam barreiras significativas para acessar e permanecer na escola, o que reforça desigualdades e limita oportunidades.

Contudo, a escola possui o potencial de ser um espaço de transformação social. A implementação de políticas educacionais inclusivas, como o respeito ao nome social, a formação continuada de professores e a promoção de um currículo inclusivo, é essencial para garantir que estudantes trans tenham acesso a uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. Observatório de violências nas escolas. **ObservaDH**. Disponível em: https://observadh.mdh.gov.br/. Acesso em: 30 mar. 2025.

IBGE. **PNAD Contínua**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html. Acesso em: 30 mar. 2025.

Direitos humanos no currículo escolar da educação básica: o que os livros didáticos não contam

Gilmara de Melo Ferreira[1]

1 Introdução

Os Direitos Humanos são fundamentais para a construção de uma sociedade democrática, justa e respeitosa. No contexto educacional, sua integração às práticas pedagógicas é essencial para formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, preparados para agir de forma ética e responsável (Arroyo, 2011).

Contudo, a Reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, trouxe desafios significativos, especialmente no que se refere à abordagem dos Direitos Humanos nos materiais pedagógicos, como os livros didáticos, que desempenham um papel central no processo de ensino-aprendizagem.

Com mudanças estruturais no currículo, a Reforma priorizou itinerários formativos e maior flexibilidade no percurso de aprendizagem, mas também gerou preocupações quanto à formação integral dos estudantes, sobretudo no que diz respeito à educação em Direitos Humanos. Estudos como apontam impactos negativos dessa reestruturação em áreas cruciais, comprometendo a promoção de uma educação inclusiva e democrática.

Diante desse cenário, este artigo analisa como os livros didáticos têm tratado o tema dos Direitos Humanos nesse novo contexto, refletindo sobre as limitações e desafios da abordagem curricular e seus efeitos na formação de cidadãos críticos e engajados com os direitos fundamentais.

2 Percursos metodológicos

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa com o objetivo de compreender criticamente como os Direitos Humanos são tratados nos livros

[1] Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil; professora da Universidade Estadual da Paraíba e da rede estadual de educação da Paraíba, Brasil. E-mail: gilmaraferreira79@gmail.com.

didáticos do Novo Ensino Médio. A metodologia combina revisão bibliográfica aprofundada e análise de conteúdo dos materiais pedagógicos aprovados pelo PNLD de 2023, selecionados de diversas disciplinas para garantir uma perspectiva ampla. A análise considerou três critérios principais: a presença explícita de conteúdos relacionados aos Direitos Humanos, como igualdade e justiça social; a profundidade das abordagens, avaliando a qualidade e a complexidade das discussões; e a adequação às diretrizes da BNCC, verificando a promoção de competências voltadas à formação integral e cidadania crítica dos estudantes.

Além da análise dos livros, a pesquisa realizou uma revisão de literatura sobre debates e teorias relacionadas à educação em Direitos Humanos, à Reforma do Novo Ensino Médio e às diretrizes da BNCC. Essa etapa fundamentou teoricamente o estudo, explorando a relevância da educação para a cidadania e os impactos da reforma curricular na inclusão de temas transversais.

A combinação dessas abordagens possibilita uma análise multidimensional, que articula teoria e prática, refletindo sobre os desafios e possibilidades de uma educação comprometida com a formação crítica e ética dos estudantes no contexto das mudanças curriculares.

3 Resultados e Discussão

As análises dos livros didáticos evidenciam que os Direitos Humanos são abordados de forma superficial e dispersa, geralmente tratados como sub tópicos dentro de disciplinas como História e Sociologia, sem conexão significativa com as vivências dos estudantes. Essa abordagem fragmentada compromete a compreensão integral do tema e dificulta a formação crítica dos alunos sobre questões sociais e políticas.

Segundo Candido (2018), a falta de profundidade reduz a capacidade dos estudantes de compreender as implicações práticas dos Direitos Humanos na sociedade atual, limitando o engajamento com demandas reais e urgentes relacionadas à defesa desses direitos.

Embora a BNCC enfatize a necessidade de integrar os Direitos Humanos de forma transversal e contextualizada, os materiais didáticos analisados falham

em traduzir essas diretrizes em práticas pedagógicas concretas. A flexibilidade curricular promovida pela BNCC, em vez de incentivar abordagens mais integradas, tem priorizado conteúdos técnicos voltados à formação profissional, relegando os Direitos Humanos a um papel secundário. Conforme Gentili (2019), essa priorização compromete a educação para a cidadania, reduzindo o potencial pedagógico de formar indivíduos críticos e engajados.

A ausência de uma abordagem consistente sobre os Direitos Humanos prejudica a formação cidadã dos estudantes, dificultando a construção de uma consciência crítica sobre desigualdades, discriminação e violações de direitos. Como argumenta Freire (1996), a educação deve promover a emancipação e a conscientização crítica, mas a fragmentação dos conteúdos pode perpetuar desigualdades e estigmas.

Para reverter esse cenário, é essencial reestruturar os materiais didáticos, garantindo uma abordagem transversal e interdisciplinar, alinhada às diretrizes da BNCC e conectada à realidade dos estudantes. Além disso, é necessário investir na formação continuada de professores, capacitando-os para mediar discussões reflexivas sobre os Direitos Humanos e promover práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico.

Por fim, envolver os estudantes na construção de projetos pedagógicos que articulem os Direitos Humanos com suas vivências pode fortalecer o engajamento e fomentar uma postura ativa na defesa desses direitos.

4 Considerações finais

Este trabalho analisou criticamente como os materiais didáticos abordam os Direitos Humanos na Paraíba, evidenciando omissões, distorções e simplificações que comprometem a formação cidadã dos estudantes.

Apesar de serem um eixo central das políticas educacionais, os Direitos Humanos são tratados de forma superficial e fragmentada, com foco restrito a aspectos jurídicos, sem conexão com as vivências e realidades sociais. Essa abordagem limita a formação crítica dos estudantes, dificultando a compreensão das desigualdades e exclusões presentes na sociedade brasileira.

O artigo propõe a reformulação do currículo escolar e dos materiais didáticos, assegurando uma abordagem transversal e integrada dos Direitos Humanos, presente em todo o percurso escolar. Além disso, destaca a importância da formação continuada dos professores, capacitando-os a trabalhar a complexidade desse tema de forma contextualizada, dinâmica e participativa.

Transformar a educação em um instrumento de cidadania plena exige não apenas mudanças nos conteúdos, mas também uma revisão da concepção educacional, priorizando a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a dignidade humana e preparados para atuar na construção de uma sociedade mais equitativa.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDIDO, J. Direitos humanos na educação básica: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

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

GENTILI, P. **A mercantilização da educação**. São Paulo: Cortez, 2019.

Tranças africanas e matemática: uma abordagem inclusiva e antirracista para a educação matemática

Herbert Rezende Siqueira[1]

1 Introdução

Este trabalho explora as tranças africanas como ferramenta inovadora no ensino de Matemática, integrando sistemas dinâmicos discretos com questões culturais e étnico-raciais. As tranças, símbolo de resistência e identidade afro-brasileira, são utilizadas como metáforas visuais para explicar conceitos matemáticos, promovendo uma educação inclusiva e culturalmente relevante.

Alinhada à Educação em Direitos Humanos, essa abordagem busca desconstruir estereótipos raciais e estimular reflexões sobre identidade e diversidade cultural, conforme Santos (2013) e Braga e Martins (2023). A proposta respeita as raízes culturais dos estudantes, conectando conceitos como simetria e repetição à valorização da identidade afro-brasileira.

A metodologia analisa os padrões geométricos das tranças e sua relação com sistemas dinâmicos discretos, conforme Devaney (2003), utilizando vídeos, infográficos e diagramas para facilitar a compreensão de conceitos complexos. A proposta preenche a lacuna de metodologias que integram práticas culturais ao ensino de Matemática, criando um ambiente inclusivo e reflexivo.

Ao articular matemática e questões étnico-raciais, essa abordagem se alinha à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo uma educação mais justa e igualitária, valorizando diferenças culturais e desafiando estereótipos.

[1] Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professor da rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais, e da rede estadual de educação de Minas Gerais, Brasil. E-mail: her28bert@gmail.com.

2 Metodologia

Este produto educacional adota uma abordagem mista, combinando práticas qualitativas e descritivas para integrar o letramento matemático a uma perspectiva inclusiva e antirracista. Utilizando as tranças africanas como ferramenta pedagógica, a proposta explora padrões geométricos, como progressões, simetrias e sistemas dinâmicos discretos, para facilitar a compreensão de conceitos matemáticos.

Alinhada aos princípios da Educação em Direitos Humanos (Santos, 2013), a metodologia valoriza a cultura afrodescendente, promovendo um aprendizado matemático que respeita as raízes culturais dos alunos. Para isso, serão utilizados vídeos, infográficos e representações visuais com o objetivo de estimular a reflexão sobre diversidade étnico-racial e inclusão social, conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A sequência didática, composta por doze aulas, será focada na análise dos padrões geométricos das tranças africanas, permitindo que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma prática e criativa. O objetivo é formar cidadãos críticos, integrando questões sociais e raciais ao ensino da Matemática e promovendo uma educação inclusiva e culturalmente sensível, em consonância com as diretrizes educacionais que defendem a equidade e o respeito à diversidade.

Além disso, a pesquisa avaliará o impacto das atividades na desconstrução de estereótipos e na ampliação das perspectivas sobre diversidade e inclusão, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e representativa.

3 Resultados

Os resultados esperados desta pesquisa visam promover uma educação matemática inclusiva, integrando conceitos matemáticos à valorização da cultura afrodescendente e aos princípios da Educação em Direitos Humanos. Utilizar tranças africanas como ferramenta pedagógica, explorando padrões como simetrias e progressões, busca ensinar Matemática enquanto estimula reflexões sobre identidade cultural e diversidade racial, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Santos, 2013).

As atividades propostas celebram as raízes culturais dos alunos, conectando conceitos matemáticos a contextos culturais significativos. A análise dos padrões geométricos das tranças e sua relação com sistemas dinâmicos discretos facilita a compreensão prática da Matemática, ao mesmo tempo em que promove discussões sobre representatividade racial e identidade cultural. Espera-se que essas atividades incentivem reflexões críticas, contribuam para a desconstrução de estereótipos e ampliem as perspectivas sobre questões sociais.

O impacto será avaliado por meio das produções dos alunos, demonstrando como a integração entre Matemática e diversidade cultural contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Além disso, o produto educacional desenvolvido será uma ferramenta valiosa para escolas, fortalecendo uma educação transformadora, pautada no respeito às diferenças culturais e alinhada aos princípios da BNCC.

4 Considerações finais

Este projeto propôs uma abordagem inovadora para o ensino de Matemática, integrando a cultura afro-brasileira das tranças africanas a conceitos matemáticos, como sistemas dinâmicos discretos e padrões geométricos. O objetivo foi promover um ensino inclusivo, utilizando as tranças como metáforas visuais para tornar os conceitos matemáticos mais acessíveis. A relação entre os padrões das tranças e a Matemática permitiu que os alunos visualizassem os conteúdos de forma concreta, conectando o aprendizado ao contexto cultural e estimulando reflexões sobre identidade e resistência cultural, em alinhamento com os princípios da Educação em Direitos Humanos e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A metodologia adotada, baseada no uso de recursos visuais, vídeos e uma sequência didática planejada, integrou saberes culturais e conhecimentos científicos em um ambiente sensível às questões étnico-raciais. Os desafios de tornar conceitos matemáticos complexos mais acessíveis foram superados por meio de práticas pedagógicas inovadoras, que incentivaram a reflexão sobre diversidade e inclusão.

Este trabalho evidencia a relevância de metodologias interdisciplinares que conectam matemática, cultura e identidade, fortalecendo a autoestima dos alunos e promovendo uma sociedade mais equitativa e respeitosa à diversidade.

Referências

ARAÚJO, N. A. de; SOUZA, F. D. de; SOUSA, V. G. de (org.). **Teoria histórico-cultural e educação matemática**: diálogos com a pesquisa em movimento. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2020.

ASCHER, M. **Ethnomathematics**: a multicultural view of mathematical ideas. Pacific Grove: Brooks; Cole Publishing Company, 1991.

BRAGA, B. S; MARTINS, W. A. Etnomatemática: um caminho para a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. *In*: SEMINÁRIO SUL-MATOGROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - SESEMAT, 17., Mato Grosso do Sul. **Anais** [...]. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/19089. Acesso em: 16 dez. 2024.

CIPOLLI, W. **Introdução à teoria dos sistemas dinâmicos**. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

DEVANEY, R. L. **An introduction to chaotic dynamical systems**. 2. ed. Boulder: Westview Press, 2003.

ROSA, M.; OREY, D. C. Etnomatemática: investigações em etnomodelagem. **Ridema**, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, 2019. DOI: 10.34019/2594-4673.2018.v2.27368. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/27368. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTOS, F. M. T. dos; GRECA, I. M. (org.). **Pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. 2. ed. rev. Ijuí: Editora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Su, 2021.

SANTOS, L. B. dos. **Para além da estética**: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013.

Educação em Direitos Humanos: a lei como garantia de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista

Heuller Pablo Cunha Almeida[1]
Otávio André Cunha Maciel[2]
Rômulo Jared Cunha Almeida[3]
Pâmella Patrícia da Costa Cunha Maciel[4]
Patrícia Socorro da Costa Cunha[5]

1 Introdução

O reconhecimento e a valorização das diversidades constituem pilares essenciais para a construção de uma sociedade fundamentada nos direitos humanos. Em particular, a educação em direitos humanos emerge como um instrumento poderoso para promover a inclusão, o respeito às diferenças e a formação de cidadãos mais conscientes e solidários. Este estudo se insere nesse contexto, explorando as contribuições da educação para os direitos humanos e para a diversidade, por meio da análise de uma experiência prática centrada no acompanhamento de Kika Berenice (nome fictício), uma criança de 3 anos diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aos dois anos de idade.

O objetivo geral é demonstrar a evolução da criança após um ano de terapia e acompanhamento especializado, enquanto os objetivos específicos incluem: identificar as dificuldades enfrentadas pela família após o diagnóstico, listar as estratégias desenvolvidas pelos pais e relatar os resultados alcançados após 12 meses de intervenção. A relevância do estudo se encontra na contribuição à compreensão dos desafios e obstáculos associados à educação inclusiva e à garantia de direitos, alinhada às diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Saúde (2013) e à literatura especializada.

[1] Graduando em Medicina na Universidade Federal de Roraima, Brasil. E-mail: heuller71230@estudante.ifb.edu.br.
[2] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: otavio.andre.maciel@ufms.br.
[3] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: romulo.jared@ufms.br.
[4] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: pamella.maciel@ufms.br.
[5] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: patricia.cunha@ufms.br.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória que combina uma abordagem bibliográfica à observação direta da experiência familiar. O estudo foi realizado com base no acompanhamento de Kika Berenice (nome fictício), atendida pelo plano de saúde UNIMED em Boa Vista, RR. Após três ações judiciais impetradas pela mãe, a criança obteve acesso ao tratamento especializado por meio de decisões favoráveis, com períodos de interrupções nos serviços.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com familiares (mãe, pai, irmã e tia), utilizando um roteiro com cinco perguntas focadas nos desafios anteriores e posteriores ao diagnóstico, nos entraves judiciais enfrentados e nos resultados obtidos após um ano de terapia. Os conceitos norteadores foram extraídos de autores como Grandin e Panek (2015), bem como das diretrizes do DSM-V (2013) e estudos sobre o impacto do TEA nas famílias (Pereira, 2011; Pinto *et al*., 2016).

3 Resultados

Os resultados indicam avanços significativos no desenvolvimento de Kika Berenice após 12 meses de terapia. Antes do diagnóstico e do tratamento, a criança apresentava comportamentos como alimentação seletiva, dificuldades motoras (andar na ponta dos pés) e hipersensibilidade tátil, além de não desenvolver a linguagem verbal. A intervenção terapêutica, que incluiu terapia ocupacional, fonoaudiologia e apoio psicossocial à família, resultou em melhorias, como a introdução gradual de novos alimentos, avanços na coordenação motora (redução do padrão de andar na ponta dos pés) e progresso na comunicação verbal.

No âmbito familiar, os relatos destacam a resiliência dos pais e a adoção de estratégias para lidar com os desafios diários, como adaptações no ambiente domiciliar e estabelecimento de rotinas estruturadas. Além disso, a mãe assumiu um papel de protagonismo ao recorrer ao sistema judicial para garantir o acesso ao tratamento, evidenciando a necessidade de *advocacy* para a proteção dos direitos das crianças com TEA.

Esses resultados convergem com estudos como os de Koegel *et al*. (1996) e Silva (2007), que ressaltam a importância do envolvimento familiar no tratamento do TEA. Além disso, reforçam o impacto positivo de uma abordagem multidisciplinar na promoção do desenvolvimento infantil.

4 Considerações finais

Este estudo reafirma o papel fundamental da educação em direitos humanos para promover a inclusão e a superação de barreiras enfrentadas por crianças com TEA e suas famílias. A experiência de Kika Berenice destaca a relevância de intervenções precoces, do suporte familiar e da garantia de direitos como elementos transformadores.

Próximos passos incluem a necessidade de maior articulação entre órgãos públicos, famílias e profissionais de saúde para assegurar um atendimento continuado e de qualidade. Ademais, o fortalecimento da educação inclusiva e a ampliação de pesquisas sobre o impacto do TEA na dinâmica familiar são cruciais para avançar na construção de uma sociedade mais equitativa e fundamentada nos direitos humanos.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2015.

KOEGEL, R. L.; BIMBELA, A.; SCHREIBMAN, L. Collateral effects of parent training on family interactions. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [*s. l.*], v. 26, n. 3, p. 347-359, jun. 1996. DOI 10.1007/BF02172479. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8792265/. Acesso em: 23 ago. 2024.

PEREIRA, C. C. V. Autismo e Família: Participação dos Pais no Tratamento e Desenvolvimento dos Filhos Autistas. **Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 51-58, 2011. Disponível em: https://revista.facene.com.br/index.php/revistane/article/view/384. Acesso em: 29 ago. 2024.

PINTO R. N. M. *et al*. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. e61572, 2016. DOI 10.1590/1983-1447.2016.03.61572. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rgenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR. Acesso em: 7 ago. 2024.

SILVA A. R. R. Autismo na criança e seu impacto sobre a família. **Pediatria Moderna**, São Paulo, v. 36, n. 7, p. 474-479, 2007.

Promovendo a Educação em Direitos Humanos e Diversidades na prática escolar

Izabel de Souza Pacifico[1]

1 Introdução

A educação em direitos humanos e a valorização da diversidade são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva e equitativa. No contexto educacional, promover esses valores requer uma abordagem consciente e prática que vá além do currículo convencional. Este trabalho busca refletir sobre estratégias pedagógicas que fomentem um ambiente escolar que respeite e valorize as diferenças culturais, sociais e individuais. A relevância deste tema está amparada em autores como Paulo Freire (1996), que enfatiza o papel da educação como prática de liberdade, e em legislações nacionais e internacionais que garantem o direito à diversidade e à inclusão.

Os principais objetivos deste estudo são destacar a importância de ações práticas no cotidiano escolar e propor formas de implementar atividades pedagógicas que promovam uma educação baseada em direitos humanos e no respeito às diversidades. A reflexão baseia-se em experiências adquiridas durante o curso de formação continuada, trazendo luz às dificuldades e às oportunidades observadas no ambiente escolar.

2 Metodologia

Este trabalho adotou uma abordagem qualitativa, pautada na análise reflexiva das práticas pedagógicas e discussões realizadas durante o curso de formação continuada em Direitos Humanos e Diversidades. A metodologia foi estruturada com base na articulação entre teoria e prática, envolvendo a revisão de documentos normativos e materiais didáticos, como a Lei de

[1] Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Futura, São Paulo, Brasil. E-mail: izabelsouzapacifico@gmail.com.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e os conteúdos abordados nos módulos do curso.

As atividades realizadas incluíram rodas de conversa, oficinas pedagógicas e práticas colaborativas no ambiente escolar, com o objetivo de promover a reflexão sobre direitos humanos e diversidades. Essa abordagem permitiu identificar desafios e oportunidades para a construção de uma educação inclusiva, integrando diferentes perspectivas e valorizando a diversidade cultural e social dos estudantes.

3 Resultados

Os resultados do estudo evidenciaram o impacto positivo do curso de formação continuada em Direitos Humanos e Diversidades na prática pedagógica de professores e professoras. Um dos principais achados foi a ampliação do entendimento sobre o papel transformador da educação na promoção da igualdade e do respeito às diferenças. As discussões realizadas no curso possibilitaram a incorporação de metodologias inclusivas e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, racial e social no ambiente escolar.

Além disso, foi observado um aumento significativo na conscientização dos educadores sobre a importância de desconstruir preconceitos e estereótipos no ambiente educacional. Por meio de oficinas práticas, os participantes puderam simular situações reais e desenvolver estratégias para mediar conflitos, promover o diálogo e criar um ambiente de acolhimento para todos. Esses resultados refletem a relevância de integrar a educação em direitos humanos como eixo transversal no currículo escolar.

Outro ponto de destaque foi o fortalecimento do papel da escola como espaço de construção de cidadania. Exemplos práticos incluíram a organização de projetos interdisciplinares que abordam temas como igualdade de gênero, combate ao racismo e inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade. Esses projetos não só enriqueceram o aprendizado, mas fomentaram o engajamento dos estudantes e a participação ativa da comunidade escolar.

4 Considerações finais

Este trabalho contribuiu significativamente para a área da Educação em Direitos Humanos e Diversidades ao evidenciar como a formação continuada pode capacitar professores e professoras para atuarem como agentes transformadores no ambiente escolar. A integração de práticas pedagógicas inclusivas e o fortalecimento de valores de respeito e igualdade demonstram que o ensino, quando fundamentado nos princípios dos direitos humanos, promove um ambiente educativo mais justo e acolhedor. A reflexão crítica fomentada pelo curso permitiu que os educadores reconhecessem as potencialidades e desafios de sua prática, ampliando suas perspectivas para atuar de maneira mais inclusiva.

Como desdobramentos, propõe-se a expansão de iniciativas como a formação continuada para alcançar um número maior de profissionais da educação, além da elaboração de materiais didáticos que abordem os direitos humanos de maneira prática e acessível. A criação de redes colaborativas entre educadores e instituições também pode fomentar a troca de experiências e a implementação de projetos mais eficazes. Assim, espera-se que este trabalho inspire novos estudos e ações que fortaleçam a promoção de uma educação transformadora e inclusiva.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

Reflexões e práticas sobre educação em direitos humanos e diversidades

Jairo Alves Felipe[1]

1 Introdução

A Educação em Direitos Humanos e Diversidades é um tema central no contexto educacional contemporâneo, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades, discriminação e exclusão social. Segundo Candau (2012), a educação deve ser compreendida como um instrumento de emancipação social, promovendo o respeito à diversidade e a formação de uma consciência cidadã. Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado para a construção de valores fundamentais à convivência humana, pois tem o potencial de acolher as diferenças, romper com práticas discriminatórias e excludentes e formar sujeitos capazes de refletir criticamente sobre a realidade e agir de maneira ética e engajada em suas comunidades.

O curso "Educação em Direitos Humanos e Diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos" revelou-se uma experiência enriquecedora e transformadora. Mais do que um espaço de aprendizado teórico, proporcionou reflexões profundas sobre o papel do professor na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

Diante disso, este estudo tem como objetivo central analisar a importância da Educação em Direitos Humanos e Diversidades no contexto escolar, propondo reflexões teóricas e práticas que favoreçam a inclusão, o respeito e a valorização das diferenças. Ao longo do processo, foi possível vivenciar como a educação, quando guiada por valores humanizadores, pode ser um caminho efetivo para o diálogo e a promoção da igualdade.

[1] Especialista em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva no Instituto Federal de Minas Gerais, Brasil; professor de Geografia das redes municipais de ensino de Dona Inês e Tacima, Paraíba, Brasil. E-mail: jairofelipegeo@gmail.com.

2 Metodologia

A reflexão apresentada neste estudo foi construída a partir da combinação entre formação acadêmica e experiência prática. O processo teve início com a participação no curso Educação em Direitos Humanos e Diversidades, que possibilitou um aprofundamento teórico sobre os fundamentos dos direitos humanos e a valorização da diversidade. Nesse contexto, foram estudadas as contribuições de autores como Candau (2012), Freire (1996) e Santos (2008), que fornecem subsídios para compreender a educação como um processo humanizador e emancipatório.

Com base nesse embasamento teórico, o conhecimento adquirido foi gradativamente incorporado à prática cotidiana da sala de aula. Ao refletir sobre os conteúdos discutidos no curso, desenvolvi atividades e estratégias pedagógicas voltadas à promoção do respeito e do diálogo entre os estudantes. Foram implementadas rodas de conversa, trabalhos interdisciplinares e debates temáticos sobre igualdade, identidade e diversidade cultural. Esse movimento entre teoria e prática possibilitou uma análise crítica do ambiente escolar e a experimentação de novas abordagens que valorizam a diversidade como um princípio essencial da educação.

Esse percurso metodológico, portanto, não se restringiu a uma simples revisão bibliográfica, mas envolveu uma reflexão pessoal e profissional aprofundada sobre como os direitos humanos podem ser efetivamente promovidos no cotidiano escolar.

3 Resultados

Quando me inscrevi no curso "Educação em Direitos Humanos e Diversidades", minha expectativa era adquirir novas ferramentas teóricas e práticas para lidar de forma mais consciente com as questões de diversidade no contexto escolar. Essa expectativa foi plenamente atendida, pois o curso proporcionou uma ampliação significativa do meu olhar como educador, evidenciando a importância de construir práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

A aplicação dos aprendizados adquiridos no curso transformou não apenas minha prática profissional, mas também o ambiente da sala de aula. A introdução de rodas de conversa, debates interdisciplinares e atividades que valorizam as diferentes culturas, identidades e realidades presentes na escola gerou impactos visíveis nos estudantes. Eles passaram a modificar algumas atitudes, expressando-se com mais respeito e empatia, além de demonstrar uma compreensão mais aprofundada sobre temas como igualdade, inclusão e cidadania.

Além disso, o curso demonstrou que a Educação em Direitos Humanos contribui significativamente para o aperfeiçoamento da formação pessoal e profissional do professor. Por meio do contato com autores como Freire (1996) e Candau (2012), foi possível refletir sobre o papel do educador como mediador de diálogos e agente de transformação da realidade. A compreensão de que a educação deve ser libertadora e pautada no respeito à diversidade fortaleceu minha atuação diária e estimulou uma postura mais crítica e consciente diante das práticas escolares tradicionais.

No cotidiano da sala de aula, percebe-se que esse conhecimento tem o poder de transformar as relações entre professores e estudantes. O diálogo constante e a valorização da diversidade promovem um ambiente mais acolhedor e participativo, no qual os alunos se sentem ouvidos, valorizados e respeitados. Isso não apenas eleva sua autoestima, mas também os motiva a serem mais ativos e reflexivos em relação à realidade que os cerca.

Portanto, os resultados deste estudo revelam que a temática dos direitos humanos é uma ferramenta poderosa para a formação integral dos sujeitos, pois fortalece valores essenciais à convivência democrática e plural. Sabemos que os desafios são imensos, mas os pequenos avanços obtidos no dia a dia mostram que, com dedicação e práticas pedagógicas adequadas, é possível construir uma escola que respeita, valoriza e celebra as diferenças.

4 Considerações finais

O estudo reafirma a importância da Educação em Direitos Humanos e Diversidades como um eixo central para a transformação social e a promoção da cidadania. As contribuições identificadas evidenciam a necessidade de

formação continuada de professores, bem como a revisão de práticas pedagógicas que, por vezes, perpetuam estereótipos e desigualdades. Projetos educativos que valorizam o diálogo, o respeito à diversidade e a participação ativa dos alunos são essenciais para a construção de uma cultura pautada nos direitos humanos.

Além disso, as experiências analisadas demonstram que a formação contínua fortalece não apenas a prática profissional dos educadores, mas também impacta positivamente os estudantes, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e consciente. Ao refletir sobre valores como igualdade, respeito e inclusão, é possível desenvolver práticas pedagógicas que fomentem o diálogo e a valorização das diferenças, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e engajados.

Como próximos passos, sugere-se a ampliação de programas de formação continuada em direitos humanos para educadores, a implementação de projetos interdisciplinares que envolvam toda a comunidade escolar e a formulação de políticas públicas que garantam a inserção efetiva da Educação em Direitos Humanos nos currículos escolares. Dessa forma, será possível aprofundar e expandir as conquistas obtidas, avançando na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

Referências

CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos**: o desafio da diversidade. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

GÓMEZ, E. **Diversidade e educação**: reflexões para a prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

Vulnerabilidade social, estigma e educação: desafios na inclusão de um jovem marcado por contextos de conflito

João Carlos Serpa do Nascimento[1]
Geysa Amaral Sá[2]

1 Introdução

A escola é um espaço privilegiado para a promoção da inclusão e do respeito à diversidade, sendo crucial enfrentar práticas discriminatórias que comprometem a construção de uma cultura de paz. No contexto educacional brasileiro, os estigmas raciais e sociais ainda representam desafios significativos para a garantia de direitos humanos. Este trabalho relata a experiência de uma diretora escolar ao lidar com situações de exclusão e preconceito envolvendo um aluno negro de 14 anos, transferido de outra escola em outra cidade, para uma escola municipal de Manoel Vitorino, Bahia. O aluno enfrentava estigmas relacionados a sua identidade e histórico de vida, amplificados por rumores e julgamentos precipitados que o associavam ao tráfico de drogas. Inclusive, um professor, ao invés de acolher, reforçou tais estigmas, influenciando negativamente os colegas. A abordagem foi fundamentada no módulo III do curso "Educação em Direitos Humanos e Diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos", focado na comunicação não violenta (CNV) e na promoção de uma cultura de paz nas escolas. O objetivo foi compreender e implementar soluções para enfrentar os estigmas, resgatando a dignidade do aluno e promovendo um ambiente inclusivo.

2 Metodologia

A metodologia adotada foi de intervenção educativa e reflexiva, baseada nos princípios da CNV e nos direitos humanos. O trabalho foi conduzido em três etapas principais: inicialmente, a diretora realizou um levantamento das

[1] Especialista em Proteção e Defesa Civil pelo Instituto Federal de Minas Gerais, Brasil; Sargento da Marinha do Brasil. E-mail: professorjoaoserpa@gmail.com.
[2] Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidades na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil; professora da rede municipal de ensino de Manoel Vitorino, Bahia, Brasil. E-mail: geysa.sa@ufms.br.

percepções dos professores e funcionários sobre o aluno, bem como suas experiências anteriores na escola. Isso incluiu reuniões individuais e conversas para compreender as raízes dos preconceitos, além de consultas com o tutor do curso para analisar estratégias de intervenção. Paralelamente, o tutor do curso auxiliou a diretora na elaboração de um plano de ação fundamentado na literatura sobre comunicação não violenta, como os trabalhos de Marshall Rosenberg. Em seguida, promoveu-se um espaço dialógico com os professores, usando ferramentas de CNV para abordar os preconceitos e refletir sobre a importância de criar um ambiente acolhedor e empático. Por fim, implementaram-se estratégias de acolhimento para o aluno, envolvendo a comunidade escolar em atividades que incentivavam a inclusão e a empatia.

3 Resultados

Os resultados foram significativos no enfrentamento dos estigmas e na construção de um ambiente mais inclusivo. Durante os encontros com os professores, foi identificado que o preconceito em relação ao aluno estava baseado em estereótipos raciais e sociais amplamente disseminados. Em um caso específico, a postura negativa de um professor, que buscou manipular os colegas contra o aluno, foi abordada com discrição e foco na reflexão coletiva, evitando a exposição direta, mas garantindo que a questão fosse tratada de forma construtiva. A CNV possibilitou que os educadores expressassem seus medos e preconceitos, enquanto a diretora, mediada pelo tutor, trouxe elementos para desconstruí-los.

Um dos momentos mais impactantes foi a reflexão sobre como as experiências passadas do aluno poderiam ser compreendidas de maneira empática, em vez de reproduzir estigmas que apenas reforçavam a exclusão. Como parte das estratégias, foi realizado um projeto de integração envolvendo rodas de conversa entre os estudantes, nas quais o aluno em questão teve a oportunidade de compartilhar, de forma segura, sua história. Essa atividade, aliada à postura da diretora em defender o potencial do estudante, ajudou a mudar a percepção dos colegas e professores. Ao final do período letivo, apesar do seu baixo envolvimento acadêmico, o aluno

demonstrou sinais de maior envolvimento social, refletindo a importância do acolhimento institucional.

4 Considerações finais

A experiência relatada destaca como a comunicação não violenta e a promoção de uma cultura de paz são ferramentas poderosas para enfrentar estigmas e exclusão no ambiente escolar. A postura proativa da diretora, mediada pelo tutor, em buscar soluções fundamentadas nos direitos humanos demonstrou que o compromisso com a educação inclusiva pode transformar realidades e promover a dignidade humana. Este caso reforça a importância de capacitar os gestores escolares para lidar com questões de diversidade e preconceito, criando espaços de diálogo e acolhimento.

Como desdobramentos futuros, sugere-se a implantação de programas permanentes de formação continuada para os educadores, com foco em educação para os direitos humanos, e a ampliação de projetos voltados à participação ativa dos alunos na construção de uma cultura de paz. Essa experiência serve de exemplo para outras escolas que enfrentam desafios semelhantes, destacando o papel crucial da gestão escolar na transformação do ambiente educacional.

Referências

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. (2013). **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

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

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Paris: UNESCO, 1995.

A Educação em Direitos Humanos e o poder transformador da literatura na construção de uma sociedade justa

José Carlos de Souza Nascimento[1]

1 Introdução

Hodiernamente, a Educação em Direitos Humanos tem sido cada vez mais reconhecida como uma ferramenta essencial para a promoção da cidadania, da justiça social e da cultura de paz. Nesse contexto, o presente estudo explora a interseção entre Literatura e Educação em Direitos Humanos, buscando compreender como os textos literários podem ser utilizados como instrumentos pedagógicos para fomentar reflexões críticas sobre direitos fundamentais, dignidade humana e inclusão social, contribuindo para a formação de uma cidadania ativa e crítica.

Considerando o potencial transformador da literatura, propõe-se que as narrativas literárias possuem a capacidade de sensibilizar indivíduos e comunidades para as questões relacionadas aos direitos humanos, promovendo uma compreensão mais empática e contextualizada desses princípios universais. O escopo deste trabalho é analisar como a literatura pode ser utilizada na educação formal para promover valores como solidariedade, igualdade e respeito à diversidade, com vistas à construção de uma sociedade democrática e justa.

2 Metodologia

Neste estudo descritivo, são articulados conceitos da literatura, da pedagogia e da teoria dos direitos humanos de forma interdisciplinar. A literatura é concebida como um espaço que abriga múltiplas vozes e narrativas, capazes de representar a complexidade da condição humana e de fomentar reflexões éticas e críticas sobre questões sociais e políticas. Por sua vez, a Educação

[1] Mestrando em Direito na Universidade de Marília, São Paulo, Brasil; presidente da Comissão de Tratamento Adequado de Conflitos e membro da Comissão de Educação e Docência Jurídica da Ordem dos Advogados do Brasil – Subseção de Santarém, Pará, Brasil. E-mail: jcarllos2001@yahoo.fr.

em Direitos Humanos é compreendida como um processo educativo que não apenas transmite conhecimentos, mas também desenvolve valores, atitudes e práticas que promovem a dignidade da pessoa humana e sua participação ativa na sociedade.

A base teórica destas reflexões é composta por autores que discutem a relação entre literatura, educação e direitos humanos. Paulo Freire (1976), com sua abordagem dialógica e problematizadora, fornece um ponto de partida fundamental para compreender como os textos literários podem ser utilizados criticamente na sala de aula. Boaventura de Sousa Santos (2021) também se destaca como uma referência relevante ao defender uma ecologia de saberes que valoriza as histórias de grupos historicamente marginalizados, frequentemente retratados na literatura. Além disso, o estudo se ancora em teorias literárias, como as de Antônio Cândido (2013), que argumenta que a literatura constitui um direito humano essencial e desempenha um papel central na promoção da humanização.

Para a concretização deste estudo, adota-se uma abordagem qualitativa, com análise interpretativa de obras literárias selecionadas de autores como Joaquim Maria Machado de Assis (2008), Carolina Maria de Jesus (2014), Graciliano Ramos (2019) e Conceição Evaristo (2020), entre outros. Essas obras são avaliadas quanto ao seu potencial para suscitar reflexões sobre desigualdade, preconceito, exclusão e resistência. Os textos literários de diferentes períodos e gêneros são analisados com o objetivo de identificar seus potenciais pedagógicos e suas contribuições para a Educação em Direitos Humanos.

3 Resultados

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância da formação para a cidadania de maneira abrangente, especialmente por meio das competências gerais, tais como: valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos (Competência Geral 1); apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem a tomada de decisões alinhadas ao exercício da cidadania (Competência Geral 6); e exercitar a

empatia, o diálogo e a resolução de conflitos, respeitando os direitos humanos e a diversidade (Competência Geral 9).

Os resultados preliminares indicam que, ao incluir a literatura na educação em direitos humanos, ela não apenas informa e educa, mas também provoca reflexões profundas sobre questões sociais, atuando tanto no âmbito cognitivo quanto no emocional e ético. Dessa forma, os livros permitem que os leitores compreendam diferentes perspectivas, o que contribui para a formação de uma consciência crítica pautada na reflexão sobre desigualdades sociais, discriminação e injustiça.

Outro ponto relevante identificado é o papel histórico da literatura na luta contra a opressão. Obras que abordam temas como escravidão, ditadura militar e lutas por liberdade e justiça social funcionam como registros históricos que permitem compreender as batalhas do passado e reconhecer a relevância contínua dos direitos humanos. A literatura não apenas reflete a realidade, mas também contribui ativamente para a construção de uma sociedade mais justa.

Por fim, apesar do poder transformador da literatura na educação em direitos humanos, a pesquisa identificou alguns desafios. Os principais obstáculos incluem a falta de formação específica para os educadores, a escassez de materiais pedagógicos que integrem literatura e direitos humanos e a resistência de alguns setores da sociedade à abordagem de temas considerados controversos nas escolas.

4 Considerações finais

A pesquisa demonstra que a literatura desempenha um papel fundamental na educação em direitos humanos, sobretudo devido à riqueza de suas narrativas, que podem transformar a maneira como as pessoas percebem justiça social, igualdade e dignidade humana. A capacidade do texto literário de estabelecer uma conexão emocional com esses temas, promovendo reflexões críticas e transformações éticas, contribui para a formação de cidadãos ativos e comprometidos com a defesa dos direitos humanos.

Portanto, incluir atividades literárias no currículo não apenas atende às competências exigidas pela BNCC, mas também promove o

desenvolvimento de uma cidadania ativa e crítica entre os estudantes, formando leitores sensíveis e conscientes. Além disso, fortalece o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. A pesquisa seguirá investigando como a literatura pode ser utilizada na educação para promover os valores dos direitos humanos, bem como explorando estratégias para ampliar sua presença no processo educativo.

Referências

ASSIS, M. de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed., reorganizada pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2013.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro, Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 1-21.

FLORES, J. H. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SANTOS, B. de S. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2001.

WERKEMA, A S.; MANSUR, F. B.; ROCHA, J. C. de C. (org.). **Machado de Assis e os direitos humanos**. São Paulo: Alameda, 2024.

O direito à educação nas prisões como garantia da educação em direitos humanos

José Carlos Lima[1]

1 Introdução

A educação é um direito que afeta a condição do ser humano, pois a partir dela se constrói o vínculo de pertencimento à sociedade, à palavra, à tradição, à linguagem e, em última instância, à transmissão e recriação da cultura, essencial à condição humana. Portanto, quem não recebe ou não faz uso deste direito, perde a oportunidade de pertencer à sociedade, de participar de forma real e de se tornar um cidadão que faz uso dos seus direitos e cumpre os seus deveres em prol do desenvolvimento da sociedade. Não só o direito deve ser utilizado individualmente, mas é o Estado quem deve garanti-lo integralmente. Isso porque um direito que não reúne as condições de acesso a todos os cidadãos e o seu pleno cumprimento produz privilégios para poucos e os restantes permanecerão no caminho do não exercício dos seus direitos sociais.

Atualmente, vivemos numa fase de democracia formal, mas persistem situações de exercício autoritário do poder; corrupção, impunidade, limitações no acesso à justiça e à participação política de sectores da população, crescente desigualdade na distribuição da riqueza e desigualdade de oportunidades para o exercício dos direitos económicos, sociais e culturais (ao trabalho, à segurança social, à saúde, à educação, *etc.*). Essas características são sinais de uma situação que gera maior exclusão econômica, social e política para muitos grupos sociais que, pela situação inicial na dinâmica social, estão quase infinitamente desfavorecidos. A cada momento histórico, o confinamento é direcionado a um determinado sujeito social. A prisão é o local onde vão parar aquelas pessoas que, em sua maioria,

[1] Doutor em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica de Salvador, Bahia, Brasil; professor da Educação em Prisões. E-mail: elsolrac@gmail.com.

não tiveram educação, trabalho, saúde ou qualquer tipo de garantias. O sistema os gera e os exclui, gerando mecanismos próprios que respondem a uma lógica de poder que prevalece naquele momento.

2 Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi adotada uma metodologia qualitativa, que é uma abordagem de pesquisa concentrada na compreensão aprofundada de fenômenos, comportamentos e experiências humanas, em vez de quantificá-los.

Pensando nisso, elaboramos os nossos procedimentos de pesquisa qualitativa de cunho exploratório, organizados nas seguintes fases: 1. A revisão da literatura especializada mediante o levantamento de dissertações e teses. A revisão literária refere-se ao levantamento da base teórica para a análise dos dados coletados e interpretação das condições, desafios e possibilidades de realização de um trabalho de cunho lúdico na Educação Infantil; 2. Pesquisa de campo, conduzida em duas etapas principais: as entrevistas semiestruturadas e a observação participante do local de pesquisa.

3 Resultados

A intenção da pena de prisão é privar a liberdade. Mas, muitas vezes, significa também a violação e privação dos Direitos Humanos, incluindo o Direito à Educação. Simultaneamente, a educação de jovens adultos nas prisões deve ir além da simples formação; A procura de oportunidades de aprendizagem nas prisões deve ser suprida de forma adequada e, por sua vez, deve utilizar a Educação em Direitos Humanos (EDH) como garantia de prevenção de violações dos direitos, tanto em locais de detenção como na sociedade fora dos muros.

Eventualmente, quase todos os prisioneiros deixam de ser criminosos e são libertados na sociedade em que cometeram crimes. Consequentemente, existem razões reconhecidas para procurar proteger a sociedade contra novos crimes, melhorando, assim, as possibilidades de reintegração bem-sucedida dos antigos reclusos na sociedade. Assim, de acordo com a caracterização da EDH, e com base no real e pleno exercício do Direito à

Educação dos reclusos, satisfaz-se o fato da não discriminação devido à sua condição social, ou seja, que sejam privados da liberdade ou excluídos historicamente na esfera econômico-social não constituem condições naturais que permitam a discriminação no exercício do direito à educação.

Concretizar o Direito à Educação, uma vez que se distanciaram da educação sistemática, ampla e gratuita que é garantida a todos os indivíduos. A educação, como ação da sociedade e responsabilidade do Estado, e vista na perspectiva da Educação Social, significaria um componente incontornável da construção social e da coprodução da subjetividade, uma vez que processa a abordagem ao conhecimento, distribui o capital cultural, socializa e associa conhecimentos, incorpora atores, relembra mitos, e tece vínculos com o desconhecido, com o conhecimento, com os outros, com o mundo.

4 Considerações finais

Foi reconhecido que os encarcerados são os sujeitos mais vulneráveis da sociedade e que são necessárias políticas sociais abrangentes por parte do Estado, que restaurem os direitos fundamentais de todos os cidadãos, gerando, assim, uma solução real para os problemas de fragmentação e exclusão social.

As instituições do Estado encarregadas de garantir o Direito à Educação no ambiente penitenciário devem estar integradas a uma política estatal que não vulnerabilize a situação contratual do detento e busque a real reinserção social de tal sujeito.

A construção da cidadania brasileira como direitos fundamentais

José Julierme Furtado dos Santos[1]

1 Introdução

Este trabalho surgiu com a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Direitos Humanos e Diversidades oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ele tem como mote acadêmico o assunto Direitos Humanos, Cidadania e Educação na sociedade brasileira. Para isso, o arcabouço teórico se amplia em pesquisadores (autores), sociólogos, antropólogos, pedagogos e historiadores que compreenderam a temática ora citada e, dessa forma contribuíram legando subsídios reflexivos e práticos, tanto para entender quanto para mitigar a problemática da omissão democrática da diversidade e cidadania para os mais vulneráveis, como, por exemplo, as minorias étnicas, raciais, de gênero, de orientação sexual e de classe. Nesse sentido, o presente esboço trará observações e ponderações críticas da historiadora norte-americana Lynn Hunt, do cientista político brasileiro José Murilo de Carvalho, da antropóloga do Brasil Lilia M. Schwarcz e do grande educador (do materialismo histórico e dialético) Paulo Freire. Pensadores esses que não mediram esforços na produção e análises científicas acerca da relação cidadania-educação-direitos fundamentais do ser humano e, como essas sínteses podem se dialetizar com os movimentos sociais desenrolados na formação da sociedade e na construção do exercício da cidadania no Brasil. Diante disso, o objetivo deste artigo é compreender como se deu a construção histórica da Cidadania (e dos Direitos Fundamentais) no processo democrático brasileiro e como essa engenharia se relaciona com a educação do país.

[1] Mestre em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia pela Universidade Federal do Pará, Brasil; professor de sociologia na Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, Brasil. E-mail: jose.furtado@professor.to.gov.br.

2 Metodologia

A presente pesquisa é uma reflexão de cunho bibliográfico, que traz a contribuição de autores renomados no assunto, para se compreender a relação entre direitos humanos, cidadania e educação, e desse modo, avaliar as ponderações críticas e urgentes no tocante ao processo democrático e cidadão da sociedade brasileira e como pode-se dirimir esse tema à luz dos teóricos e analíticos mais respeitados no assunto.

O desenvolvimento desta investigação seguirá princípios metodológicos descritos por autores clássicos da pesquisa teórica, como Gil (2002), que destaca a importância da pesquisa bibliográfica para a construção de novas interpretações e sínteses sobre temas complexos, e Lakatos e Marconi (2003), que apontam para a necessidade de rigor na seleção e análise de fontes secundárias. Além disso, fundamenta-se na concepção de Minayo (2007), que valoriza a abordagem qualitativa como instrumento para aprofundar a compreensão das questões sociais e educacionais.

Dessa forma, a metodologia adotada visa a construir uma análise crítica a partir de fontes teóricas e documentais, tais como livros, artigos acadêmicos, legislações e documentos oficiais, buscando oferecer uma contribuição significativa para o debate.

3 Resultados

Discutir sobre a relação entre Educação (diversidade) e Direitos Humanos é mais que necessário, é urgente. Trazer para o cômputo do debate essas premissas sobre o tema é envolver autores e pesquisadores que contribuíram marcadamente à compreensão sociológica e reflexiva que se externalizou como políticas públicas relacionadas às identidades coletivas dos movimentos sociais e, como essas ações coletivas fomentam transformações humanísticas e essenciais para a sociedade brasileira.

3.1 Os fundamentos dos Direitos Humanos e a cidadania na escola

Lynn Hunt, professora, pesquisadora e autora norte-americana, na obra "A invenção dos direitos humanos: uma história" (2012), reverbera a construção social dos fundamentos dos direitos humanos. Para a autora, as três

declarações históricas: A Declaração Americana (1776), a Declaração do Homem e do Cidadão (1789) e os próprios Direitos Humanos (1948), foram bases e concretudes jurídicas, formais e legais que aboliram toda e qualquer forma de opressão, tortura e violência fomentada pela humanidade ao longo da história, pelo menos no papel, na lei escrita.

Lynn Hunt (2012) não hesita em denunciar as práticas discriminatórias perpetradas por grupos sociais privilegiados em detrimento daqueles que não possuem as garantias legais efetivadas na prática. Será que os Direitos do Homem (Humanidade) são para todos? Os fundamentos para tal garantia residem no caráter natural, igualitário e universal dos direitos humanos. A produção de tais garantias, como diz a autora, decorre de um longo processo histórico de lutas, mortes, violências, manifestações, rupturas políticas e decisões sociais revolucionárias tanto de intelectuais ligados à elite quanto de coletividades atreladas ao povo e despossuídas de direitos e condições dignas de existências.

O direito à vida, à liberdade e à felicidade não são privilégios de uns, mas direitos de todos.

Desde Thomas Jefferson, na Declaração da Independência Americana (1776) até a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) na Revolução Francesa, a sociedade vem construindo motes humanitários para abarcar a diversidade social e tornar a solidariedade mais existente, digna e atuante nas relações. Conforme Hunt (2012), esse desafio não é fácil ou simples. Os indivíduos têm papel basilar nesse processo, no período hodierno.

Trazer à tona essa conexão entre os Fundamentos e os Direitos humanos, é ecoar a história e o trágico processo de construção das garantias humanísticas para os povos. Torturas e violências, mortes e assassinatos, discriminação e desigualdade não são mais legítimos em uma sociedade alicerçada nos ditames dos Direitos Humanos. Porque todos são iguais nos direitos e deveres, e diferentes nas suas singularidades individuais, respeitando, portanto, a diversidade da sociedade mais ampla, tanto local quanto global.

Ainda nesse contexto, porém, ressaltando a relação entre esses direitos e as práticas pedagógicas no âmbito escolar, citemos Wolmer Tavares (2007), autor de renome nas pesquisas filosóficas e sociológicas da educação, explicita a prática docente na escola, buscando compreender a relação entre cidadania e processo educativo e como esse desafio é multifacetado, porque envolve sujeitos, instituições e governos comungados em objetivos uníssonos. Conforme o autor, cidadania é o reconhecimento de sujeitos que são diferentes e que possuem diferenças, mas são portadores de direito de ter direitos. É desnaturalizar as desigualdades sociais revelando que elas são fruto de dominação de uma classe, e temos a obrigação de fazer com que nossos alunos façam valer sua condição de cidadão. "É na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa" (Tavares, 2007, p. 15).

Nessa perspectiva, trazer essa discussão para o debate é procurar responder a conexão existente entre escola e processo de cidadania pedagógica. Visto que a história da cidadania é, antes de tudo, um processo tortuoso, não linear e social (Pinsky, 2012). Portanto, nessa relação, as possíveis respostas a essa indagação referem-se aos ditames dos fundamentos dos Direitos Humanos ligados à história tanto da cidadania quanto da educação, no bojo dessas configurações legais.

Nesse sentido, com a legitimação dos instrumentos jurídicos, as leis, a escola e a sociedade são produtos privilegiados dessas ferramentas sociais. Petronilha Silva (2011), educadora e pesquisadora da temática étnico-racial, discute a questão dessas relações no Brasil. A autora não titubeia em denunciar o racismo, o preconceito e a discriminação pulverizados histórica e socialmente na formação da sociedade.

Ainda de acordo com essa pesquisadora, apesar de existir um grande avanço nas leis humanísticas, como a LDB, as Diretrizes Educacionais e o próprio ECA, elas não foram suficientes para extirpar definitivamente o racismo estrutural do país. Ela reconsidera essa diversidade, pois defende uma atuação efetiva dos Direitos Humanos aplicados a todos aqueles que construíram e constroem o Brasil: homens, mulheres, idosos, crianças, deficientes, indígenas, LGBT, negros etc. Porque somente dessa forma, poder-se-á

vislumbrar uma sociedade desenvolvida e que respeita os direitos de cidadania de todos, portanto, esse é o desafio da educação, da escola e de toda a sociedade brasileira.

3.2 Cidadania brasileira e os Direitos Humanos

Para a reflexão sobre a cidadania na sociedade brasileira, citemos dois renomados pesquisadores dessa temática: José Murilo de Carvalho e Lilia M. Schwarcz, sociólogos renomados e atuantes sobre vários debates, sobretudo os processos de democratização e cidadania no Brasil, dos quais esses autores compreendem o processo histórico e social dessas garantias na formação da sociedade brasileira.

José Murilo de Carvalho (2012) procura trazer uma perspectiva sociológica e histórica sobre a relação de cidadania, enquanto direito conquistado em relação à construção do Estado brasileiro. Para esse autor, nunca houve uma engenharia política alicerçada e advinda do povo. As construções sempre vieram de cima: as classes dominantes (as elites) aplicando – de acordo com seus interesses – as garantias legais para a sociedade mais vulnerável. Foi assim com a independência do Brasil (1822), e repetiu-se com a construção da República em detrimento do Império. Em todos esses eventos não houve mobilização popular. O povo fora um mero expectador num cenário social camuflado de mudanças. De acordo com Carvalho (2012), a produção da cidadania brasileira foge muito à regra dos direitos civis, políticos e sociais. Consoante a esse sociólogo,

Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se.

> Quando se fala de **direitos políticos**, é do direito do voto que se está falando. [...]. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os **direitos sociais** garantem a participação na riqueza coletiva (Carvalho, 2012, p. 6-10, grifos nossos).

No âmbito do Brasil, o processo histórico – desde o colonialismo até os dias atuais – da democracia, no país, esteve ligado a um longo caminho tortuoso e desigual, que não cumpre as garantias efetivas dos Direitos Humanos.

Nesse contexto, citemos Lilia M. Schwarcz (2012), para a autora, a cidadania brasileira é singular, diferentemente da Europa, onde houve toda uma mobilização social para construção lógica dos direitos civis, políticos e sociais e suas efetividades no seio da sociedade. No Brasil, a luta pela cidadania se dá por meio das raízes do mandonismo e do coronelismo, por meio dos quais uma elite (uma classe dominante agrária) "doa" esses direitos para o povo, esperando o retorno da contribuição de favores sociais que se assemelha a uma nova escravidão. Schwarcz (2012) reverbera, como Murilo de Carvalho, a formação histórica da democracia cidadã na sociedade brasileira. Para essa pesquisadora, "o percurso da cidadania no Brasil, como não poderia deixar de ser, seguiu os rumos da história do país. Um país que se tornou independente com maior parte da população excluída dos direitos civis e políticos e sequer mobilizada por um sentido de nacionalidade" (Schwarcz, 2012, p. 19). Pois falar de direitos humanos e cidadania é ressaltar, antes e acima de tudo, a relação entre as pessoas e o Estado e como esse ator social, enquanto agente legítimo, pode fomentar as políticas sociais e públicas para mitigar os problemas da democracia e da cidadania na formação social do país.

Ainda nesse contexto, para uma educação inserida nos ditames dos direitos humanos e cidadã, a pesquisadora e autora Nilma Lino Gomes (2011), reconsidera a contribuição das políticas afirmativas do começo dos anos 2000, e como essas políticas sociais contribuíram para desenvolvimento da sociedade, trazendo para o corpo da universidade púbica, as pessoas vulneráveis socioeconomicamente, como negros, indígenas, LGBT e minorias sociais, em outras palavras, aumentou-se a equidade de entrada em uma Universidade, a fim de construir um futuro promissor, humanístico e porque não, cidadão.

A autora faz uma denúncia no tocante à não implementação da Lei 10.639/2003 nos currículos escolares e acadêmicos. Para Gomes (2011), as Instituições de Ensino Superior (IES), assim como as escolas da educação básica, têm que criar meios e projetos nos seus currículos com o fito da

aplicação de disciplinas e grupos de pesquisa relacionados à temática das questões étnico raciais, pontos essenciais que no período atual ainda são insuficientes. Daí a razão de a autora defender as políticas afirmativas como reparo social e histórico, as quais o Estado brasileiro timidamente tem desenvolvido. Dessa forma, poder-se-á avançar para uma sociedade mais humana, solidária e democrática.

3.3 A educação como prática da liberdade no bojo da cidadania

Frisar a educação como ato político que transforma a realidade social, é, no mínimo, trazer à tona as reflexões do gigante Paulo Freire. Considerado o patrono da educação, esse autor tem uma biografia atrelada à luta histórica contra o sistema da ditadura civil-militar instaurada no Brasil na década de 1960 e findada somente no ano de 1985. Paulo Freire foi exilado nesse período histórico, assim como muitos pesquisadores considerados de ideologia de esquerda e, quando não, muitos foram torturados e executados pelo sistema da ditadura brasileira. O autor, em suas várias viagens pelo mundo, aplicava seu método de alfabetização para a sociedade, contribuindo de forma assaz para educação de cada país: Estados Unidos, Europa e no continente africano.

Paulo Freire pôde desenvolver um método, uma epistemologia e uma práxis política que desalienava os sujeitos. Por meio do seu método histórico e do círculo de cultura, a alfabetização se coadunava com uma conscientização crítica e, ao mesmo tempo, politizada com intencionalidades de transformar a sociedade, especialmente desnaturalizando as opressões sociais, como a opressão de cor, étnica, racial, de gênero, de orientação sexual e de classe social etc., no contexto de uma diversidade plural/social.

A palavra do oprimido que aprende, no círculo de cultura, tem um sentido social. É o sumo das ações coletivas, é o começo da prática da educação como liberdade e cidadania. A conscientização e a ética universal do ser humano são elementos mais que necessários, são pontos chave de uma práxis que luta e transforma. Paulo Freire (1987) é um pensador que pensa a existência, exterioriza a pedagogia da dialética. Os atores sociais que falam e escrevem seus sonhos, suas ações e seus ideais são indivíduos que já

internalizaram e descodificaram a palavra, a práxis como luta política. Nessa perspectiva, o autor cria a ideia de inclusão do ser humano para explicar que a sociedade vive imersa no mar da transformação: ora lutando por direitos, ora desconstruindo injustiças, ora produzindo garantias de cidadania e educação. Freire (1987) decodifica a realidade, alfabetiza politicamente, defende uma ética universal do ser humano e propõe uma conscientização social, sobretudo no que se refere às multifacetas da opressão.

Portanto, trazer para o debate essas reflexões freireanas é ressaltar as contribuições desse grande educador, para assim, compreender os processos de cidadania no Brasil e como esses eventos se desenrolam na formação da sociedade, principalmente nas dinâmicas sociais da educação progressista, livre e dialética como agentes políticos que transformam o corpo social nos ditames de um humanismo, de uma ética e de uma práxis que condena qualquer forma de injustiça, desigualdade, violência e opressão.

4 Considerações finais

No bojo desse debate, pôde-se perceber as contribuições desses autores para a compreensão da formação cidadã no Brasil e como esse fenômeno se relaciona com os direitos humanos e a diversidade, trazendo questionamentos sociais referentes às políticas públicas e afirmativas que se humanizam nas teias de uma pedagogia da liberdade em que se pretende a metamorfose da dialética histórica, tão defendida pelo patrono da educação e praticada pelos movimentos sociais, ora lutando pelas garantias de cidadania e de direitos humanos, ora fomentando discussão para as políticas sociais. Desse modo, o presente trabalho trouxe essas análises para se pensar o quão a sociedade brasileira ainda tem de avançar para assim se tornar uma potência, um país desenvolvido e menos desigual.

Referências

CARVALHO, J. M. de. **Bestializados**: O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**: um estudo das práticas pedagógicas nas escolas públicas de Belo Horizonte. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Curitiba: Página, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PINSKY, J. **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **Cidadania**: um projeto em construção. São Paulo: Moderna, 2019.

SILVA, P. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

TAVARES, W. **Docência**: um momento reflexivo. São Paulo: Ícone, 2007.

Oficinas antirracistas no contexto de uma escola do campo, em Forte Velho, Santa Rita/PB

Josildo dos Santos Silva[1]

1 Introdução

Este trabalho tem como finalidade descrever as ações pedagógicas pautadas em uma educação antirracista e em Direitos Humanos, desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2024 com estudantes de uma Comunidade Tradicional ribeirinha, no município de Santa Rita, estado da Paraíba.

O estudo está ancorado na Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, do ensino fundamental ao ensino médio. Nessa perspectiva, as oficinas antirracistas apresentadas a seguir foram desenvolvidas nesse contexto, em um diálogo interdisciplinar com os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, História e Artes.

2 Metodologia

As oficinas antirracistas foram realizadas em três momentos complementares. Inicialmente, promoveu-se a leitura compartilhada do livro O Espelho de Dandara, da autora negra Renálide Carvalho. A obra narra as aventuras de Dandara, uma menina preta que enfrentava falas e atitudes racistas no ambiente escolar. O texto serviu como um elemento reflexivo para a promoção do letramento racial.

Posteriormente, nas aulas de História, foi realizado o resgate da história dos povos Potiguaras da Paraíba, comunidade indígena vizinha, que mantém raízes de identidade e ancestralidade com a Comunidade de Forte Velho/PB.

[1] Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil; orientador educacional da rede municipal de ensino de João Pessoa, Paraíba, Brasil; professor da Educação Básica da rede municipal de Santa Rita, Paraíba, Brasil. E-mail: josildo.ssilva@educa.joaopessoa.pb.gov.br.

O letramento racial desempenhou um papel fundamental na ampliação do conhecimento sobre a ancestralidade e suas interfaces com os Direitos Humanos.

Por fim, nas aulas de Arte, foram realizadas oficinas de confecção de máscaras africanas, utilizando papelão, tinta guache e pincéis. Nesse momento, os estudantes demonstraram criatividade ao criar as máscaras com base nas explicações práticas. Como resultado, construímos um painel na escola e apresentamos os trabalhos para as outras turmas.

3 Resultados

As oficinas antirracistas têm como resultados práticos o enfrentamento ao racismo estrutural, arraigado na mentalidade e em práticas/ações da sociedade. Nesse sentido, a escola se torna um espaço fundamental para a valorização das culturas afro-brasileira e indígena.

Mais de oitenta por cento (80%) dos estudantes de Forte Velho são pardos ou negros. Durante as oficinas de letramento racial, muitos relataram ter sido vítimas de racismo. As meninas, em especial, compartilharam experiências de discriminação relacionadas ao cabelo e ao formato do nariz.

Dessa forma, a leitura do livro O Espelho de Dandara e a oficina de máscaras africanas foram estratégias didáticas que possibilitaram a abordagem das categorias identidade negra e representatividade.

4 Considerações finais

Ao longo das oficinas antirracistas, foi possível perceber a necessidade de ampliar a discussão sobre a educação em Direitos Humanos com todos os membros da comunidade escolar. Além disso, essas práticas devem permear o currículo escolar ao longo de todo o ano letivo.

Nessa perspectiva, destacamos a importância da formação docente e da pesquisa acadêmica. Nesse sentido, temos a intenção de aprofundar essa temática em uma pesquisa de doutorado, em um programa voltado para os Direitos Humanos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

CARVALHO, R. **O espelho de Dandara**. João Pessoa: Caravana, 2024.

GOMES, N. L. Apresentação. *In*: DEUS, Z. A. de. **Caminhos trilhados na luta antirracista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Desafios contemporâneos para educação pautada em direitos humanos

Leandro Cesar Alves[1]
Eduardo Augusto Farias[2]
Eliane de Souza Reis[3]

1 Introdução

O tema se justifica a partir das mudanças e dos desafios enfrentados pelos professores no Ensino Fundamental II, já que essa faixa etária é de transição e descobertas para esses alunos, muitos deles enfrentam problemas que passam por desafios vinculados a questões socioeconômicas. Acreditamos que, a partir de uma abordagem humanizada do professor, os educandos possam se sentir mais seguros e, dessa forma, o ensino aprendizagem pode ser alcançado. Esse trabalho é um relato de experiência nas práticas pedagógicas, levando em consideração as mudanças nas abordagens e relações entre docente e discente em métodos de comunicação não violenta, a acolhida para combater conflitos, tais como *bullying*, valorização da diversidade étnico-racial e o combate à xenofobia nos processos de ensino aprendizagem.

2 Desafios contemporâneos para a educação em direitos humanos na prática docente

A partir da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, o Brasil incorpora esses princípios tendo em vista a proteção social integral dos seres humanos. A declaração é, então, incorporada nos direitos de cidadania em que se apresenta a Constituição Federal de 1988 e, dentro dessa perspectiva, há os Desafios de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, em que estão contidos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 Educação de

[1] Mestrando em Geografia no Instituto Federal do Paraná, Brasil; professor na rede estadual de educação do Paraná, Brasil. E-mail: leandro.cesar.alves@escola.pr.gov.br.
[2] Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil; bolsista da Capes. E-mail: professoreduardofarias@gmail.com.
[3] Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Brasil. E-mail: reis.eliane@escola.pr.gov.br.

qualidade e 5 Igualdade de Gênero, tendo os professores o desafio de trabalhar essas temáticas na escola. A Educação em Direitos Humanos e a Diversidade traz esperança, além de um olhar que talvez só os educadores possam ter, como sugere Freire (2022, p. 66) "como posso ser educador se despertar em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo de formador de que sou parte!".

A partir do momento em que alunos/as têm os direitos garantidos e sentem-se partícipes do processo educacional, melhoram seu desempenho na escola. Isso é notório: quando a pessoa tem dignidade, todos ao seu redor ganham. Isso colabora para uma sociedade mais justa e igualitária. E, nesse sentido, é válido trazer propostas e estratégias de ensino voltados à educação em direitos humanos, ao trabalho sociopedagógico com a questão de gênero, a questão étnico-racial e os preconceitos contidos dentro dos muros da escola.

3 Metodologia

A metodologia desse trabalho se designa pela pesquisa participante em que os autores que atuam há vários anos na educação fazem parte do processo de construção dele. Nesse método, com pesquisadores vinculados organicamente à pesquisa, trata-se de uma pesquisa em que os pesquisadores estão envolvidos com o objeto a ser estudado, não havendo neutralidade dos mesmos em relação às categorias a serem desveladas pelo estudo (Gil, 2008).

4 Resultados

O trabalho com os Direitos Humanos se perfaz em várias possibilidades metodológicas, por exemplo, o trabalho com filmes e análises fílmicas, músicas e análises delas, sendo essas as formas de trabalhos em que os educandos podem interagir, se sentirem participantes do processo educacional e, juntos, promoverem as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, o capitalismo-racismo-patriarcado aprisiona mulheres e homens da classe trabalhadora, principalmente os que se encontram alienados perante a lógica do sistema

de exploração e dominação do capital. Estes são superexplorados pela lógica capitalista.

Conforme apontam Ribeiro e Faustino (2017, p. 166):

> O desejo pelo reconhecimento é um desejo pelo outro (Bhabha, 1996, p. 201), mas desse ser desejante "o outro, evanescente, hostil, mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea..." (Fanon, 2008, p. 105) [...]. Frantz Fanon aponta para um mundo (colonial) no qual o homem negro é fechado em sua negrura (op. cit. p. 27), uma negrura ambivalente e polissêmica, mas, ainda sim, uma negrura. Este é o ponto de discussão em torno do qual o complexo texto de Fanon desvela o que poderíamos ensaiar como aparições coloniais, ou seja, atribuições externas de significação identitária que interditam as próprias auto-explicações sobre si.

Na concepção de Saffioti, (1987) esses elementos se dimensionam a partir das relações de dominação empreendidas pelo homem heterossexual, rico e branco. Isso se metamorfoseia também na vida de homens e mulheres que visualizam o poder do homem heterossexual, rico e branco como um padrão a ser seguido. Isso porque as violências empreendidas às classes subalternas foram e são diretamente planejadas pela classe burguesa, na finalidade de manter seus privilégios e riqueza, e essa mesma sociedade não concebe as ditas minorias sociais como iguais dentro do espectro dos direitos humanos.

5 Considerações finais

Os desafios contemporâneos na prática docente têm se tornado cada vez maiores. Os educandos do Ensino Fundamental II enfrentam uma fase de transição, então estão envoltos a crises e conflitos internos. As relações sociais têm se tornado cada vez mais líquidas e o sistema capitalista, as metamorfoses contidas no mundo do trabalho, colaboram para a exploração massiva da classe trabalhadora, trazendo consigo as sequelas e mazelas do capitalismo moderno.

O trabalho sociopedagógico demonstrou a necessidade que os educandos têm, para que se traga temáticas ligadas à diversidade na escola. A

importância de considerar, reconhecer e defender direitos, buscando romper com uma sociedade de rótulos, preconceituosa e discriminatória, que comete o *bullying* em razão do gênero, da sexualidade, da questão étnico-racial, entre outras questões emergentes que envolvem e enovelam os preconceitos contidos na sociedade brasileira e mundial.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas S/A, 2008.

RIBEIRO, A. A. M.; FAUSTINO, D. M. Negro tema, negro vida, negro drama: estudos sobre masculinidades negras na diáspora. **Transversos**, Rio de Janeiro, n. 10, ago. 2017. DOI 10.12957/transversos.2017.29392. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/29392. Acesso em: 22 out. 2024.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

A integração da educação e do serviço social na promoção dos direitos humanos e diversidade no ensino fundamental II

Leonardo Pereira de Lima[1]
Afonso Wescley de Medeiros Santos[2]

1 Introdução

A integração da Educação e do Serviço Social na promoção dos direitos humanos e da diversidade no Ensino Fundamental II é essencial para a formação cidadã, com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Essa integração busca preparar os estudantes para lidar com as diversidades sociais e culturais, sendo a escola o *locus* para práticas pedagógicas que promovam a igualdade e o respeito.

Candau (2016) destaca que a educação deve enfrentar as desigualdades sociais e valorizar a diversidade, enquanto Sacavino e Nuernberg (2010) ressaltam a importância de integrar os direitos humanos à prática educativa para formar sujeitos críticos e participativos.

Nossa atuação profissional, como assistente social do Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) e como professor do Ensino Fundamental II, contribuiu para compreender como a desigualdade e a discriminação impactam o ambiente escolar. Assim, este trabalho visa analisar como as práticas do Serviço Social e as reflexões do curso podem integrar os princípios dos direitos humanos ao Ensino Fundamental II, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

2 Metodologia

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem bibliográfica, com foco na análise de estudos teóricos sobre educação em direitos humanos e

[1] Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal de Itajubá, Minas Gerais, Brasil, e em Gestão de Instituições Públicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Brasil; assistente social na Secretaria de Assistência Social e Habitação do município de Dormentes, Pernambuco, Brasil. E-mail: leonardopdelima@aluno.uespi.br.

[2] Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, Brasil; professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil. E-mail: afonsowmedeiros@gmail.com.

diversidades no Ensino Fundamental II, aliados à prática do serviço social no contexto educacional. O trabalho baseou-se na revisão de literatura de Candau (2016) e Sacavino e Nuernberg (2010), que discutem a promoção dos direitos humanos na educação e a importância de práticas pedagógicas inclusivas.

O público do estudo inclui profissionais da educação e assistentes sociais que atuam no contexto escolar e comunitário. Foram utilizados recursos teóricos, como livros e artigos acadêmicos, para embasar a análise crítica da integração dos direitos humanos na prática pedagógica. A pesquisa teve como objetivo refletir sobre a aplicação dos princípios de inclusão e diversidade no Ensino Fundamental II, a partir da experiência prática e da literatura especializada.

3 Resultados

Os resultados deste estudo indicam que a integração dos princípios dos direitos humanos e da diversidade no Ensino Fundamental II é essencial para promover uma educação mais inclusiva e transformadora. A pesquisa revelou que, apesar de a escola ser um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e do respeito às diferenças, ainda há desafios, como a falta de formação continuada dos educadores e a resistência a práticas pedagógicas inovadoras.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforçam a importância da educação como ferramenta de emancipação e igualdade, destacando a necessidade de garantir o direito à educação para todos, sem discriminação.

A reflexão pedagógica sobre a aplicação desses princípios no Ensino Fundamental II revela que, embora haja potencial para mudanças, a prática ainda enfrenta obstáculos. A obra de Paulo Freire (1996), com seu enfoque no diálogo e na conscientização, destaca a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também forme indivíduos críticos e ativos na sociedade.

No contexto da minha atuação no CRAS, foi possível perceber a relevância da mediação de conflitos e do apoio às famílias em situação de vulnerabilidade,

aspectos que refletem diretamente no ambiente escolar e contribuem para a inclusão social. Essas práticas podem ser adaptadas e ampliadas nas escolas, fortalecendo o vínculo entre escola, família e comunidade.

Para potencializar essa integração, sugerimos a implementação de projetos interdisciplinares que abordem temas como igualdade de gênero, questões étnico-raciais e a inclusão de pessoas com deficiência. A atuação do Serviço Social, aliada à prática pedagógica, pode contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e comprometido com os direitos humanos, tornando as escolas espaços acolhedores e promotores da justiça social.

4 Considerações finais

Este trabalho contribui para a educação em direitos humanos e diversidade ao destacar a importância de integrar esses princípios no Ensino Fundamental II, promovendo uma educação inclusiva e transformadora. A pesquisa evidenciou o papel fundamental do serviço social, especialmente no CRAS, para fortalecer a parceria entre escola, família e comunidade, criando um ambiente mais acolhedor e respeitoso às diversidades.

Os próximos passos envolvem a pesquisa, a elaboração e a implementação de projetos interdisciplinares nas escolas que abordem direitos humanos e diversidade. A colaboração entre a escola e os serviços socioassistenciais deve ser ampliada para garantir uma educação de qualidade, respeitando as identidades e realidades dos estudantes e promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

CADAU, S. C. **A escola que queremos**: a promoção dos direitos humanos na educação básica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/. Acesso em: 9 dez. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SACAVINO, L.; NUERNBERG, A. **Educação e direitos humanos**: desafios e práticas no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

Alimentação infantil em creches: reflexões sobre o respeito à autonomia da criança

Liciane Langona Montanholi[1]

1 Introdução

Desde o útero, desenvolvemos habilidades para alimentarmos de forma autônoma, como deglutir o líquido amniótico. Com o nascimento, os reflexos primitivos, como a sucção e a busca, auxiliam o bebê a iniciar a amamentação. Nos primeiros anos de vida, a criança aprimora essas habilidades e torna a alimentação um ato consciente. Assim, ela precisa ser educada a alimentar-se para promover sua saúde e integração social. A violência utilizada nesse aprendizado pode gerar hábitos alimentares nocivos que acompanharão a criança a vida toda, levando a desequilíbrios e doenças no adulto (Wilson, 2014).

Em Cabo Verde, na África, embora existam leis de proteção à infância, é comum a criança ser agredida como parte de sua educação e ficar sem se alimentar. Essa é uma das formas de punição que pode ser realizada por qualquer adulto, não apenas pai ou mãe. A validação da violência por parte da sociedade dificulta a atuação do Estado na proteção infantil, sendo a família, especialmente pai e mãe, os responsáveis pela criança. Nesse contexto, os protestos ou relatos das crianças não são considerados pela sociedade e os abusos tendem a tornarem-se mais agressivos. Tais valores sociais estão presentes na atuação das monitoras de creches, sendo relatada violência física como forma de educação (Justino, 2022).

O Ministério da Saúde do Brasil (2021) enfatiza que a saúde da criança é prioridade absoluta e responsabilidade de todos, e os primeiros anos de vida são importantes para a formação dos hábitos alimentares. Assim, há necessidade de promover reflexões sobre a educação infantil em Cabo

[1] Doutora em Enfermagem em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa de Enfermagem no Cuidado à Criança e Adolescente (GPECCA). E-mail: liciane3001@gmail.com.

Verde, especialmente com o intuito de reduzir comportamentos impositivos dos adultos, que não consideram as necessidades das crianças.

O objetivo deste trabalho é refletir acerca dos métodos de promover a alimentação de crianças em uma creche em Praia, capital de Cabo Verde.

2 Metodologia

Trata-se de um relato de experiência da autora durante seu trabalho como monitora infantil em uma creche particular em Praia, ocorrida em outubro de 2023. A creche está localizada em um bairro nobre, contava com seis crianças (dois a quatro anos), com duas monitoras e estava em sua segunda semana de funcionamento. A maioria das crianças permanecia em tempo integral (7:30 às 17h) e a rotina consistia em brincadeiras livres, lanche da manhã, horário de almoço com descanso e lanche da tarde. Era prática comum da outra monitora alimentar as crianças com colher, muitas vezes, forçando a alimentação, levando as crianças a cuspirem ou virarem o rosto. No entanto, ela continuava insistindo, até que um menino de três anos vomitou logo após ser alimentado desta forma.

Diante da situação, o coordenador pedagógico orientou que cada monitora tivesse sua forma de cuidar das crianças, sendo aceita a prática de forçar a criança a comer, dependendo do caso.

3 Resultados

Cabo Verde é um país Africano, localizado no Oceano Atlântico, formado por dez ilhas, sendo nove delas habitadas. Em 2021, a população de Cabo Verde era de 491.233, sendo 45.540 (9,2%) com idade entre 0 e 4 anos. Insegurança alimentar e dificuldades econômicas são problemas enfrentados pela população (Instituto Nacional de Estatística, 2023).

A oferta de alimentos saudáveis e ambientes seguros para alimentação é o primeiro requisito para uma alimentação saudável na infância (Brasil, 2021). Neste estudo, as crianças tinham acesso a alimentos que traziam de casa (frutas/iogurtes/frutas secas/bolacha/sucos), o almoço era fornecido pela creche e feito de modo a atender as necessidades nutricionais.

No entanto, não basta ter acesso à alimentos e locais adequados para alimentação, como era o caso desta creche. É preciso informações e ferramentas para que as crianças sejam ouvidas e respeitadas. De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil (2021), a alimentação é uma prática social e cultural e deve ser utilizada para promover a autonomia da criança, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação saudável com a alimentação.

As crianças que frequentavam a creche já tinham autonomia para se alimentarem sozinhas. No entanto, mudanças de comportamento alimentares são comuns quando a criança vive mudanças de rotina/ambiente ou cuidadores, sendo um fator estressor comum a todas as seis crianças deste relato. Virar o rosto ou cuspir são sinais comuns de que a criança está rejeitando o alimento. Vomitar demonstra que, além de não querer, o organismo não estava preparado para a alimentação. Desta forma, forçar a criança a se alimentar é uma forma de agressão que transpassa seus limites biológicos, podendo levar a problemas de saúde.

Wilson (2014) acrescenta que forçar a refeição pode influenciar no prazer da alimentação, levando a hábitos alimentares induzidos por medo, estresse, raiva e não pela necessidade de se alimentar.

O Instituto de Saúde Pública de Cabo Verde (2021) recomenda que as crianças não sejam forçadas a comer ou a comer mais, nem recompensadas por comer bem, pois esses comportamentos dificultam a criança a alimentar-se baseada na sua saciedade e reforçam comportamentos para agradar os adultos. A sugestão é alimentar-se em um ambiente calmo e sem estabelecer controles rígidos de horários, mas sim estabelecer horários de refeição, ofertar alimentos saudáveis, deixando as crianças decidirem a quantidade.

No presente relato de experiência, após a criança ter vomitado, a outra monitora passou a ficar mais atenta e aberta a novas formas de alimentar as crianças, permitindo que elas comessem sozinhas, alimentando com colher, mas parando quando elas cuspiam ou viraram o rosto.

Começaram a ser implementadas outras atividades para promover a alimentação, como músicas e atividades lúdicas com alimentos antes da refeição e escovar os dentes após a refeição. Permitiu-se também que as crianças fossem alimentadas quando solicitassem.

Dessa forma, sugere-se outros estudos para compreender a violência social e suas várias repercussões na infância, dificultando a mudança de valores e atitudes saudáveis.

4 Considerações finais

A alimentação infantil carrega os valores da sociedade e pode ser utilizada como controle e educação da criança, seja retirando ou forçando a alimentação. No entanto, ambos comportamentos são agressivos, pois interferem em uma necessidade básica do ser humano (alimentar-se), podendo comprometer a saúde física e emocional da criança por toda a vida.

Sugere-se aprofundar o conhecimento sobre outras culturas e valores sociais, para auxiliar na compreensão de como promover os Direitos Humanos aos imigrantes no Brasil ou nas relações de parcerias internacionais.

Referências

BRASIL. **Guia alimentar para crianças menores de 2 anos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA. **Guia de Alimentação Infantil**: Diretrizes de Alimentação e Atividade Física dos 0 aos 18 anos. Praia: Governo de Cabo Verde, 2021. Disponível em: https://insp.gov.cv/wp-content/uploads/2024/03/Guia-de-Alimentacao-Infantil-Web_21042022.pdf Acesso em: 16 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Censos**. 2023. Disponível em: https://ine.cv/censo_quadros/cabo-verde-corrigido/. Acesso em: 16 nov. 2024.

JUSTINO, A. O. Pode bater: reflexões sobre crianças, cuidados e castigos em Praia, Cabo Verde. **Etnográfica**, Lisboa, v. 6, n. 3, 2022. Disponível em:

https://journals.openedition.org/etnografica/12473. Acesso em: 15 nov. 2024.

WILSON, D. Promoção da Saúde da Criança de 1 a 3 Anos e de Sua Família. In: HOCKENBERRY, M.J., WILSON, D. **Fundamentos de Enfermagem Pediátrica**. 9ed. Rio de Janeiro: Mosby Elsevier. 2014.

Abordagens em direitos humanos e cidadania na educação profissional

Lilian Aparecida Carneiro Oliveira[1]
Emmanuella Aparecida Miranda[2]

1 Introdução

Considerando a desigualdade social brasileira e as condições socioeconômicas dos jovens estudantes das camadas populares, torna-se fundamental pensar em políticas públicas de educação e em ações profissionais que possibilitem e visem a uma educação voltada para a cidadania, tendo em vista que o respeito aos direitos humanos é um elemento fundamental em qualquer processo de mudança social.

Nesse sentido, pretende-se, por meio da proposição de um projeto de ensino denominado Cinema Cidadão, trabalhar temáticas relacionadas aos direitos humanos com os estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Sudeste MG, *campus* Rio Pomba, utilizando o momento para promover uma roda de conversa e uma reflexão crítica acerca dos temas abordados nos filmes e a realidade vivenciada pelos estudantes.

2 Metodologia

O curso em Direitos Humanos e Diversidades foi fundamental para capacitar, aprofundar e qualificar os profissionais da educação básica para trabalhar com os estudantes e a comunidade escolar sobre temáticas muito relevantes, como igualdade, justiça social, respeito às diversidades, dentre outros, o que possibilitou várias reflexões e a proposição de projetos para a multiplicação dos conhecimentos adquiridos no curso.

A presente proposta visa a trabalhar a temática de direitos humanos a partir de temas norteadores abordados em filmes que contribuirão para melhor

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil; técnica educacional no Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, Brasil. E-mail: lilian.carneiro@ifsudestemg.edu.br.
[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil; técnica administrativa no Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, Brasil. E-mail: emmanuella.miranda@ifsudestemg.edu.br.

ilustrar a realidade e possibilitar discussões e reflexões acerca da Igualdade de Gênero, Igualdade Racial, Conflito de Classes, Sexualidade, Inclusão Social de Pessoas com Deficiência e Comunicação Não Violenta. Os encontros ocorreriam uma vez por mês com cronograma previamente estabelecido, no auditório do IF Sudeste MG, *campus* Rio Pomba.

O projeto contará com três etapas: planejamento, execução, e avaliação final dos resultados. Primeiro será realizado um planejamento dos encontros e do material de divulgação e execução do projeto. Nesta etapa serão selecionados os filmes, preferencialmente nacionais, e que se relacionam às temáticas propostas. Posteriormente serão produzidos materiais como convites e cartazes para divulgação nas redes sociais da instituição e estes serão repassados aos grupos de *WhatsApp* dos representantes de turma para o envio aos estudantes.

3 Resultados

Como o público de interesse será composto por adolescentes, a abordagem por meio das imagens e informações como apresentadas nos filmes são excelentes recursos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e para o exercício de alteridade.

Conforme Gadotti (2007, p. 12), "a escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política". Sendo a escola um espaço no qual os estudantes passam muito tempo do seu dia, interagindo, influenciando e sendo influenciados pelos contextos e pessoas com que convivem diariamente, um lugar onde são estabelecidas relações sociais, entendemos que temáticas como direitos humanos devam fazer parte do conhecimento que, além de perpassar as disciplinas trabalhadas, deve se expressar no modo de aprender a conviver com as diversidades e práticas sociais diferentes do seu meio de origem.

Também nesse sentido, Paulo Freire (1997) nos ensina que é preciso pensar um modelo de educação que nos leve a refletir sobre o sujeito para além do processo de aprendizagem, respeitando a sua singularidade, e a pensar a escola como um espaço de igualdade, aprendizagem e respeito mútuo entre as pessoas.

4 Considerações finais

Espera-se que, ao proporcionar esse momento de encontro e conversa entre os pares e a equipe envolvida no projeto, ocorra a promoção e a conexão dos diversos saberes do público presente, sejam ampliadas as formas de leitura da realidade, despertado o espírito crítico e promova-se vivências mais frutuosas e respeitosas entre estudantes, comunidade escolar, famílias e consequentemente na sociedade.

O fortalecimento da capacidade crítico analítica desenvolvida a partir dos temas socialmente relevantes também contribuem para melhor preparação para exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAE**, Brasília, v. 27. n. 1, p. 13-24. jan./abr. 2011. DOI 10.21573/vol27n12011.19915. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19915. Acesso em: 23 nov. 2024.

Educação profissional inclusiva no IFRJ, *campus* Engenheiro Paulo de Frontin

Lindinei Rocha Silva[1]
Nadia Moreno Rodrigues[2]

1 Introdução

Muitos milênios separam a ideia que temos hoje sobre o conceito de pessoas com deficiência (PcD) do tempo em que se entendia como que as dificuldades funcionais não as incapacitam de viver em sociedade de maneira produtiva e autônoma. No entanto, essa compreensão ainda enfrenta barreiras culturais que dificultam a inclusão das PcD na rede regular de ensino.

2 Metodologia

Este estudo, baseado em uma pesquisa descritiva e exploratória, quanti-qualitativa, utilizou fontes primárias de dados como IBGE, INEP, PNP, além de documentos legais, institucionais e literatura acadêmica (Sucupira/Capes) no período de 2010 a 2022, e em alguns casos, 2023. O objetivo foi verificar a existência de indícios de resultados na implementação da educação inclusiva no sistema formal de ensino voltado para a formação profissional de PcD.

3 Resultados

A pesquisa focalizou uma unidade de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFRJ/CEPF). A análise dos dados censitários revelou indícios de concretização da política pública de educação inclusiva. Constatou-se que o trabalho realizado no Campus EPF está alinhado à política de educação especial inclusiva, respeitando os princípios e objetivos da instituição.

---

[1] Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; professor efetivo do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: lindinei.silva@ifrj.edu.br.

[2] Especialista em Acessibilidade Cultural pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: morenonadia@gmail.com.

4 Considerações finais

O estudo destaca a importância da formalização institucional da Conapne (Coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), visando à gestão, documentação, planejamento e realização das atividades cotidianas e outras ações estratégicas. Isso é crucial para a inclusão dos alunos PcD. Finalmente, o estudo sugere várias iniciativas para fortalecer a capacidade de inclusão plena no campus, assegurando que as PcD possam usufruir de uma educação de qualidade e inclusiva.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm#art50. Acesso em: 1 jul. 2024.

COSTA, V. A. da. Educação inclusiva, direitos humanos, formação docente e democratização da Escola. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 159-172, 2023. DOI 10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p159-172. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14548. Acesso em: 13 maio 2024.

Educação em Direitos Humanos e Diversidades na Educação de Jovens e Adultos Fundamental e Médio

Lívia Barbosa Pacheco Souza[1]

1 Introdução

A integração da Educação em Direitos Humanos (EDH) e da valorização das diversidades na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um tema de crescente relevância no contexto educacional contemporâneo. A EJA desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação de populações historicamente marginalizadas, sendo um espaço privilegiado para a promoção de valores como equidade, respeito às diferenças e formação cidadã. Estudos recentes apontam que a integração entre EDH e diversidades pode contribuir significativamente para a inclusão social e a formação de sujeitos críticos e autônomos. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo discutir os fundamentos, desafios e possibilidades pedagógicas relacionados à implementação da EDH e das diversidades no contexto da EJA, além de propor recomendações para sua efetiva valorização.

2 Metodologia

Este trabalho consiste em um estudo de revisão bibliográfica, realizado com base em artigos acadêmicos, livros e outros materiais disponíveis em bases de dados reconhecidas. A escolha pela revisão bibliográfica justifica-se pela necessidade de consolidar uma análise teórica ampla sobre o tema, reunindo as contribuições de diversos autores e estudos acadêmicos. As principais referências teóricas incluem os pressupostos sobre educação libertadora, cultura de paz e estudos contemporâneos sobre EDH e educação inclusiva na EJA conforme discutido no curso de aperfeiçoamento **Educação em direitos humanos e diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos**, e foram também

[1] Especialista em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira pela Faculdade Iguaçu, Paraná, Brasil; atua na Creche-Escola Comunitária da Associação Educacional Salva Dor, Salvador, Brasil. E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com

utilizadas bases de dados como *Google Scholar* e Periódicos Capes. Os dados foram analisados de forma qualitativa, buscando compreender as relações entre os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas na EJA, além de identificar desafios e recomendações relevantes para o tema.

3 Resultados

Os resultados deste estudo apontam que a integração da EDH e das diversidades na EJA é essencial para a construção de um ambiente educacional inclusivo e transformador. Entre os principais desafios identificados estão a formação inadequada de professores, a falta de recursos pedagógicos representativos e o desinteresse das políticas públicas pela EJA (Marquez; Godoy, 2020). Apesar disso, diversas experiências positivas foram relatadas, como práticas pedagógicas que promovem o diálogo e o respeito às diferenças culturais, raciais, de gênero e de orientação sexual (Oliveira, 2019).

Além disso, destaca-se a importância da articulação entre escola e comunidade, promovendo projetos que envolvam não apenas os estudantes, mas suas famílias e lideranças locais (Maciel, 2016). Essa interação fortalece os vínculos entre os atores envolvidos e amplia o alcance das iniciativas pedagógicas (La Fare; Corrêa, 2015). Também foram identificadas recomendações para a elaboração de materiais didáticos que reflitam a diversidade da sociedade, promovendo representatividade e inclusão.

Por fim, os resultados indicam que a EJA, quando orientada pelos princípios da EDH e pela valorização das diversidades, pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados. Isso reforça a importância de investimentos em formação docente, políticas públicas consistentes e práticas pedagógicas contextualizadas.

4 Considerações finais

Este estudo ressalta que a promoção da EDH e das diversidades na EJA é um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para transformar a educação em um processo mais inclusivo e emancipador. As contribuições apresentadas reforçam a necessidade de avanços na formação docente, no

desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos e na criação de políticas públicas voltadas à EJA.

Perspectivas futuras incluem a ampliação de parcerias entre universidades, escolas e comunidades, bem como a implementação de práticas pedagógicas mais representativas e dialogadas. A continuidade de estudos sobre o tema é essencial para aprofundar a compreensão dos desafios e oportunidades relacionados à integração da EDH e das diversidades na EJA.

Referências

LA FARE, M; CORRÊA, G. C. A EJA como analisador de práticas educacionais em contextos de expansão da escolaridade. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 339-352, 2015. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/21552. Acesso em: 7 dez. 2024.

MACIEL, T. S. Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as). **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 4, n. 2, 2016. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/388. Acesso em: 1º dez. 2024.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940. Acesso em: 16 nov. 2024.

OLIVEIRA, L. C. A. **Práticas pedagógicas em educação em direitos humanos**: orientações pedagógicas de ensino na EJA. 2019. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/03/DISSERTACAO-LUCI-CLAUDIA-ALVES-DE-OLIVEIRA-pdf.pdf. Acesso em: 29 out. 2024.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, etapas de estudo e desenvolvimento essenciais para a vida dos cidadãos, e a importância de seus direitos garantidos

Loana Lima Vasconcelos[1]

1 Introdução

Garantir os direitos humanos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I exige um compromisso com a promoção da dignidade, igualdade e respeito a todas as crianças, independentemente de sua origem, condição social, raça, gênero ou qualquer outra característica. A educação é um direito humano fundamental. Para garantir o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, é necessário garantir que todas as crianças, independentemente de sua classe social, etnia ou condição econômica, tenham a oportunidade de estudar. Diversos teóricos discorrem acerca da importância da educação e dos direitos humanos, neste resumo será dissertado sobre renomados teóricos da educação: Jean Piaget e Lev Vygotsky, e uma conexão com os direitos humanos.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I devem ser espaços de acolhimento e respeito à diversidade cultural, religiosa, racial, entre outras. A educação deve ser um meio de combater desigualdades, e isso significa garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, sem discriminação de qualquer tipo. As crianças têm o direito de aprender em um ambiente seguro e livre de qualquer forma de violência, seja física, psicológica ou verbal. A educação deve promover a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Para garantir os direitos humanos, é importante estimular a participação ativa das crianças no processo educativo. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I devem garantir o atendimento adequado às crianças com deficiência ou necessidades especiais. O direito

[1] Especialista em Educação Especial pela Universidade de Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: loanacurso@gmail.com.

de aprender de forma plena envolve também o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças. O ambiente escolar deve ser acolhedor, respeitoso e propício ao bem-estar dos alunos, e para garantir a implementação efetiva dos direitos humanos, é fundamental que os educadores recebam formação contínua sobre os princípios dos direitos humanos, sua importância e as melhores práticas para promovê-los em sala de aula.

2 Metodologia

As reflexões teóricas foram embasadas nas leis que orientam a educação, em especial as leis maiores, que são a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases, e os Direitos Humanos. Também integram a discussão os principais teóricos da educação, renomados em diversos trabalhos científicos como Jean Piaget e Lev Vygotsky. Jean Piaget, psicólogo suíço famoso por suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, não abordou diretamente os direitos humanos de forma central em sua obra. No entanto, seu trabalho pode ser interpretado com implicações para a compreensão do desenvolvimento moral e da educação para os direitos humanos, especialmente devido à sua teoria do desenvolvimento moral e da construção do conceito de justiça. Embora Piaget não tenha abordado explicitamente os direitos humanos como um tema central, sua teoria do desenvolvimento moral sugere que ele via a educação e a formação moral como essenciais para a promoção de uma sociedade que respeite os direitos fundamentais de todos os seres humanos.

Lev Vygotsky, psicólogo e teórico do desenvolvimento, não abordou diretamente os direitos humanos em suas obras, já que ele estava mais focado nas questões de psicologia e educação. No entanto, seus conceitos têm implicações profundas para a compreensão dos direitos humanos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento social e à educação. Embora Vygotsky não tenha escrito explicitamente sobre direitos humanos, suas teorias reforçam a ideia de que o desenvolvimento humano está profundamente ligado a contextos sociais, culturais e educacionais que devem ser acessíveis a todos, independentemente de suas condições. Isso contribui para a compreensão de que garantir direitos humanos básicos,

como o direito à educação e à igualdade de oportunidades, é fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas.

3 Resultados

Piaget acreditava que as crianças passam por estágios de desenvolvimento moral, nos quais aprendem a compreender regras, a moralidade e as questões de justiça de maneira mais sofisticada. Ele distinguiu dois principais estágios no desenvolvimento moral das crianças: **Heteronomia (ou moral heterônoma)** – o estágio em que as crianças pequenas veem as regras como absolutas e impostas de fora, ou seja, sem questionamento. Elas entendem a moralidade como uma imposição das autoridades, como pais e professores. **Autonomia (ou moral autônoma)** – quando as crianças se tornam mais velhas, elas começam a entender que as regras podem ser negociadas e que a moralidade deve ser baseada em princípios mais gerais de justiça, respeito mútuo e reciprocidade, em vez de serem simplesmente impostas por uma autoridade. A partir dessa perspectiva, Piaget acreditava que o desenvolvimento da moralidade e da compreensão de justiça está intimamente ligado à capacidade da criança de pensar de forma mais abstrata e entender a perspectiva do outro. Isso implica que, à medida que as crianças desenvolvem uma compreensão mais complexa da moralidade, podem ser mais capazes de reconhecer e defender os direitos dos outros.

Quanto às principais contribuições de Lev Vygotsky para essa área, incluem: acesso ao conhecimento e à educação, Vygotsky defendia que o aprendizado e o desenvolvimento das pessoas são profundamente influenciados pelo ambiente social e cultural. Ele acreditava que todos têm o potencial de aprender e se desenvolver se tiverem acesso às ferramentas cognitivas e ao apoio adequado. Essa ideia se alinha com o direito à educação, enfatizando que todos, independentemente de sua origem ou condição social, devem ter oportunidades iguais para aprender e crescer.

Cultura e Identidade – A teoria de Vygotsky sublinha a importância da cultura no desenvolvimento humano. Ele argumentava que as interações sociais, a linguagem e os contextos culturais são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Isso tem uma conexão com os

direitos humanos, especialmente no que se refere ao respeito à diversidade cultural e à valorização das diferentes identidades. A promoção do respeito às culturas e à preservação de identidades também é um princípio essencial para a proteção dos direitos humanos.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – a ZDP, um dos conceitos centrais da teoria de Vygotsky, descreve a diferença entre o que uma pessoa pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de outros. Isso sugere que, para que todos tenham igualdade de oportunidades, as políticas educacionais e sociais devem focar em estabelecer o suporte necessário para que as pessoas possam atingir seu pleno potencial. Em um contexto de direitos humanos, isso implica a importância de fornecer apoio adequado às populações vulneráveis para garantir que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e realização.

Educação Inclusiva – o trabalho de Vygotsky é uma base para práticas de educação inclusiva que buscam garantir que todas as crianças, independentemente de suas deficiências ou diferenças, recebam uma educação de qualidade. O direito à educação para todos, sem discriminação, é uma das questões centrais dos direitos humanos, e as teorias de Vygotsky são fundamentais para criar abordagens pedagógicas que atendam a essa necessidade.

A educação é considerada um direito fundamental da pessoa, conforme o Artigo 6 da Constituição Federal, que a inclui no rol de direitos sociais. A educação básica é de responsabilidade do Estado e deve ser oferecida de forma gratuita e obrigatória. A Constituição, em seu Artigo 205, determina que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, garantindo uma educação que ressoe com os princípios da igualdade e da dignidade humana. O Artigo 208 reforça a ideia de que o acesso à educação deve ser universal, sendo dever do Estado garantir educação infantil, ensino fundamental e médio a todos, com recursos suficientes e adequados para que a educação seja eficaz.

A Constituição prevê que a educação deve ser acessível a todos, sem discriminação de qualquer natureza, promovendo a igualdade de oportunidades e o combate à exclusão social. Isso está diretamente alinhado aos Direitos Humanos, que estabelecem que todos devem ser tratados com igualdade e respeito.

O ECA é uma legislação infraconstitucional, reforça a garantia da educação de qualidade para crianças e adolescentes, o que está em consonância com os direitos humanos, especialmente os direitos das crianças, que incluem o direito à educação e à proteção contra a exploração, negligência e abuso.

A educação é vista como um meio essencial para a realização da cidadania plena. O Artigo 205 da Constituição indica que a educação deve formar cidadãos críticos e ativos, com capacidade de exercer plenamente seus direitos, como prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Constituição também assegura a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o que está em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante a liberdade de opinião e expressão (Art. 19). Apesar das garantias constitucionais, o Brasil enfrenta desafios significativos na efetivação dos direitos humanos, especialmente no campo da educação.

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que:

> Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos no que se refere ao ensino elementar e fundamental. A educação será dirigida ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

A educação tem um papel essencial na sensibilização e na formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e responsabilidades. Quando bem implementada, a educação pode fomentar a igualdade e a inclusão, ao garantir que todas as pessoas, independentemente de sua raça, gênero, origem social, religião ou qualquer outra característica, tenham acesso a uma educação de qualidade, contribui-se para a eliminação de discriminação e desigualdades; desenvolver competências cívicas, uma educação que inclua

o estudo dos direitos humanos capacita os alunos a reconhecer e defender os direitos próprios e dos outros, ajudando a criar sociedades mais justas e respeitosas; estimular a solidariedade e a paz, a educação voltada para os direitos humanos ensina sobre o respeito mútuo, a resolução pacífica de conflitos e a promoção da justiça social.

Além de promover os direitos humanos por meio do conteúdo educacional, as próprias condições do sistema educacional devem respeitar e garantir esses direitos. Isso inclui acesso igualitário à educação, pois todos devem ter a mesma oportunidade de acesso à educação, independentemente de seu contexto econômico, social ou cultural. Isso implica políticas públicas que garantam, por exemplo, a gratuidade do ensino, a acessibilidade física e a adaptação de métodos para estudantes com deficiência; ambiente educacional seguro e inclusivo, visto que a escola deve ser um espaço seguro, livre de *bullying*, discriminação e violência. Isso envolve a criação de políticas de proteção e de promoção do respeito à diversidade; qualidade e liberdade de ensino, pois a educação deve ser de qualidade, com um currículo que aborde de forma crítica e reflexiva os direitos humanos, além de ser livre de qualquer tipo de censura ou doutrinação ideológica. A educação tem o poder de transformar sociedades ao proporcionar uma compreensão mais profunda sobre a importância dos direitos humanos. Por meio de programas educacionais, cursos e campanhas, é possível promover a paz, ensinar sobre os direitos humanos, o respeito à diversidade e a resolução pacífica de conflitos pode ajudar a prevenir guerras e outras formas de violência. A educação baseada nos direitos humanos contribui para a formação de pessoas críticas, capazes de questionar injustiças e lutar por uma sociedade mais justa.

4 Considerações finais

Garantir os direitos humanos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I é uma responsabilidade compartilhada entre cada cidadão que integra a escola, a comunidade e o poder público. A construção de um ambiente educacional que respeite, proteja e promova os direitos das crianças é essencial para a formação de cidadãos conscientes, solidários e capazes de lutar por um mundo mais justo e igualitário.

Os autores supracitados neste resumo também contribuíram para a educação e desenvolvimento do ser humano e seus legados também corroboraram para a análise, discussão e aplicabilidade dos Direitos Humanos em sociedade, pois Piaget via a educação como um meio fundamental para promover valores de justiça, liberdade e igualdade. Ele acreditava que a educação deveria ajudar as crianças a compreenderem os princípios que sustentam os direitos humanos, como a igualdade e a dignidade de todos os indivíduos, por meio do desenvolvimento de uma moral mais autônoma. Lev Vygotsky contribuiu de forma indireta para os direitos humanos através de suas teorias sobre o desenvolvimento humano e a importância da educação. Embora Vygotsky não tenha abordado diretamente os direitos humanos em seus trabalhos, seus conceitos influenciaram profundamente áreas como a educação inclusiva, a igualdade de oportunidades e a valorização da cultura e da identidade individual.

A consonância entre os direitos humanos, a educação e a Constituição Federal do Brasil é clara: a educação é um direito fundamental e essencial para a dignidade humana e para o exercício pleno da cidadania. A Constituição de 1988 tem uma visão progressista e cidadã, garantindo a educação como um direito universal. No entanto, para que essa consonância se traduza em resultados concretos, é necessário que o Estado, a sociedade e as instituições se comprometam a superar os desafios estruturais e sociais que ainda limitam o pleno acesso e a qualidade da educação no Brasil.

Verifica-se que a relação entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os direitos humanos é fundamental para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos. A LDB, ao regulamentar a educação no Brasil, tem como base a promoção de direitos fundamentais previstos na Constituição, como a igualdade, a liberdade e o respeito à diversidade. Ela reconhece a educação como um direito social essencial para a cidadania e o desenvolvimento pleno dos indivíduos, em consonância com os princípios dos direitos humanos.

A LDB reforça a ideia de que a educação deve ser acessível a todas as pessoas, sem discriminação de qualquer natureza, promovendo a igualdade de oportunidades para todos, incluindo populações vulneráveis, como as de

baixa renda, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, entre outras. Além disso, a LDB também contempla a importância da formação para a convivência democrática e a promoção dos direitos humanos, como a valorização do pluralismo, a liberdade de expressão e o respeito às diferenças culturais.

Assim, a conexão entre a LDB e os direitos humanos se traduz na busca pela criação de um sistema educacional que, ao garantir o direito à educação, também promova e proteja os direitos humanos, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Essa conexão é vital para consolidar uma educação que, além de ensinar conhecimentos, promova valores que sustentem a dignidade humana e os direitos de todos. A educação é um pilar essencial para a proteção e promoção dos direitos humanos, não apenas como um direito fundamental, mas como uma ferramenta para promover a igualdade, a liberdade e a dignidade humana em todo o mundo.

Referências

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado. Brasília, DF, 1990.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas, 1948.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovich Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia histórico-cultural. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida,

pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VIGOTSKI, L. V. Fundamentos da Pedologa de L. S. Vigotski - Primeira aula. *In*: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). **O objeto da Pedologia**: Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

"NÃO NOS MATE!": combate à violência contra a mulher alagoana

Luciana Luz Ferreira[1]

1 Introdução

O projeto "NÃO NOS MATE! Combate a Violência Contra a Mulher Alagoana" foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Histórica e Interdisciplinar Luiz Sávio de Almeida (G.PHILSA), composto por três professores e nove alunos da rede estadual de Alagoas. O projeto foi criado em resposta a um caso real de violência doméstica envolvendo uma aluna da Escola Estadual Gilvana Ataíde Cavalcante Cabral; e envolve, além desta, as escolas Dr. José Correia das Neves e Guiomar de Almeida Peixoto. A relevância do tema no contexto educacional é evidente, pois a escola é um espaço crucial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, e a educação é fundamental na prevenção da violência, promovendo a reflexão sobre gênero e direitos humanos. O projeto reúne várias ações, tendo como base teórica principal a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, com o objetivo de educar e mobilizar a comunidade escolar e buscar soluções coletivas para esse problema social.

2 Metodologia

Para a elaboração deste artigo, optou-se pelo método qualitativo e quantitativo em pesquisas científicas e análises. Os métodos utilizados foram: ações educativas com palestras, material informativo, criação de um minidocumentário de uma aluna, que foi vítima de violência doméstica, oficina e exposição de arte baseada na Lei Maria da Penha. Como iniciativa comunitária: formação de um grupo de mulheres. Já como parcerias, tivemos a Centro de Defesa dos Direitos das Mulheres (CDDM), Casa da Mulher Alagoana, Delegacias da Mulher de Alagoas, Secretaria de Estado Mulher e dos Direitos Humanos (SEMUDH) e apoio do Grupo Mulheres Águia. O público

[1] Professora da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, Brasil. E-mail: ledolivro@gmail.com.

de interesse dos pesquisadores foram alunos da Rede Pública Estadual de Alagoas, do Ensino Médio e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Os recursos utilizados foram panfletos, livretos, telas, pinceis, tintas (acrílica e guache), folha A4, e laboratório de informática. Dentre as principais reflexões teóricas com base na Lei Maria da Penha está: o reconhecimento da violência de gênero e dos tipos de violência. As ações educativas englobam a conscientização e o empoderamento da mulher para que se sintam seguras para denunciar abusos. A interdisciplinaridade no enfrentamento da violência doméstica envolveu saúde, educação e justiça. Os movimentos feministas como aliados para a discussão da questão de gênero foram Bandeira e Melo (2010); Costa (2007); Conceição (2009); Saffioti (2015); e dados da violência doméstica (IPEA, 2024).

3 Resultados

Os resultados do projeto demonstram um impacto significativo na conscientização e empoderamento das mulheres em relação à violência doméstica. A combinação de métodos qualitativos e quantitativos permitiu uma abordagem abrangente, utilizando ações educativas, como palestras, materiais informativos e um minidocumentário que humaniza a questão ao contar a história de uma vítima. Por meio das parcerias, o Projeto NÃO NOS MATE! foi matéria do Programa Zero Tabu da *Gazeta News/AL*, ALTV 2ª Edição, Programa Agenda, com Estela Nascimento, da TV Ponta Verde, Programa Fique Alerta, da TV Pajuçara, site da SECULT-AL, live no perfil do *Instagram* Papo de Meia, artigo publicado no tjal.jus.br, participação na Campanha 21 Dias de Ativismo, do Poder Judiciário, no 7º Encontro Estudantil, na exposição de artes plásticas do Museu da Imagem e do Som de Alagoas (MISA), na exposição no auditório do Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA). E ainda, o Minidocumentário "Claudinete", que faz parte do Projeto NÃO NOS MATE!, foi exibido no auditório do CEPA, no MISA e no Cinema Cinesystem do Parque Shopping Maceió. O aprendizado do projeto NÃO NOS MATE! é fundamental para a promoção dos direitos humanos e da diversidade no ambiente educacional visando a um compromisso coletivo para a erradicação dessa violência.

4 Considerações finais

O projeto NÃO NOS MATE! representa uma contribuição significativa para a Educação em Direitos Humanos e Diversidade, por abordar de forma direta e prática a questão da violência contra a mulher, criando um espaço seguro para que alunos e membros da comunidade expressem suas preocupações e busquem soluções coletivas. Os próximos passos do projeto serão torná-lo permanente enquanto ação educativa de prevenção e reflexão em relação ao tipo de violência abordada; e a criação de um documentário profissional sobre a Violência Doméstica em Alagoas, que será realizado em parceria com o diretor alagoano de artes visuais Benival Farias, iniciativas estas que já estão em andamento.

Referências

BANDEIRA, A. C.; MELO, J. A. A. **Movimentos feministas e a questão de gênero**. São Paulo: XYZ, 2010.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

CONCEIÇÃO, A. C. L. **A luta pelos direitos das mulheres**. Maceió: ABC, 2009.

COSTA, M. A. A. **Educação e direitos humanos**. Rio de Janeiro: DEF, 2007.

IPEA. **Dados da violência doméstica**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2014.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero e violência**: uma análise crítica. Brasília, DF: GHI, 2015.

Analisando a Educação Inclusiva da Escola Estadual Abdias Menezes

Lucimeire de Jesus Passos[1]

1 Introdução

O Centro Educacional Abdias Menezes (CEAM), localizado em Vitória da Conquista, Bahia, tem desenvolvido, desde 2006, práticas inclusivas voltadas para alunos com necessidades educacionais específicas. Esta pesquisa propõe-se a investigar como as práticas inclusivas implementadas no CEAM podem ser analisadas à luz dos princípios de equidade e justiça social, fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva.

Os objetivos desta pesquisa incluem: Analisar as práticas inclusivas do CEAM sob a ótica dos princípios de equidade e justiça social, verificando seu impacto na promoção de uma educação inclusiva.

2 Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, utilizando-se de revisão bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa se concentrou na análise de documentos institucionais do Plano de Atendimento Educacional Especializado de março de 2019. A análise dos dados foi baseada em categorias pré-definidas, tais como inclusão, acessibilidade, direitos humanos e equidade.

Para isso, adota como base teórica autoras como Marilena Chaui (2018), que discute a equidade como princípio estruturante das relações sociais, e Martha Nussbaum (2010), que destaca a justiça social como elemento central para o desenvolvimento humano e Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), que aborda a inclusão como uma perspectiva ética e política, como um compromisso de

[1] Professora da rede estadual de educação de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: lucijpassos@gmail.com.

toda a sociedade para garantir uma educação de qualidade e equitativa, valorizando as potencialidades de cada indivíduo.

3 Resultados

Conforme o documento "Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos Multifuncionais do CEAM" (2019), é essencial que o planejamento das atividades pedagógicas seja caracterizado pela flexibilidade na abordagem dos conteúdos, visando à promoção de múltiplas formas de participação dos estudantes nas atividades educacionais. Além disso, deve-se contemplar a recepção de diferentes modos de expressão dos alunos, assegurando, assim, uma educação inclusiva que atenda às necessidades individuais e respeite as particularidades de cada estudante.

O documento também relata que é necessário que toda a comunidade escolar compreenda que o aluno com deficiência não é apenas aluno da sala multifuncional, mas sim de responsabilidade de toda a escola.

4 Considerações finais

A análise evidenciou que a inclusão escolar, embora essencial, não pode ser entendida como um processo autossuficiente. O AEE no CEAM oferece suporte pedagógico fundamental, mas enfrenta limitações que vão além do espaço escolar. Muitos jovens concluem o ensino básico sem o suporte necessário para ingressar no mercado de trabalho ou acessar oportunidades que promovam sua autonomia e dignidade. Nesse contexto, a inclusão deve ser pensada como parte de um movimento intersetorial mais amplo, que envolva políticas públicas, suporte comunitário e a atuação de profissionais de diferentes áreas.

Também seria relevante explorar o impacto das práticas inclusivas no preparo dos estudantes para o mercado de trabalho e em sua inserção social. Dessa forma, conclui-se que a educação inclusiva no CEAM representa um avanço significativo na promoção dos direitos humanos e na valorização das diversidades, mas ainda há desafios a serem enfrentados.

Referências

BELISÁRIO FILHO, J. F. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 out. 2024.

CHAUÍ, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. SANTIAGO, Homero (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

COLÉGIO ESTADUAL ABDIAS MENEZES. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória da Conquista: Colégio Estadual Abdias Menezes, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 17 out. 2024.

UNESCO. **Direito à educação**: aspectos constitucionais. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187688. Acesso em: 10 nov. 2024.

Caminhos de investigação e de ensino da não violência em uma escola de educação profissional e tecnológica

Ludmila Nogueira de Almeida[1]

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar o processo de realização de um projeto de ensino e de pesquisa, sob minha coordenação, em desenvolvimento no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *campus* Uberlândia, que consideramos estar alinhado à educação em direitos humanos.

O projeto de pesquisa, intitulado "Investigações Transdisciplinares sobre o 'Aprender a Aprender'", é composto por uma professora e sete estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio, que têm investigado maneiras de facilitar o processo de aprendizagem e de convivência nos diversos espaços de ensino-aprendizagem. Dentre os temas pesquisados, destacam-se o "aprender a aprender", o letramento emocional, a comunicação não violenta e a meditação.

O projeto de ensino, intitulado "Aprender a Aprender", está vinculado ao projeto de pesquisa acima apresentado e se pauta na oferta de oficinas teórico-práticas sobre os temas pesquisados. Essas oficinas são ministradas pela professora coordenadora, por outros dois professores colaboradores e pelas estudantes que integram igualmente o projeto de pesquisa e realizam, cada uma delas, suas respectivas investigações. O público-alvo das oficinas são os estudantes dos vários cursos da instituição, abrangendo o ensino médio integrado ao ensino técnico, o ensino tecnológico, o ensino superior e os cursos de idiomas.

[1] Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora efetiva de línguas Francesa e Portuguesa do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: ludmilanogueira@iftm.edu.br.

Ambos os projetos buscam promover a criticidade, a criatividade, a cultura de paz e o autoconhecimento, para que os aprendizes tenham mais interesse nos estudos e aprendam a conectar os saberes entre si e com suas vidas, garantindo, assim, uma aprendizagem exitosa e o direito a uma educação de qualidade.

2 Metodologia

Ambos os projetos têm como fundamentação teórico-metodológica os estudos sobre complexidade e transdisciplinaridade, sendo Moraes (2015), Morin (2002; 2014) e Nicolescu (2019) algumas das principais referências. Essas abordagens concebem o ensino e a aprendizagem como sistemas complexos, nos quais diversas realidades se interconectam. O aprendiz, sendo igualmente complexo, é concebido como um ser biopsicossocioespiritual (Moraes, 2015). Dessa forma, a aprendizagem deve ser também multifacetada, incluindo conhecimentos variados que abarquem o aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver.

Apesar de a não violência estar explicitamente presente apenas nas pesquisas e oficinas sobre comunicação, considero que esse princípio permeia todas as outras temáticas abordadas, uma vez que a cultura de paz é resultado de uma educação democrática de qualidade, que preza pelo bem-estar e pela acessibilidade ao conhecimento. Além disso, a não violência é essencial para o desenvolvimento de estados meditativos e para o fortalecimento das relações interpessoais e intrapessoais.

Para o pacifista Mahatma Gandhi, a verdadeira democracia só pode ser efetiva se estiver fundamentada na não violência. Considerando que vivemos em um país democrático, o acesso a uma educação que promova a cultura de paz é um dos direitos humanos a serem defendidos e garantidos por esse regime. Nessa perspectiva, nós, educadores, devemos buscar, por meio de reflexões e estudos, práticas que promovam ambientes de ensino-aprendizagem pacíficos. Esses questionamentos também têm sido diretrizes dos nossos projetos em desenvolvimento.

Ao buscar outras perspectivas teórico-metodológicas para a fundamentação de uma educação não violenta, é essencial recorrer a Paulo Freire, patrono

da educação brasileira, e sua concepção de amorosidade. Sua pedagogia libertadora, dialógica e problematizadora nos convida, a todo momento, a uma práxis que, em sua horizontalidade, cria oportunidades de reflexão e formação de indivíduos críticos, conscientes e engajados na transformação social e na garantia de seus direitos.

3 Resultados

Os projetos têm gerado resultados positivos, sendo reconhecidos pela equipe pedagógica, administrativa e pelos alunos. A equipe pedagógica tem nos convidado a contribuir na assessoria de estudantes com dificuldades de aprendizagem e de relacionamento inter e intrapessoais. Fomos convidados também a participar da recepção dos ingressantes, oferecendo a eles as oficinas do projeto na primeira semana de aulas. Além disso, recebemos o convite para participar, a partir do próximo ano, como professora colaboradora em uma disciplina de um curso de pós-graduação, ministrando aulas sobre comunicação não violenta.

As pesquisas realizadas também resultarão na produção de materiais didáticos, que, quando publicados, servirão como guias para as oficinas. A equipe administrativa da escola tem, cada vez mais, inserido a não violência como tema de cursos de formação continuada, dos quais os docentes também são convidados a participar.

Para o próximo ano, pretendemos dar continuidade às ações dos projetos, promovendo encontros semanais para a prática de meditação e comunicação não violenta em um espaço que será denominado "Cantinho do Silêncio e da Reflexão".

Vale ressaltar que os alunos integrantes do projeto, assim como muitos dos que participam das oficinas, demonstram grande interesse pelos conhecimentos compartilhados e lamentam não ter tido contato com eles em momentos anteriores de suas trajetórias escolares.

4 Considerações finais

Os resultados obtidos com o desenvolvimento dos projetos "Investigações Transdisciplinares sobre o 'Aprender a Aprender'" e "Aprender a Aprender"

demonstram o impacto positivo de uma educação que valoriza a complexidade do ser humano e promove a cultura de paz, em consonância com os princípios da educação em direitos humanos.

O reconhecimento da comunidade escolar, a produção de materiais didáticos e o desenvolvimento de ações que visam ao bem-estar dos estudantes evidenciam a importância de iniciativas que promovam a aprendizagem integral e o desenvolvimento da cidadania.

Acreditamos que a continuidade desses projetos e a expansão de suas ações contribuirão significativamente para a construção de um ambiente educacional mais harmonioso, democrático e voltado para a formação de indivíduos autônomos, críticos e engajados na transformação social**.**

Referências

COSENZA, R. M. **Neurociência e mindfulness**: meditação, equilíbrio emocional e redução do estresse. Porto Alegre: Artmed, 2021.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

MORAES, M. C.; NAVAS. J. M. B. (colab.) **Transdisciplinaridade, criatividade e educação:** fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Editora Unesco, 2002.

MORIN, E. **Enseigner à vivre**: manifeste pour changer l'éducation. Actes du Sud: Play Bac, 2014.

MULLER, J. M. **Não violência na educação**. São Paulo: Palas Athena, 2006.

NICOLESCU, B. Transdisciplinaridade: uma esperança para a humanidade. *In*: DRAVET, F. *et al*. (org.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília, DF: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p. 13-18.

OAKLEY, B. **Aprendendo a aprender para crianças e adolescentes**. São Paulo: Best Seller, 2019.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta*:*** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

Projeto de extensão "História, cultura e mobilizações indígenas na sala de aula"

Luís Eduardo de Oliveira[1]

1 Introdução

O projeto de extensão "História, Cultura e Mobilizações Indígenas na Sala de Aula" vem sendo desenvolvido no *campus* Juiz de Fora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste Minas Gerais) desde 2021, propiciando aos participantes importantes reflexões sobre a presença determinante dos indígenas na formação social brasileira e a respeito das reivindicações e mobilizações que esses povos originários sustentam no tempo presente.

O objetivo principal de nossas ações extensionistas em 2024, de modo especial, foi contribuir para o fortalecimento da rede de solidariedade aos povos indígenas brasileiros, implementando atividades junto à comunidade acadêmica do IF Sudeste MG e a docentes das redes pública e privada de diferentes regiões do Brasil por meio da promoção da 4ª edição do curso on-line "História, Cultura e Mobilizações Indígenas na Sala de Aula".

2 Metodologia

As atividades previstas no projeto de extensão foram desenvolvidas de forma remota pelos bolsistas do Ensino Médio, sempre sob a orientação do professor coordenador e da bolsista colaboradora externa, e envolveram reuniões on-line regulares para busca, análise, debate e compartilhamento de textos acadêmicos e notícias socialmente referenciadas sobre a história, a situação social e as mobilizações atuais dos povos originários de nosso país.

A partir dessas pesquisas e reflexões, foram definidos os temas centrais da 4ª edição do curso on-line "História, Cultura e Mobilizações Indígenas na Sala de

[1] Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil; professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, campus Juiz de Fora, Brasil. E-mail: luiseduardo.oliveira@ifsudestemg.edu.br

Aula", realizado entre os meses de agosto e novembro de 2024 e composto principalmente por cinco palestras on-line, com cerca de duas horas de duração cada uma, ministradas por pesquisadores, lideranças indígenas e professores de diversas instituições do país, especialistas nos estudos acerca dos povos originários.

Foram programadas, ainda, pela equipe do projeto, uma série de atividades assíncronas para os cursistas, envolvendo análises de textos acadêmicos e literários, de fontes históricas, de documentários, de podcasts e notícias atuais, bem como a participação em fóruns de discussão e a elaboração de sequências e materiais didáticos sobre a temática indígena.

3 Resultados

Como principais resultados do projeto de extensão "História, Cultura e Mobilizações Indígenas na Sala de Aula", sua equipe destaca: 1) A formação de um banco de notícias socialmente referenciado sobre assuntos vinculados à situação dos povos originários no contexto atual; 2) O planejamento e a realização exitosa, entre os meses de agosto e novembro de 2024, do ciclo de palestras da 4ª edição do curso on-line "História, Cultura e Mobilizações Indígenas na Sala de Aula"; e 3) Como parte da implementação do curso, a elaboração e disponibilização de um conjunto relevante de atividades assíncronas para os cursistas, em sua maioria docentes de instituições públicas de ensino das mais diferentes regiões do Brasil.

4 Considerações finais

A equipe do projeto de extensão "História, Cultura e Mobilizações Indígenas na Sala de Aula" acredita que as ações desenvolvidas entre 2021 e 2024 estão em plena sintonia com o conjunto de iniciativas vinculadas à área da Educação em Direitos Humanos e Diversidade.De modo especial, avaliamos que as ações de extensão desenvolvidas entre agosto e novembro de 2024 contribuíram de modo efetivo para a difusão de informações sobre a situação social, a cultura e as reivindicações e mobilizações dos povos originários de nosso país junto à comunidade acadêmica do campus Juiz de Fora do IF Sudeste e a professores de diversas regiões do país que participaram da 4ª

edição do curso on-line "História, Cultura e Mobilizações Indígenas na Sala de Aula".

5 Referências

ALMEIDA, N. de B. (org.). **Os direitos humanos à prova do tempo**: reflexões breves sobre o presente e o futuro da humanidade. Campinas: Unicamp, 2021. DOI 10.20396/ISBN9786588816080. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/book/143. Acesso em: 15 dez. 2024.

CLASTRES, P. **Arqueologia da violência**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

CUNHA, M. C. da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CUNHA, M. C. da; BARBOSA, S. (org.). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora da Unesp, 2018.

JEKUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. de; WUNDER, A. (org.). **Casa dos saberes ancestrais**: diálogos com sabedorias indígenas. Campinas: Unicamp, 2020. DOI 10.20396/ISBN9786588816028. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/book/137. Acesso em: 1 dez. 2024.

Intolerância e desrespeito religioso: uma forma de transgredir os direitos humanos no ensino médio da escola básica

Marcio de Oliveira Ramos[1]

1 Introdução

O objetivo deste trabalho é descrever os direitos humanos a partir da grande diversidade religiosa, considerando a ampla culturalidade que compõe o povo brasileiro. Pode-se, inclusive, chamar essa diversidade de ferramenta fundamental e estrutural para a colonização do Brasil. Sendo assim, formaram-se alicerces que, mais tarde, viriam a compor a base da nossa consciência histórica.

Desse modo, foi realizada uma análise crítica sobre a intolerância religiosa e o racismo religioso, que ocorrem contra os cultos de matrizes africanas, levando-se em conta que sua prática, assim como qualquer outra, está amparada como direito social e prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Há 500 anos, a acostagem dos pioneiros católicos à América Latina se confunde com o processo de conquista e colonização desse continente. A influência dos costumes e preceitos católicos reflete-se em diferentes contextos, não apenas na religiosidade, mas também na política, fortemente influenciada pela Igreja, bem como nos costumes dos povos originários. Isso gerou, naquele momento, um embrião de aculturação, que mais tarde se misturaria à religião indígena e, posteriormente, à dos negros africanos escravizados, com a cumplicidade dos católicos aqui chegados (Xavier, 2022).

A chegada de Portugal ao Brasil foi marcada pela realização da primeira missa, um evento de caráter impositivo, ou seja, sem qualquer confluência ou

[1] Mestre em Fisiopatologia Clínica e Experimental pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; professor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: marcioramos@prof.educacao.rj.gov.br.

afinidade com a crença dos povos originários aqui residentes. Com a chegada dos jesuítas, acentuou-se essa imposição religiosa, que se intensificou ainda mais com a chegada dos primeiros escravizados na Capitania de Pernambuco por volta de 1539. Assim teve início todo o processo de catequese e, como consequência, o sincretismo religioso, pois os escravizados trazidos à força da África possuíam seus próprios cultos e crenças, não aceitos pelos colonizadores (Verli, 2019; Fonseca, 2012).

Analogamente, na atualidade, observa-se uma invasão da cultura religiosa de forma desrespeitosa aos direitos humanos. Os cultos africanos sofrem intervenções em seus dogmas, na medida em que são comparados, por meio de características e arquétipos, aos santos católicos. Além disso, de maneira mais agressiva e vilipendiosa, alguns grupos evangélicos – com destaque para os neopentecostais – correlacionam os orixás ao demônio, uma figura inexistente nas religiões de matriz africana.

2 Metodologia

O presente estudo, descrito em formato de resumo expandido, caracteriza-se como uma pesquisa explicativa, desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico, incluindo livros e periódicos disponíveis na internet nos sites de seus respectivos repositórios. As referências citadas oferecem suporte às inferências apresentadas neste estudo.

Os autores utilizados como base teórica são estudiosos da temática abordada, como José Antonio Sepúlveda, Denize Sepúlveda, Carlos Roberto Jamil Cury e Érico Tadeu Xavier, entre outros. Também se faz referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948.

3 Resultados

As últimas décadas, especialmente a segunda deste século, foram marcadas pelo crescimento do fundamentalismo religioso, que fortaleceu o discurso conservador (Sepúlveda; Mendonça, 2022). Como resultado, houve um aumento nos ataques às religiões de matrizes africanas, representando um retrocesso no que se refere ao respeito às diferenças e aos direitos humanos.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 consolidou o direito ao Estado laico em seu artigo 18 e no inciso VI do artigo 5º. No entanto, em alguns estados da federação, vínculos entre igrejas – especialmente as neopentecostais – e lideranças políticas influenciam a elaboração de leis que privilegiam tais instituições religiosas (Cury, 2013).

Esse cenário contribui para a intensificação do modelo de Estado mínimo, no qual a participação do governo em políticas públicas diminui, abrindo espaço para a atuação de grupos religiosos, sobretudo em comunidades populares, por meio de ações filantrópicas. Essa presença visa à manutenção do status político anteriormente citado e, ao mesmo tempo, fomenta a intolerância contra outras religiões, principalmente as de matrizes africanas (Silva, 2007).

Os cultos afro-brasileiros são frequentemente vistos como ameaças, e seus adeptos sofrem discriminação, sendo levados a aderir às crenças neopentecostais. Esse fenômeno se intensifica com a inserção de lideranças religiosas no setor educacional, especialmente na educação pública, seja por meio de gestores políticos que ocupam cargos estratégicos na administração da educação, seja pela atuação direta de alunos que propagam discursos proselitistas. Isso promove sua crença e discrimina as demais, principalmente as de origem africana, criando um processo de demonização, especialmente contra a Umbanda (Silva, 2007).

Além da intolerância religiosa, há também a segregação de estudantes devido à sua orientação sexual, que, muitas vezes, não se alinha aos preceitos evangélicos. Como consequência, esses alunos enfrentam preconceito e *bullying*. Segundo Sepúlveda e Sepúlveda (2019, p. 877): "As pessoas são religiosas e não deixam suas religiões em casa ao ir trabalhar. Assim, a função da escola democrática e laica é construir conhecimentos capazes de estimular o respeito às diferenças, inclusive as religiosas".

O Artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotado e proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, estabelece que todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, incluindo a liberdade de mudar de

religião ou crença e de manifestá-las por meio do ensino, da prática e do culto, seja em público ou em particular.

Diante do que estabelece essa declaração, além da Constituição Federal de 1988, qualquer imposição religiosa que provoque discriminação, preconceito ou segregação é inconstitucional. Nesse contexto, a Lei 10.639/2003 determina que as escolas de ensino fundamental e médio incluam em seu currículo o ensino da história e cultura afro-brasileira. Isso abrange o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e o papel do povo negro na formação da sociedade nacional, reconhecendo sua contribuição social, econômica e política para a história do país.

4 Considerações finais

Diante do exposto, qualquer prática que contrarie os direitos humanos, especialmente no que se refere à liberdade religiosa e à laicidade do Estado, deve ser combatida e punida, a fim de restabelecer a democracia e garantir a liberdade de crença.

A escola básica, e, no caso específico deste estudo, o ensino médio, é um espaço de grande diversidade cultural. No entanto, tem se tornado um ambiente de disputas religiosas e desrespeito aos direitos humanos. Diante desse cenário, tornam-se urgentes medidas pedagógicas que atuem de forma preventiva, promovendo a conscientização não apenas dos alunos, mas de todos os envolvidos no cotidiano escolar.

Referências

CURY, C. R. J. Laicidade, direitos humanos e democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 282-302, ago.-dez. 2013. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1701/1550 Acesso em: 17 dez. 2024.

FONSECA, D. R. da. As raízes do sincretismo religioso afro-brasileiro. **Língua Viva**, Guajará-Mirim/RO, v. 2, n. 1, p. 96-136, jul.-dez. 2012. Disponível em: http://www.periodicos.unir.br/index.php/linguaviva/article/view/567/665. Acesso em: 17 dez. 2024.

SEPULVEDA, J. A; MENDONCA, A. Laicidade e pandemia em tempos conservadores. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 384-396, abr. 2022. DOI 10.12957/teias.2022.58201. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000200384&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 17 dez. 2024.

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A. Laicidade do Estado e da educação: valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 91–105, 2020. DOI: 10.22420/rde.v14i28.1107. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1107. Acesso em: 17 ago. 2024.

SILVA, V. G. da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataqueaos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, abr. 2007. DOI 10.1590/S0104-93132007000100008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mana/a/dywGNkPpwm6d8GcMVvzskHj/. Acesso em: 17 dez. 2024.

VERLI, R. G. D. Sincretismo religioso no brasil colonial. **Repositório de Trabalhos de Conclusão de Curso**, Manhuaçu, p. 5-18, 2019. Disponível em: https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/repositoriotcc/article/view/1660/1266. Acesso em: 17 ago. 2024.

XAVIER, É. T. Catolicismo: Missão e Influência no Brasil e no Continente Latino-Americano. **Monumenta**: Revista Científica Multidisciplinar, Paraíso do Norte, v. 5, n. 5, p. 56-66, 2023. DOI 10.57077/monumenta.v5i1.138. Disponível em: https://revistaunibf.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/138. Acesso em: 17 dez. 2024.

Direitos humanos, migração, educação e os Institutos Federais

Maria Angélica Peixoto[1]

1 Introdução

Uma das questões mais graves contemporaneamente é da migração derivada de crises humanitárias, tais como as derivadas de guerras, desastres naturais, pandemias/epidemias, fome/desnutrição, deslocamentos forçados, e violações dos direitos humanos. Essa situação atinge a concretização dos direitos humanos e, por isso, requer atenção especial. Ela também exige uma atenção especial para o processo educacional da população imigrante, bem como outras formas de auxílio. Devido à complexidade dessa temática, nosso foco será apenas o caso da questão educacional no caso dos imigrantes no Brasil, os colombianos, mais especificamente, e o papel dos Institutos Federais nesse processo. O nosso objetivo é tematizar e problematizar o aspecto educacional.

2 Metodologia

O procedimento metodológico deste trabalho, de caráter teórico, se constituiu a partir de leituras bibliográficas acerca dos principais conceitos trabalhados, como "direitos humanos", "fluxos migratórios" e "crises humanitárias", que forneceram as bases para nossas considerações no conjunto do trabalho.

3 Resultados

Antes de explorarmos o aspecto educacional, é essencial entender o cenário migratório e sua intersecção com os direitos humanos. As crises humanitárias afetam profundamente a vida, a dignidade e o bem-estar dos indivíduos, frequentemente originadas por uma série de fatores interligados e têm se mostrado uma constante na história da humanidade. Este fenômeno persiste

[1] Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás, Brasil; professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil. E-mail: maria.angelica@ifg.edu.br.

tanto na contemporaneidade quanto na história recente. Diversas entidades humanitárias empenham-se em responder a essas crises, com o intuito de mitigar seus efeitos, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Cruz Vermelha, entre outras. Essas instituições executam ações humanitárias que se destacam pela assistência alimentar, provisão de abrigo e alojamento, cuidados médicos, proteção a refugiados, reabilitação de infraestruturas, educação em situações de emergência e apoio psicológico.

A violação dos direitos humanos é comum em crises humanitárias, quando as pessoas ficam vulneráveis e seus direitos são desrespeitados. Proteger os direitos dos migrantes exige a união de Estados, organizações internacionais, organizações não governamentais (ONG) e a sociedade civil (Acnur, 2024). É crucial que os Estados cumpram o direito internacional e garantam acesso a serviços essenciais como saúde, educação, moradia e trabalho. Nesse contexto, "a questão dos fluxos migratórios contemporâneos indica a urgente necessidade de se modificar o paradigma de segurança migratória, que tem, necessariamente, como eixo central os direitos humanos, instrumento legítimo dos movimentos sociais e obrigatório para legitimar a ação dos Estados democráticos" (Batista, 2009, p. 21).

Esse impacto das crises humanitárias e fluxos migratórios sobre os direitos humanos requer uma discussão acerca do significado desse último termo. Os direitos humanos são um conjunto de garantias e liberdades fundamentais que visam proteger a dignidade e o bem-estar de todos os indivíduos. Esses direitos são universais, inalienáveis e incontestáveis, independente de raça, gênero, classe social, nacionalidade ou qualquer outra característica. Os direitos humanos incluem uma série de direitos civis e políticos. Além disso, também englobam direitos econômicos, sociais e culturais, como o direito à educação, à saúde e ao trabalho digno. Esses direitos são protegidos por diversos instrumentos legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e a Convenção Americana dos Direitos Humanos (Santana Sobrinho; Azevedo, 2024).

Esse problema é uma realidade contemporânea no Brasil. Atualmente, o país tem recebido um número significativo de fluxos migratórios de colombianos. Diante desse cenário, é fundamental pensar em estratégias que possam

auxiliar na integração e inclusão dessa população, garantindo o acesso a atividades educacionais e de formação e qualificação. Os Institutos Federais (IF) possuem um papel fundamental nesse processo, pois eles são responsáveis pela formação técnica e profissional e, por isso, estão equipados, no sistema educacional brasileiro, para contemplar as necessidades educacionais dos imigrantes.

A oferta de atividades educacionais e de formação para migrantes colombianos no Brasil representa uma oportunidade de empoderamento e inserção social desses indivíduos. A educação é um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer cidadão, independentemente de sua origem ou nacionalidade. Um ponto que merece atenção é como as políticas educacionais atuais podem se adaptar às necessidades dos migrantes colombianos.

Precisamos pensar em maneiras de facilitar o acesso dessas pessoas ao sistema educacional brasileiro, como garantir que seus diplomas e certificados tenham equivalência, oferecer cursos de português para estrangeiros e disponibilizar programas de formação e qualificação profissional. Além disso, é fundamental promover ações que valorizem a diversidade cultural e linguística dos migrantes colombianos, incentivando a sua participação ativa na sociedade brasileira. A inclusão desses indivíduos nos espaços educacionais e formativos contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e igualitária. Os IF devem criar diretrizes e estratégias para assegurar que os imigrantes tenham acesso, permitindo que o setor de códigos e linguagens elabore iniciativas de extensão que visem romper as barreiras linguísticas, de modo que esse público possa usufruir do ensino médio profissionalizante.

4 Considerações finais

É importante destacar a função fundamental dos IF, do Governo e da sociedade na inclusão e acolhimento dos migrantes colombianos. Garantir o acesso a políticas de educação, trabalho e bem-estar social é essencial. O Brasil deve desenvolver políticas educacionais que considerem as necessidades e desafios enfrentados por esses migrantes e outras

comunidades. A educação federal profissionalizante, nível ensino médio, é um importante agente de inclusão e deve estar disponível para todos, independentemente da origem deles.

É essencial ressaltar a cooperação internacional e a troca de experiências entre os países de origem e destino dos migrantes colombianos. Isso é vital para reforçar as políticas educacionais e garantir que todos tenham acesso aos IF. Apenas com um esforço conjunto e uma abordagem mais colaborativa conseguiremos promover a inclusão e a integração dos migrantes colombianos e de outras comunidades que estão no Brasil.

Referências

ACNUR. **Convenção de Genebra de 1951 e Protocolo de 1967 sobre o Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-genebra-de-1951-e-protocolo-de-1967-sobre-o-estatuto-d.html. Acesso em: 10 set. 2024.

BATISTA, V. O. O fluxo migratório mundial e o paradigma contemporâneo de segurança migratória. **Versus**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 68-78, 2009.

CÂMARA, Á. R. T. **Fluxos migratórios para o Brasil no início do Século XXI**: respostas institucionais brasileiras. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SANTANA SOBRINHO, A.; AZEVEDO, M. A. O. A evolução dos direitos humanos: a relevância contínua da declaração universal da ONU. **Revista de Direito: Trabalho, Sociedade e Cidadania**, Brasília, v. 14, n. 14, p. 7-28, 2023. DOI 10.61541/pv697s94. Disponível em: https://revista.iesb.br/revista/index.php/ojsiesb/article/view/148. Acesso em: 16 mar. 2025.

Diversidade nas relações étnico-raciais: pesquisas sobre capoeira no Brasil

Maria Cristina da Silva[1]
Camila Rezende Oliveira[2]

1 Introdução

Adotar a Capoeira como base de compreensão frente a uma pesquisa é assumir um caráter mais do que teórico, é pensá-la como visão de mundo, com suas nuances e desafios. Analogamente, advém as questões relacionadas ao preconceito e à discriminação que ela provoca, principalmente ao seu uso na educação escolar. Transitando pelo campo histórico e artístico, entende-se que esta é uma maneira alternativa de se pensar o ensino das relações étnico-raciais, pois o que se afirma é que esta constitui uma forma prazerosa para os alunos, eficiente para os professores, e de qualidade para o Governo, visto a aplicação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A partir do levantamento bibliográfico sobre a capoeira, conforme demonstra a Lei nº 10.639/2003 e, mais ainda, considerando sua influência sobre o território brasileiro, é que este trabalho se evidencia pelo seguinte problema de pesquisa: "Quais são as dissertações de mestrado entre os anos de 2002 e 2013 que abordam o tema da capoeira?". Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o quantitativo de pesquisas em dissertações de mestrado no *site* da biblioteca digital brasileira de dissertações e teses referentes ao tema capoeira no âmbito da educação.

[1] Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora na rede de educação básica. E-mail: mcristina2174@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal, Minas Gerais, Brasil. E-mail: oliveira.camila@ufu.br.

2 Metodologia

A pesquisa qualitativa refere-se a um olhar a respeito de um objeto proposto, relaciona-se a compreender os feitos do mundo real e a abrandar os aspectos que podem estar longe um do outro. Diante do exposto acima, pode-se dizer, primeiramente, que o trabalho se constitui de uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Maanen (1979, p. 520):

> A expressão "pesquisa qualitativa" assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Com os fundamentos dados pela pesquisa qualitativa, a vertente das pesquisas em Educação também tem encontrado ressonância nos fundamentos filosóficos e empíricos do Estado da Arte para se ancorar, uma vez que esta tem como base de compreensão sistematizar um determinado campo de saber, ou seja, mapear e discutir determinada produção acadêmica. Nesse sentido, é uma pesquisa de cunho bibliográfico pois busca uma investigação invariante e descritiva.

Além desses aspectos, o estado da arte ainda reconhece diversas contribuições inerentes da área focalizada, no caso do trabalho, a capoeira. Para que então fosse realizado o "estado da arte", seguiu-se os seguintes passos: busca no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o termo "capoeira", e separação das dissertações de mestrado que relacionassem capoeira e educação.

Dessa forma, abordaremos no item seguinte os resultados obtidos e pesquisados no *site* escolhido como fonte de pesquisa.

3 Resultados

Ao colocarmos o termo "capoeira" no site proposto para a pesquisa deste artigo, encontramos 169 buscas de teses e dissertações a respeito do assunto: 112 dissertações e 57 teses. Se colocarmos somente o termo "capoeira e educação", encontraremos 23 dissertações de mestrado. Isso

significa que 89 dissertações são relacionadas à capoeira de modo geral e poucas delas a relacionam com a educação.

Podemos verificar, ainda, a relação da capoeira na área da Educação Física, constituindo um campo vasto de pesquisas nessa área. No que se refere à capoeira e à dança, podemos dizer que também há um número significativo de dissertações. Há somente uma dissertação que se relaciona ao tema da capoeira e questões de deficiência, enfocando a deficiência visual.

No que tange às pesquisas relacionadas à africanidade e à capoeira, também há poucas dissertações ligadas ao tema, mesmo a capoeira originária do continente em questão. Nesse sentido, podemos dizer que o rol de pesquisas nessa área ainda é pequeno, considerando que BDTD considera as dissertações e teses do Brasil inteiro.

4 Considerações finais

Todos esses pontos analisados, e considerando o amadurecimento teórico e pessoal da pesquisadora, apontaram algo que sempre a inquietou muito em relação à insuficiência de saber sobre a capoeira. Nessa discussão, nos perguntamos onde deveríamos buscar esse saber, quais materiais dariam essa base teórica para esse professor. Refletimos bastante e resolvemos buscar esse material em locais que o professor tem acesso quando inicia sua formação para a sala de aula ou mesmo deveria no próprio material que o mundo acadêmico fornece: livros, artigos e dissertações, teses.

Diante do material e verificando, antecipadamente, que teríamos dificuldades em analisar as obras sem um direcionamento especifico, criei as duas categorias de análise. Inicialmente seriam cinco, mas após uma pesquisa inicial e verificando a relação do tempo de término do módulo e que algumas categorias se repetiam, estabelecemos então duas categorias principais de análise.

O que se deve ressaltar a partir dessas discussões é que não se pode afirmar que os professores devem ter consciência de todas essas dissertações ou que estas proporcionam ao ambiente escolar conhecimento suficiente para aplicar a capoeira nas escolas. Porém, já é um passo inicial, pois quando a

escola ou professor quiserem ter um conhecimento específico sobre o assunto já sabem onde buscar.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface, in administrative science quarterly. **Administrative Science Quarterly**, [*s. l.*], v. 24, n. 4, p. 520-526, dez. 1979. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2392358. Acesso em: 11 mar. 2025.

Análise da Portaria nº 623/2020 e seus impactos no processo de naturalização de estrangeiros no Brasil

Maria Luand Bezerra Campelo[1]
Thayná Marques de Lima[2]

1 Introdução

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (2024), há mais de 281 milhões de imigrantes internacionais no mundo. Vivemos um paradoxo de migrações forçadas por razões naturais, econômicas, religiosas, culturais e sociais que impulsionam pessoas a buscarem melhores oportunidades de vida em outros territórios. Ao saírem de seus países de origem, imigrantes e refugiados levam na bagagem a esperança de poderem recomeçar suas vidas, mesmo sabendo das inúmeras dificuldades que se iniciam com o atravessar de fronteiras. A partir de 2017, com a Nova Lei de Migração (Brasil, 2017), o Brasil muda sua abordagem para/com imigrantes e refugiados que aqui chegam a partir de uma visão mais humanitária e igualitária dos direitos humanos, respeitando as recomendações da Declaração de Cartagena de 1984 (Agência da ONU para Refugiados), realizada no México e visando à ampla proteção internacional e asilo para refugiados na América Latina.

Essa perspectiva nos convida a refletir e examinar as dinâmicas e os impactos que essa portaria pode ter causado na vida e no processo de naturalização de imigrantes e refugiados que optam por utilizar cursos de idiomas ofertados por IES como comprovação linguística da Língua Portuguesa. Desta forma, este artigo faz uma análise sobre esse documento que rege e dita a forma como imigrantes e refugiados devem proceder para comprovar e oficializar suas respectivas situações legais no Brasil.

[1] Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, Brasil; professora de inglês para o ensino superior na Universidade Estadual do Piauí, Brasil. E-mail: bezerra.andalu@outlook.com.
[2] Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, Brasil. E-mail: thayna.quimera@gmail.com.

2 Metodologia

Esta pesquisa se configura como uma abordagem qualitativa (Richardson *et al.*, 2012), uma vez que objetiva investigar, interpretar e compreender um dado fenômeno social. Para tal, nos baseamos em uma análise bibliográfica (Lira, 2021) realizada a partir da catalogação de informações por meio de sites oficiais que mapeiam as migrações internacionais na contemporaneidade, como o site da Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Migrações Internacionais (OIM) e Observatório das Migrações Internacionais no Brasil (OBMigra).

Para aprofundamento de nossa investigação, seguimos com uma estratégia de pesquisa documental (Ludwig, 2015) com a análise do documento da Lei de Migração brasileira n° 13.445/17 e da Portaria n° 623, de 13 de novembro de 2020. Essa abordagem de pesquisa nos oportuniza identificar informações em documentos oficiais e debater questões pré-estabelecidas, fundamentando ou refutando hipóteses por meio de fontes estáveis e regulatórias.

3 Resultados

A Portaria 623, de 13 de novembro de 2020 é voltada ao público imigrante e refugiado que possui a intenção de iniciar um processo de naturalização no Brasil. O que nos interessa em específico é a parte que trata das formas que uma pessoa de outra nacionalidade pode comprovar sua proficiência em Língua Portuguesa. Em seu artigo de nº 5, a portaria mostra as condições para o pedido de naturalização. Entre os documentos aceitos, há a opção de um certificado de conclusão de um curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação. O Celpe-Bras é o único exame de proficiência na língua portuguesa reconhecido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Algumas Universidades do Brasil ofertam os cursos de proficiência. Se pararmos para analisar, existem incongruências na Portaria n° 623 que reverberam na forma como cada instituição de ensino interpreta o

documento. Tanto o Celpe-Bras quanto a portaria supracitada não ditam regras específicas de avaliação e comprovação dessa proficiência, dando espaço para inúmeras abordagens.

O Brasil não tem parâmetros para o ensino de português para estrangeiros (Silva, 2017), dessa forma não há um currículo ou guia oficial que oficialize a forma como um estrangeiro deve adquirir um diploma de proficiência. De acordo com Scaramucci e Diniz (2022, p. 23), o Celpe-Bras ou qualquer outro diploma certificado por uma IES vinculada ao MEC passa por uma análise de agentes da Polícia Federal de cada estado do país, dificultando e burocratizando um processo que, a princípio, deveria ser facilitado e humanizado.

4 Considerações finais

Após quatro anos da publicação da portaria supracitada, é possível constatar que as exigências presentes em tal documento não dialogam com as Instituições de Ensino que viabilizam tais cursos. Ademais, é possível perceber que não existe uma diretriz que normatize como as IES devem ofertar disciplinas voltadas para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros, assim como conteúdos, carga-horária e formas de avaliação, cabendo a cada Universidade ou Instituto Educacional escolher o caminho mais acessível e possível para a continuidade desse serviço prestado tanto para a comunidade interna como externa.

Esses fatores pesam consideravelmente no acolhimento e naturalização de estrangeiros no país, pois comprovam a inadequação de diretrizes e padronização de normas que deveriam, em tese, facilitar a entrada e permanência de pessoas em trânsito em nosso país. Como forma de impactar positivamente tal situação, sugerimos um trabalho conjunto entre Polícia Federal, Inep, Relações Exteriores e as Instituições de Ensino do país para a construção de um documento pensado em normatizar especificamente a forma de ensino, avaliação e certificação de proficiência de estrangeiros em língua portuguesa no Brasil.

Referências

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **Declaração de Cartagena**. Cartagena das Índias: ACNUR, 1984. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Economia. **Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de reaquisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_N%C2%BA_623_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.

LIRA, B. C. **O Passo a Passo do Trabalho Científico**. Petrópolis: Vozes, 2021.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e Prática de Metodologia Científica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Relatório Mundial sobre Migração de 2024 revela as últimas tendências e desafios mundiais para a mobilidade humana. **ONU Migração**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://brazil.iom.int/pt-br/news/relatorio-mundial-sobre-migracao-de-2024-revela-ultimas-tendencias-e-desafios-mundiais-para-mobilidade-humana. Acesso em: 15 dez. 2024.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SCARAMUCCI, M. V. R.; DINIZ, L. R. A. Avaliação de proficiência em português em processos de naturalização no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 1-57, 2022. DOI 10.1590/1678-460X202259473. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/delta/a/ZKTLPC6ZvkdrDRLnD4phxZr/. Acesso em: 13 dez. 2024.

SILVA, L. G. Políticas linguísticas de certificação de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: uma entrevista com Juliana Roquele Schoffen. **BELT**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 122-127, jan./jun. 2017. DOI 10.15448/2178-3640.2017.1.28149. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/belt/article/view/28149. Acesso em: 15 dez. 2024.

A escola como espaço de construção do exercício de cidadania e Direitos Humanos

Maria Lucia de Souza[1]

1 Introdução

A escola, enquanto instituição, possui uma função importante na vida do indivíduo, pois se caracteriza como espaço de formação do cidadão e de informação para a vida deste na sociedade. Como espaço de formação, muitas vezes não define para seus alunos seus direitos e deveres, que podem ser exercidos dentro e fora dela.

Os documentos oficiais que regulamentam o funcionamento da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, são de fundamental importância e podem ser utilizados para trabalhar a construção da noção de cidadania.

Muitas vezes, no entanto, esses documentos não estão acessíveis aos professores e alunos. Isso os priva da oportunidade de elaborar o documento para a construção de uma educação em Direitos Humanos na escola.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar alguns exemplos práticos que tratam de cidadania a serem desenvolvidos na sala de aula, utilizando situações que envolvam o PPP, o Regimento Escolar e eventos cotidianos. O debate do conceito de cidadania objetiva suscitar o interesse do estudante pelo tema, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Dessa forma, busca-se proporcionar um caráter de emancipação na busca de uma educação em Direitos Humanos.

2 Atividade de reconhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola

Uma das atividades realizadas foi planejada para o 6º ano de escolaridade, porém pode ser adaptada para o Ensino Médio e Educação de Jovens e

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil. E-mail: maria.lucia@ifsc.edu.br.

Adultos. Sugere-se que a atividade seja realizada em grupos, a fim de que possa propiciar o debate. Para início da atividade, os grupos deveriam retirar trechos do PPP para identificar as funções de cada um na unidade escolar, assim como seus direitos e deveres. Logo após, foi promovido o debate de forma a levar o estudante a refletir se o que está escrito está condizente com o que ele vivencia na escola. E para ampliar a discussão, os grupos tiveram como tarefa reconhecer se o que está no PPP é cumprido em sua unidade escolar.

Segundo Vasconcellos (2010, p. 169), o PPP pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada e define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. O documento em si aborda a importância da coletividade em sua implementação na escola em que está inserido, como parte do processo pedagógico e político.

3 Resultados

Para muitos indivíduos, ser cidadão restringe-se ao direito de eleger os representantes do executivo e do legislativo por meio do voto. O conceito de cidadania perpassa esta noção. Segundo Covre (1991), concepções diferentes e opostas sobre cidadania podem ser engendradas e o ato de votar não constitui cidadania se não vier acompanhado de condições de nível social, político, cultural e econômico. Em sua publicação, a autora explicita que a cidadania é alvo de debate tanto para as classes mais abastadas quanto para as menos abastadas, sendo também um alvo de luta de movimentos sociais.

No Brasil, a cidadania é designada como um dos princípios da Constituição Federal de 1988, a qual deve ser respeitada em favor dos interesses dos cidadãos e constitui um Estado Democrático de Direito (Brasil, 1988).

A Carta de Direitos Humanos da ONU (1948) descreve que "todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal", e o texto ainda completa que todos são iguais perante a lei, sem discriminação de raça, cor, credo ou condição social (Unesco, 1998).

O ensino de cidadania na escola está fundamentado nos documentos normativos e em legislações vigentes, incluindo LDB, BNCC, os DCN e o ECA,

ressaltando a necessidade da preparação do educando para exercê-la na sociedade.

O trabalho procurou trazer outras perspectivas para abordar o estudo da cidadania na escola, articulando-o com os documentos que auxiliam na organização deste espaço, como o PPP e o Regimento Escolar. Para cumprir o objetivo, foram apresentadas duas propostas de atividades que podem ser adaptadas para diferentes realidades e não se restringem aos professores.

As atividades visam a tornar público, estudar e auxiliar na construção ou alteração do PPP e do Regimento. O trabalho pode levar não só os estudantes, mas toda a comunidade escolar a refletir sobre seu papel, suas responsabilidades e seus direitos neste espaço.

4 Considerações finais

A educação está presente na luta cotidiana dos cidadãos por direitos individuais e coletivos, é por meio dela que se apreende o compromisso e o respeito pelos direitos de outras pessoas ou grupos sociais e, portanto, com seus deveres. O movimento de cidadania ativa na escola requer a participação de todos os envolvidos, a partir do diálogo, levando em consideração o respeito às diferenças e o compromisso com a superação das desigualdades sociais.

Embora os decretos, as legislações e os documentos normativos mencionem o exercício da cidadania como um direito, nem sempre ele é garantido ao estudante, pois nem sempre a escola trabalha com o olhar voltado para a diversidade e a inclusão das classes menos favorecidas.

Oportunizar ao aluno a participação na elaboração dos documentos escolares pode auxiliá-lo a exercer a cidadania a partir de suas vivências e reflexões, o que é importante no processo de ensino-aprendizagem e no próprio processo emancipatório.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 15 nov. 2024.

COVRE, M. L. M. **O que é Cidadania?**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos v. 250).

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos- humanos. Acesso em: 15 nov. 2024.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

Gênero, sexualidade e socioeducação: quais são as possibilidades na/para formação docente?

Mariana Cunico da Silva[1]
Debora Cristina Fonseca[2]

1 Introdução

Este trabalho discute os resultados de uma pesquisa sobre as concepções de gênero e sexualidade de adolescentes e jovens autores de atos infracionais. O objetivo é contribuir para a formação docente e enriquecer práticas pedagógicas sobre o tema, promovendo uma compreensão ampla que alcance todos os âmbitos da sociedade. As medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes e jovens entre 12 e 21 anos de idade, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012), visam sua reintegração social e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, abordando-os como sujeitos de direitos e promovendo atividades educacionais e de desenvolvimento pessoal.

O atendimento socioeducativo prioriza o adolescente, e não apenas a infração, promovendo oportunidades educacionais, culturais e de lazer. Souza (2019) destaca que a compreensão sobre a socioeducação enfrenta desafios, uma vez que, apesar de representar uma política pública de humanização, reflete também contradições do sistema neoliberal, que valoriza o sujeito econômico e reproduz desigualdades sociais (Cardoso, 2022). As oficinas com jovens em Liberdade Assistida possibilitam a expressão de suas visões sobre gênero e sexualidade, com o objetivo de

[1] Mestranda em Educação na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus Rio Claro, São Paulo, Brasil; professora da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Rio Claro, São Paulo, Brasil; extensionista do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH). E-mail: mariana.cunico@unesp.br.

[2] Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil; professora associada (livre docente) na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus Rio Claro, São Paulo, Brasil; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH); membro do Grupo de Pesquisa Jovens, Violência e Educação (JOVEDUC); integrante do Comitê de Gestão do Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH). E-mail: debora.fonseca@unesp.br.

subsidiar a formação de professores para abordar e superar preconceitos e discriminações nas escolas.

No contexto de gênero, Gomes (2008), Gontijo e Medeiros (2009) descrevem-no como uma construção social, moldada pelas expectativas e papéis definidos socialmente. Beauvoir (1970) argumenta contra o determinismo natural, afirmando que homens e mulheres tornam-se tais em função da feminilidade e da masculinidade. Butler (2015) sugere que gênero é performativo e socialmente construído, relacionado à obrigatoriedade da heteronormatividade, o que significa que a aceitação social dos indivíduos como homens ou mulheres depende da manifestação pública de comportamentos associados à masculinidade e à feminilidade.

A teoria da performatividade de Butler, expandida por Gomes (2018), também considera raça, sexo e gênero como fundamentais para a identificação social, especialmente no contexto de colonialidade, que estigmatiza e categoriza corpos. Exemplos incluem a construção do estigma sobre mulheres negras, vistas como "hipersexualizadas" e "agressivas", segundo hooks (2015). Moore (1997) também destaca que gênero, classe e etnia são eixos importantes para entender como a sociedade diferencia e hierarquiza os papéis sociais.

Por fim, a sexualidade é apresentada como uma construção social e histórica, influenciada por normas de gênero e rodeada de tabus e relações de poder (Foucault, 2009; Bechara *et al.*, 2013). Facchini (2005) e Machado (2007) reforçam que as discussões sobre gênero e sexualidade têm aumentado, tornando-se imprescindíveis para todos os jovens, incluindo os em medidas socioeducativas. Esses diálogos são fundamentais para a compreensão das subjetividades e vivências dos adolescentes, permitindo uma reflexão sobre o impacto de gênero e sexualidade em suas relações escolares e sociais.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, empírico e de pesquisa-ação (Thiollent, 2011), em que a coleta de dados ocorreu em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), em um município do interior paulista, com aproximadamente setenta e cinco jovens e adolescentes autores de atos infracionais, discentes de escolas públicas e

que foram atendidos pelo serviço de execução de medidas socioeducativas naquele momento da pesquisa (CAAE: 68264423.0.0000.5465), sendo nove adolescentes do sexo feminino e sessenta e seis do sexo masculino. As/Os jovens foram divididos em três grupos, e a divisão dos participantes ocorreu sob a responsabilidade do serviço de execução da medida (CREAS).

Entretanto, devido aos abandonos, regressos e às sanções sofridas pelos jovens, os grupos se reorganizavam, compondo novas formações, o que tornava o trabalho complexo, uma vez que as oficinas tiveram que ser pensadas e repensadas, de acordo com as características e o momento de cada grupo. As oficinas tinham como finalidade promover discussões sobre a vida, expectativas de futuro, sonhos e o contexto real de vida de cada adolescente.

Além disso, para o aprofundamento da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com nove adolescentes do sexo masculino e uma do sexo feminino, que frequentaram o CREAS durante o estudo. É importante ressaltar que a entrevista só ocorreu com uma participante devido à circunstância de ser a única participante da medida socioeducativa (LA) naquele momento da pesquisa. As entrevistas tinham como objetivo investigar e identificar o conhecimento e a opinião dos jovens sobre gênero e sexualidade, além de suas projeções de futuro.

Os dados coletados e as atividades desenvolvidas com as/os adolescentes foram registrados em diário de campo pelos membros integrantes da pesquisa, posteriormente organizados e analisados conforme a Análise de Conteúdo, no sentido de que "a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (Bardin, 2010, p. 45). Além disso, foram atribuídos nomes fictícios aos jovens, com o objetivo de garantir o sigilo e o anonimato dos participantes da pesquisa

3 Resultados

Durante a pesquisa-ação, foram promovidas oficinas que incentivaram reflexões sobre gênero e sexualidade por meio de discussões sobre filmes, músicas e rodas de conversa, permitindo que os/as jovens expressassem suas visões. Nessas atividades, notou-se que muitos adolescentes estão

imersos em uma sociedade marcada por valores discriminatórios, em que preconceitos como machismo e homofobia são reforçados. Esses/as jovens, enfrentando estigmas e buscando aceitação em seus contextos, demonstraram adesão aos padrões impostos, que associam virilidade e pertencimento à reprodução desses valores.

No campo da saúde sexual, observou-se resistência e desconhecimento sobre métodos contraceptivos e práticas seguras, como demonstram as falas de jovens que relataram preferir não utilizar camisinha, associando-a a uma conotação social negativa. Além disso, o tema da sexualidade gerou desconforto, manifestado por risadas e vergonha. Essas reações refletem o tabu em torno do tema, evidenciando a necessidade de discussões que superem esses estigmas, trazendo conhecimento científico para a compreensão da saúde sexual entre os/as adolescentes.

Em relação ao gênero, ficou claro que muitos jovens não compreendem a distinção entre identidade de gênero e orientação sexual, frequentemente associando orientações não heteronormativas a estigmas e exclusões. Falas de jovens, como a de Roberto, revelaram uma visão socialmente construída, mostrando que muitos ainda associam gênero e sexualidade à heteronormatividade e ao binarismo. Esse cenário expõe a importância de construir um entendimento mais inclusivo, abordando gênero e orientação sexual como aspectos distintos e promovendo a conscientização de direitos e dignidade.

Essa visão restrita dos jovens reflete valores presentes em suas comunidades, em que discursos como o de Caio demonstram que as noções de gênero e sexualidade são influenciadas pelo contexto sociocultural em que esses jovens vivem. As percepções sobre masculinidade e feminilidade e as expectativas de comportamento moldam suas opiniões e atitudes. A identidade é reforçada por ideais de comportamento masculino heteronormativo, muitas vezes aceitos pela comunidade, como ilustrado pela opinião de Caio sobre relacionamentos sáficos, em que o relacionamento entre mulheres é mais tolerado do que entre homens.

A análise das falas dos jovens nas oficinas reflete uma naturalização da violência e intolerância em questões de gênero e sexualidade, indicando uma masculinidade pautada por valores machistas e heteronormativos. Essas concepções, muitas vezes validadas pelo ambiente escolar, também sugerem uma falha no sistema educacional, que frequentemente não aborda temas de gênero e sexualidade. A falta de formação adequada de professores para tratar dessas questões perpetua preconceitos, expondo a necessidade de reformular o espaço escolar como um ambiente inclusivo e educacionalmente consciente sobre a diversidade de gênero e sexualidade.

4 Considerações finais

A análise da temática de gênero e sexualidade entre jovens em medidas socioeducativas revela como o machismo, a homofobia, o sexismo e a heteronormatividade são construções culturais profundamente enraizadas e legitimadas, influenciando suas identidades e relações. Observa-se que, apesar de décadas de avanços nas discussões sobre esses temas, o contexto escolar ainda não conseguiu promover mudanças significativas no entendimento desses jovens, que permanecem imersos em valores discriminatórios impostos pela sociedade hegemônica.

É fundamental, portanto, que o coletivo escolar seja visto não apenas como uma fonte de influência negativa, mas também como um espaço potencial para a construção de novas perspectivas sobre gênero e sexualidade. Para que essas discussões promovam mudanças reais, é essencial que docentes recebam formação inicial e continuada nessas questões, permitindo-lhes abordar o tema de forma inclusiva e transversal. As universidades devem integrar esse conhecimento aos cursos de licenciatura, capacitando futuros professores a promover reflexões transformadoras entre crianças, adolescentes e jovens.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BECHARA, A. M. D. *et al*. Na brincadeira a gente foi aprendendo: promoção de saúde sexual e reprodutiva com homens adolescentes. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 25-33, jan.-mar. 2013. DOI 10.5216/ree.v15i1.19046. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fen/article/view/19046. Acesso em: 15 dez. 2024.

BERNINI, L. Macho e fêmea Deus os criou!?: a sabotagem transmodernista do sistema binário sexual. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, Natal, v. 5, n. 6, 2012.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF, 2012.

CARDOSO, P. C. **Socioeducação**: análise crítica e pressupostos teóricos para a formação humana. 2022. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/235306.

CARVALHO, D. S. de. Estado, juventude e narrativas do sistema socioeducativo: direitos humanos, saúde e políticas sociais. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, n. 26, suppl 2, 2021. DOI 10.1590/1413-

81232021269.2.30472019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/QFWBB5RJ8hfTJPL9P39gHdN/. Acesso em: 14 dez. 2024.

COSTA, C. S. da S.; ALBERTO, M. de F. P.; SILVA, E. B. F. de L. Vivências nas medidas socioeducativas: possibilidades para o projeto de vida dos jovens. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, v. 39, e186311, 2019. DOI 10.1590/1982-3703003186311. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/gGk76g3HvbkQ95Y6G6ryGKB/. Acesso em: 15 dez. 2024.

FACCHINI, R. **Sopa de letrinhas**?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im)possibilidades. **Psico**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 267-273, set.-dez. 2005. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/1397. Acesso em: 14 dez. 2024.

GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M. Adolescência, gênero e processo de vulnerabilidade/desfiliação social: compreendendo as relações de gênero para adolescentes em situação de rua. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 33, n. 4, p. 605-617, 2009. DOI 10.22278/2318-2660.2009.v33.n4.a292. Disponível em: https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/292. Acesso em: 14 dez. 2024.

GOMES, R. **Sexualidade masculina, gênero e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

HOOKS, b. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 2, 2010. DOI:

10.15687/rec.v2i2.4281. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/4281. Acesso em: 15 dez. 2024.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. *In*: LOURO, G. L. (org.). **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 57-87.

MACHADO, F. V. **Muito além do arco-íris**: a construção de identidades coletivas entre sociedade civil e o Estado. 2007. 274 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-7WNDTB/1/machado__2007__muito_alem_do_arco__ris.pdf. Acesso em: 24 dez. 2024.

MOORE, H. Compreendendo sexo e gênero. *In*: INGOLD, T. (ed.). **Companion Encyclopedia of Anthropology**. Londres: Routledge, 1997. p. 813-830. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/269229/mod_resource/content/0/henrietta%20moore%20compreendendo%20sexo%20e%20g%C3%AAnero.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024

REIS, N. dos; PINHO, R. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, jan./abr. 2016. DOI 10.17058/rea.v24i1.7045. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em: 15 dez. 2024.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SOUZA, J. C. de. **Medidas socioeducativas em meio aberto**: a compreensão de jovens autores de ato infracional. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/190925. Acesso em: 22 dez. 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, M. A. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola**: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/BUOS-99GHDH. Acesso em: 15 dez. 2024.

Educação em direitos humanos e diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos

Marilândia Veloso Lima[1]

1 Introdução

A educação em Direitos Humanos (EDH) e a promoção da diversidade representam pilares fundamentais para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de conviver em um ambiente plural. No contexto da educação infantil e do ensino fundamental I, essas práticas ganham ainda mais relevância, uma vez que a infância é um período crucial para a construção de valores éticos e sociais. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato político e transformador, fomentando o respeito às diferenças e o combate a preconceitos desde as primeiras etapas da escolarização. Este trabalho busca explorar estratégias para integrar os princípios de direitos humanos e diversidades no cotidiano escolar, analisando suas implicações práticas e teóricas, além de destacar como essas ações podem contribuir para uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

2 Metodologia

Este estudo combina uma abordagem teórica com uma análise prática. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica com base em Boaventura de Sousa Santos (2005) e Candau (2008), que abordam a educação como um espaço de inclusão e cidadania. Em seguida, foram analisados projetos aplicados em escolas públicas e privadas, que priorizam os direitos humanos e a diversidade, com foco em crianças de quatro a dez anos. Para os estudos de caso, foram observadas práticas como rodas de conversa sobre igualdade, inclusão de literatura infantil diversificada e atividades lúdicas voltadas à

[1] Especialista em Currículo e Prática Docente pela Universidade Federal do Piauí, Brasil; educadora social na rede municipal de ensino de Solânia, Paraíba, Brasil. E-mail: marilandia_veloso_lima@hotmail.com.

valorização das diferenças culturais e sociais. Os recursos incluem materiais didáticos, livros temáticos e dinâmicas coletivas.

3 Resultados

Os resultados indicaram que a incorporação da EDH no ensino infantil e fundamental apresenta mudanças significativas no comportamento das crianças, como empatia, respeito às diferenças e diminuição de atitudes discriminatórias. Atividades como o uso de histórias que refletem diversidades (cultural, racial e de gênero) ajudaram a criar um ambiente de pertencimento e respeito. Por exemplo, em uma das escolas analisadas, projetos que abordavam a história de figuras representativas dos direitos humanos resultaram em debates ricos entre os alunos, promovendo uma compreensão mais ampla de conceitos, como justiça e igualdade.

Além disso, a prática de rodas de conversa mostrou-se eficaz para descobrir preconceitos e abrir espaços para crianças expressarem suas opiniões e experiências, promovendo o diálogo. Esses resultados reforçam a importância de uma abordagem pedagógica que considere a pluralidade como parte intrínseca do processo educativo, alinhada aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4 Considerações finais

Este estudo evidencia que a inserção da educação em direitos humanos e diversidades na educação infantil e no ensino fundamental I não apenas promove um ambiente escolar mais inclusivo, como contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

A implementação de práticas pedagógicas voltadas à diversidade e ao respeito podem transformar a escola em um espaço de transformação social. Como próximos passos, sugere-se a ampliação de formações continuadas para educadores e a criação de materiais didáticos que reflitam ainda mais as realidades diversas dos estudantes. Estudos futuros poderiam investigar o impacto dessas práticas em médio e longo prazo, aprofundando a compreensão acerca de como a EDH pode transformar não apenas a escola, mas a sociedade como um todo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

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

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2005.

Educação em direitos humanos, ciências das religiões e diversidades na educação infantil e no ensino fundamental I

Merabe José Rodrigues[1]

1 Introdução

A educação em direitos humanos e a promoção da diversidade são pilares fundamentais para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. No contexto da educação infantil e do ensino fundamental I, essas temáticas ganham relevância por contribuírem para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo o respeito às diferenças e o combate às diversas formas de discriminação. Este estudo discute como tais princípios podem ser incorporados às práticas pedagógicas, destacando a importância de preparar educadores para lidar com questões relacionadas aos direitos humanos e à diversidade desde os primeiros anos da educação básica.

2 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma revisão bibliográfica e uma análise documental. Foram analisados documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, além de estudos acadêmicos sobre a temática. Com base nessa fundamentação teórica, foram identificadas práticas pedagógicas que promovem a inclusão e o respeito à diversidade. Complementarmente, foram realizadas entrevistas com professores atuantes na educação infantil e no ensino fundamental I, visando compreender desafios e possibilidades no cotidiano escolar.

3 Resultados

Os resultados apontam que a incorporação da educação em direitos humanos e diversidade na educação infantil e no ensino fundamental I está

[1] Doutoranda em Ciências das Religiões na Faculdade Unida, Espírito Santo, Brasil. E-mail: meraberodrigues18@gmail.com.

diretamente associada à formação continuada dos educadores e à disponibilidade de materiais pedagógicos adequados. Observou-se que a BNCC fornece diretrizes claras para a promoção de uma educação inclusiva, mas há lacunas na implementação, frequentemente decorrentes da falta de preparo dos professores.

As entrevistas revelaram que atividades lúdicas, como contação de histórias e jogos cooperativos, são eficazes para introduzir conceitos de diversidade e direitos humanos. Contudo, desafios como o preconceito estrutural e a resistência de algumas famílias ainda são recorrentes. Por outro lado, iniciativas bem-sucedidas, como projetos interdisciplinares que envolvem a comunidade escolar, demostram que é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo.

4 Considerações finais

A educação em direitos humanos e diversidade é essencial para a formação cidadã e deve ser incorporada desde a educação infantil e o ensino fundamental I. Para isso, é imprescindível investir na formação continuada de professores, além de garantir o suporte institucional e a ampliação do debate com as famílias e a comunidade.

Por fim, destaca-se que avanços significativos na promoção da inclusão só serão possíveis com a articulação entre políticas públicas, gestão escolar e o empenho coletivo de toda a sociedade. Assim, a educação em direitos humanos e diversidade pode cumprir seu papel transformador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e plural.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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

Relato das vivências com o projeto "África que existe em nós" na Educação Infantil

Michela Larissa da Silva Oliveira[1]

1 Introdução

O projeto África que existe em nós é um movimento para o reconhecimento e valorização da herança africana, presentes em nosso cotidiano. Realizar essas vivências com as crianças do grupo 5 na Educação Infantil, possibilitou o resgate das raízes ancestrais da comunidade escolar. Lima (2015) nos ajuda a pensar sobre isso quando defende a importância de garantir o estudo da cultura africana e afrodescendente no currículo.

Assim, por meio da valorização da cultura afrodescendente, desenvolveram-se atividades para investigação dos saberes da cultura africana, valorizando as tradições, fortalecendo a autoestima e combatendo os preconceitos. Para isso, investigou-se as contribuições das civilizações africanas nas ciências e na arte. O foco maior aqui será da oficina de ervas medicinais africanas.

2 Metodologia

Iniciei as vivências com levantamentos dos conhecimentos prévios acerca do tema com as crianças do grupo 5 da Educação Infantil. Depois, investigamos a influência da cultura africana em nosso cotidiano. Foram feitas leituras de literatura que valorizam a cultura africana como *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, *Amoras*, de Emicida, *O menino de asas invisíveis*, de Ricardo Ismael, entre outras. Analisamos, juntos, as palavras de origem africanas que utilizamos, e estudamos personalidades para montagem de mural "Orgulho de ser negro".

Uma das vivências que mais impactou as crianças foi a de investigação das ervas medicinais de origem africana que utilizamos em nosso cotidiano. No

[1] Mestranda em Estudo de Linguagens na Universidade do Estado da Bahia, Brasil; professora da rede municipal de ensino de Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: oliveira.michela15@gmail.com

primeiro momento, levaram para casa a investigação, depois organizei um momento para sentirem o cheiro das ervas na roda, e muitas reconheceram logo. Assim, conversamos sobre os usos e os benefícios das ervas e de que parte da planta eram. Para finalizar, fizemos um painel informativo com as amostras das ervas, imagens e para que eram usadas.

3 Resultados

As crianças participaram com entusiasmo das vivências durante o projeto, reconhecendo os saberes ancestrais durante as pesquisas. A cada descoberta, podia-se perceber a alegria dos educandos em ver referências nas histórias de personalidades negras na ciência, na cultura e nas artes em geral. Ter heróis negros e heroínas negras fez muita diferença para a história dos educandos. Isso remete à justiça social, promove a dignidade humana e o respeito à diversidade.

Lima nos ajuda a perceber a importância de ter como referência na escola um discurso que combata toda forma de preconceito e intolerância, ressignificando a trajetória histórico-cultural de pessoas negras, em que ser negro é motivo de orgulho, de descoberta das identidades invisibilizadas na escola e na história.

Além do estudo de costumes, palavras de origem africana, as danças, os instrumentos africanos, a produção de instrumentos com materiais não estruturados, pesquisa de plantas da medicina afrodescendente. Seguindo as orientações da Lei nº 10.639 de 2003, se insere no currículo escolar a contribuição da cultura africana. As crianças começaram a se reconhecer como afrodescendentes, numa perspectiva de empoderamento a partir do estudo da história africana, suas tradições.

4 Considerações finais

Esse projeto enfatizou a importância de se reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente no Brasil, especialmente as influências africanas que moldaram nossa identidade. As atividades realizadas ajudaram as crianças a entenderem diferentes culturas desde cedo, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura de respeito às diferentes culturas, com empatia e solidariedade a todos os povos.

Conhecendo as histórias, músicas, danças e tradições africanas, as crianças desenvolvem empatia e respeito pelas diferenças. As vivências artísticas e lúdicas propostas no projeto estimularam a criatividade das crianças. Ao se envolverem em manifestações culturais africanas e afrodescendentes, como pinturas, contação de histórias, as crianças puderam expressar suas emoções e pensamentos.

Referências

BRASIL. **Lei 10.639 de 2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

ISHMAEL, R. **O menino de asas invisíveis**. Salvador: Mojubá. 2021.

LIMA, M. N. M. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. Salvador: Eduneb, 2015.

Infâncias invisibilizadas: uma perspectiva sobre os Direitos Humanos

Milena Camilo da Silva Braga[1]

1 Introdução

Conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito à educação e à infância plena livre de riscos e violações, é um princípio fundamental e inegociável. No entanto, para crianças que vivem em contextos subalternos, esse direito é negado com frequência, o que limita as suas potencialidades e oportunidades de desenvolvimento integral, além de alimentar a desigualdade social enraizada na sociedade brasileira, que reflete o passado colonial.

Este resumo expandido busca refletir sobre o curso de aperfeiçoamento Educação em Direitos Humanos, enfatizando como os conhecimentos ofertados pelo curso durante seis meses, expandiram e transformaram a prática pedagógica da autora.

2 Metodologia

Este estudo baseia-se em uma abordagem reflexiva acompanhada de um cunho prático. Durante a realização do curso, foram realizadas análises de casos existentes na escola onde a autora atua como professora de apoio especializado, além das leituras de literaturas fundamentais sobre os Direitos Humanos, contando com autores renomados que discorrem acerca da prática e promoção desta temática.

3 Resultados

Os conhecimentos adquiridos no curso possibilitaram uma ação reflexiva, que levou à identificação de padrões pedagógicos excludentes, e a criação de estratégias para superar essas práticas, por vezes historicamente

[1] Especialista em Pedagogia Social e Direitos Humanos pela Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: milenacbra2@gmail.com.

reproduzidas. As estratégias citadas anteriormente adaptaram os conhecimentos pedagógicos para valorizar os conhecimentos prévios das crianças, e a bagagem social deles, combatendo preconceitos estruturais.

Entre os resultados alcançados, destaca-se o conhecimento aprofundado sobre o direito à infância como ponto crucial para a luta por equidade.

4 Considerações finais

O curso foi essencial para a transformação da prática pedagógica da autora e para ampliação do cunho científico da mesma sobre o tema, o que potencializa e expande sua atuação como defensora e promotora dos Direitos Humanos. As abordagens utilizadas neste curso foram necessárias para compreender que a educação pautada na inclusão e respeito não é apenas possível, mas necessária para a construção de uma sociedade mais justa. Como próximo passo, planeja-se aprofundar os estudos e propor intervenções pedagógicas voltadas para formação continuada de educadores em Direitos Humanos.

Referências

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1948.

Educação antirracista e direitos humanos no ensino fundamental, médio e profissional: políticas e práticas transformadoras

Moniza Dias Amorim[1]

1 Introdução

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou marcos significativos na educação brasileira. Essas legislações alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), visando promover uma educação mais inclusiva e consciente da diversidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira. A implementação dessas leis não apenas inaugurou um marco normativo no campo educacional, mas também trouxe à tona uma agenda desafiadora para a promoção de uma educação antirracista e voltada para a diversidade.

Essas legislações, fundamentadas em uma história de luta dos movimentos sociais e em debates acadêmicos, abriram espaço para uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais no Brasil e a necessidade de combater o racismo estrutural que permeia a sociedade e a escola. A Lei nº 10.639/2003, ao introduzir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, estabeleceu um compromisso com a valorização das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na construção da identidade nacional. Em um país marcado por profundas desigualdades raciais, essa medida busca ressignificar o papel da educação ao propor um currículo que reconheça e respeite a diversidade cultural como parte essencial da formação cidadã. No entanto, os desafios para sua implementação ainda se fazem presentes, atravessando desde a formação docente até a construção de materiais pedagógicos adequados e inclusivos.

[1] Mestranda em História na Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: guedesmoniza1@gmail.com.

Com a Lei nº 11.645/2008, a inclusão da história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares ampliou a perspectiva de diversidade contemplada pela legislação. Essa ampliação reforça a importância de uma educação que dialogue com as diferentes matrizes culturais que constituem o Brasil, promovendo a conscientização sobre o papel histórico e atual desses grupos no país. A regulamentação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais oferece um respaldo teórico e prático para os profissionais da educação, mas é na prática cotidiana que se revelam os principais entraves e avanços dessa política.

Ao longo dos últimos anos, diversas iniciativas pedagógicas inspiradas por essas leis têm buscado romper com uma visão eurocêntrica da educação, trazendo para o centro do debate escolar temas como racismo, colonialidade e o apagamento histórico de povos afrodescendentes e indígenas. Tais ações, muitas vezes conduzidas por professores comprometidos com a causa, encontram respaldo em documentos como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas também enfrentam resistências estruturais no campo político e institucional. Nesse contexto, a reflexão sobre o impacto das referidas leis exige um olhar cuidadoso para os avanços alcançados e os desafios que permanecem. A luta por uma educação que promova a justiça social e o reconhecimento da diversidade étnico-racial não se limita à implementação de uma legislação; trata-se de uma transformação profunda nas concepções pedagógicas e sociais que moldam o ensino no Brasil.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como as políticas públicas e as práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista têm sido implementadas e aplicadas no ensino fundamental, médio e profissional, com base nos fundamentos da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, destacando sua relevância para a promoção dos Direitos Humanos e da diversidade étnico-racial. Busca-se refletir sobre os fundamentos históricos e legais dessas legislações, destacando seu papel na construção de uma educação pautada pela equidade racial e pela justiça social. Além disso, pretende-se identificar os principais desafios e avanços na implementação

das diretrizes curriculares nacionais que tratam da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas instituições de ensino.

2 Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, caracterizada pela análise crítica de documentos legais, estudos acadêmicos e relatos de experiências pedagógicas relacionados às temáticas abordadas. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico abrangente, incluindo a legislação pertinente, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, além das diretrizes curriculares nacionais. Este levantamento teve como objetivo compreender os fundamentos históricos e teóricos que embasam a educação antirracista e as relações étnico-raciais no Brasil.

Em seguida, foram analisadas publicações acadêmicas e relatórios institucionais que documentam as práticas pedagógicas e os impactos dessas leis na educação básica e profissional. A seleção do material priorizou estudos que evidenciassem experiências concretas de aplicação das diretrizes em contextos escolares, permitindo identificar desafios e avanços nesse processo. Além da revisão teórica, foram considerados dados secundários provenientes de relatórios oficiais, como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A análise desses documentos permitiu compreender as políticas públicas relacionadas à temática e seu impacto nas instituições de ensino.

3 Resultados

Os resultados obtidos a partir da análise bibliográfica e documental revelaram avanços significativos na implementação de políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, especialmente após a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Observa-se que a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares contribuiu para a ampliação da consciência crítica de estudantes e educadores sobre as desigualdades raciais e suas consequências históricas e sociais.

Entretanto, os desafios também são evidentes. Muitos professores ainda relatam dificuldades na implementação dessas diretrizes, seja por falta de formação adequada, recursos pedagógicos ou apoio institucional. A ausência de material didático diversificado e de qualidade que contemple as culturas afrodescendentes e indígenas é um dos principais entraves apontados. Além disso, há resistências culturais e estruturais em alguns contextos escolares, o que limita a eficiência das iniciativas antirracistas. Por outro lado, casos exitosos de práticas pedagógicas foram identificados, demonstrando o potencial transformador dessas políticas quando implementadas com planejamento e compromisso. Exemplos incluem projetos interdisciplinares, formação continuada de professores e parcerias com movimentos sociais e organizações não governamentais, que fortalecem o diálogo sobre diversidade e equidade racial.

A discussão também ressalta a importância do investimento na formação inicial e continuada de educadores, considerando a necessidade de capacitação técnica e sensibilidade cultural para lidar com temas relacionados à história e à cultura de grupos marginalizados. Ademais, é essencial promover o engajamento das famílias e comunidades no processo educativo, ampliando o impacto das iniciativas antirracistas para além do ambiente escolar.

Os dados analisados reforçam que, embora avanços tenham sido alcançados, a consolidação de uma educação antirracista no Brasil depende de esforços conjuntos entre gestores, educadores, estudantes e sociedade civil. A implementação efetiva das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 requer uma perspectiva sistêmica e articulada, que valorize a diversidade e combata o racismo estrutural em todas as suas formas.

4 Considerações finais

Os resultados obtidos a partir da análise bibliográfica e documental revelaram avanços significativos na implementação de políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, especialmente após a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Observa-se que a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos

escolares contribuiu para a ampliação da consciência crítica de estudantes e educadores sobre as desigualdades raciais e suas consequências históricas e sociais.

Entretanto, os desafios também são evidentes. Muitos professores ainda relatam dificuldades na implementação dessas diretrizes, seja por falta de formação adequada, recursos pedagógicos ou apoio institucional. A ausência de material didático diversificado e de qualidade que contemple as culturas afrodescendentes e indígenas é um dos principais entraves apontados. Além disso, há resistências culturais e estruturais em alguns contextos escolares, o que limita a eficiência das iniciativas antirracistas.

Por outro lado, casos exitosos de práticas pedagógicas foram identificados, demonstrando o potencial transformador dessas políticas quando implementadas com planejamento e compromisso. Exemplos incluem projetos interdisciplinares, formação continuada de professores e parcerias com movimentos sociais e organizações não governamentais, que fortalecem o diálogo sobre diversidade e equidade racial. A discussão também aponta para a importância de se investir na formação inicial e continuada de educadores, considerando a necessidade de capacitação técnica e sensibilidade cultural para lidar com temas relacionados à história e à cultura de grupos marginalizados. Ademais, é essencial promover o engajamento das famílias e comunidades no processo educativo, ampliando o impacto das iniciativas antirracistas para além do ambiente escolar.

Os dados analisados reforçam que, embora avanços tenham sido alcançados, a consolidação de uma educação antirracista no Brasil depende de esforços conjuntos entre gestores, educadores, estudantes e sociedade civil. A implementação efetiva dessas leis requer uma perspectiva sistêmica e articulada, que valorize a diversidade e combata o racismo estrutural em todas as suas formas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 19 dez. 2024.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**: saberes e práticas pedagógicas para a diversidade étnico-racial**.** São Paulo: Autêntica, 2020.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, B. de S. **Epistemologias do Sul**: justiça social e democracia contra o pensamento abissal**. S**ão Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, P. B. G. **A escola que queremos**: reflexões e propostas para uma educação antirracista**.** São Paulo: Summus, 2003.

UNESCO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://unesco.org.br. Acesso em: 19 dez. 2024.

Ensino de Estatística e Direitos Humanos: abordagem antirracista para compreensão da diversidade

Morgana Silva dos Santos[1]

1 Introdução

Este trabalho propõe uma abordagem pedagógica que integra o ensino de estatística com práticas voltadas para questões étnico-raciais, promovendo a formação de cidadãos críticos e engajados.

Com base nos fundamentos da Educação em Direitos Humanos e na Lei n° 10.639/2003, que exige a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, a proposta busca desconstruir estereótipos, ampliar a compreensão da diversidade e fomentar o respeito às diferenças em um contexto educacional inclusivo e democrático.

Por meio de atividades práticas como análise de dados, construção de gráficos e uso de recursos visuais e tecnológicos, a sequência didática estimula reflexões sobre desigualdades sociais, identidade e pertencimento. Essa abordagem participativa e interdisciplinar visa motivar os estudantes, fortalecer sua autoestima e ampliar sua compreensão crítica sobre temas sociais, alinhando o ensino de estatística aos princípios dos Direitos Humanos e à valorização da dignidade humana.

2 Metodologia

Este produto educacional adota uma abordagem mista, combinando práticas qualitativas e descritivas, para integrar o letramento estatístico crítico com uma perspectiva inclusiva e antirracista, alinhada aos fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Por meio de uma sequência didática de doze aulas práticas, voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, busca-se promover reflexões sobre diversidade, representatividade racial e inclusão. As atividades envolvem coleta, organização e interpretação de

[1] Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora de educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: morgana.santos@ufu.br.

dados, bem como a construção de gráficos e tabelas, destacando desigualdades sociais e pluralidades culturais. Recursos como vídeos, narrativas e materiais visuais enriquecem as práticas pedagógicas, fomentando o engajamento e a criatividade dos alunos.

Com uma turma de vinte e cinco estudantes, a proposta garante princípios éticos, mediante autorização formal dos responsáveis e da escola. A análise dos dados será baseada nas produções dos alunos, avaliando os impactos do letramento estatístico crítico na desconstrução de estereótipos e na ampliação da consciência sobre os Direitos Humanos. Esse produto educacional visa capacitar os alunos a interpretar dados estatísticos em contextos cotidianos e críticos, promovendo a formação de cidadãos conscientes, comprometidos com a diversidade e engajados na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

3 Resultados

Os resultados esperados desta pesquisa estão centrados na promoção de práticas pedagógicas inclusivas que combinem o letramento estatístico com uma abordagem antirracista e alinhada aos fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Por meio da aplicação de atividades práticas que envolvem coleta, organização e interpretação de dados sobre diversidade racial, busca-se que os estudantes desenvolvam habilidades analíticas e críticas, ao mesmo tempo em que refletem sobre questões de desigualdade e representatividade. Essa abordagem favorece a formação de cidadãos conscientes, comprometidos com a equidade e o respeito à diversidade, pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa.

Além disso, espera-se que as atividades propostas estimulem a criatividade e a autoestima dos alunos, permitindo que eles explorem maneiras próprias de aprender sobre questões sociais e raciais em um ambiente acolhedor e democrático. O desenvolvimento dessas competências, aliado ao fortalecimento do senso de pertencimento e identidade, tem o potencial de contribuir para a valorização da diversidade cultural e para a construção de um espaço escolar que respeite e promova as diferenças. Assim, o projeto se alinha aos princípios da solidariedade e da inclusão, como destacados na

Educação em Direitos Humanos, oferecendo práticas pedagógicas que vão além do ensino tradicional.

Por fim, os resultados serão sistematizados em um produto educacional que reunirá as atividades aplicadas, adaptando-as a contextos escolares que valorizem a diversidade e promovam o letramento estatístico crítico. Esse material servirá como ferramenta pedagógica para fomentar reflexões críticas sobre os Direitos Humanos e incentivar novas práticas inclusivas em diferentes realidades escolares. Dessa forma, o projeto não apenas atenderá aos objetivos da pesquisa, mas também contribuirá para um modelo de ensino que acolha as diversidades e combata estereótipos, fortalecendo o papel da escola como promotora de cidadania e justiça social.

4 Considerações finais

Este trabalho propõe uma abordagem educativa inovadora que integrará o letramento estatístico crítico aos fundamentos da Educação em Direitos Humanos, com foco na promoção de uma educação antirracista no ensino fundamental. As atividades planejadas buscarão incentivar reflexões sobre diversidade e representatividade racial, demonstrando que a estatística pode ir além do ensino de conceitos matemáticos, servindo como uma ferramenta para desconstruir estereótipos e abordar desigualdades sociais. Serão realizadas atividades de coleta e análise de dados sobre diversidade racial, aliadas à construção de gráficos e tabelas, permitindo que os alunos compreendam a pluralidade de suas realidades e reflitam sobre figuras históricas negras e representações na mídia.

O evento de culminância consolidará a aprendizagem, com apresentações à comunidade escolar que destacarão o papel da educação na promoção dos Direitos Humanos e na valorização da diversidade cultural. Essa interação entre alunos e comunidade fortalecerá a compreensão de como a matemática, aliada a práticas inclusivas e à reflexão crítica, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. O projeto buscará evidenciar a importância da integração de questões sociais ao ensino, valorizando a solidariedade e o respeito às diferenças como pilares para uma educação transformadora e democrática.

Referências

AZAMOR, C. R. Pesquisa participante, representações sociais e psicossociologia: diálogos possíveis na escola. **Fractal**, Niterói, v. 33, n. 2, p. 137-142, maio-ago. 2021. DOI 10.22409/1984-0292/v33i2/5979. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/9shns6XkVTW4TChrPKvhgXB/. Acesso em: 10 set. 2024.

CAZORLA, I. M.; SILVA JUNIOR, A. V. da; SANTANA, E. R. dos S. Reflexões sobre o ensino de variáveis conceituais na educação básica. **Rencima**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 354-373, abr./jun. 2018. DOI 10.26843/rencima.v9i2.2234. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335071651_Reflexoes_sobre_o_ensino_de_variaveis_conceituais_na_Educacao_Basica. Acesso em: 10 set. 2024.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

SANTANA, E. R. dos S.; CAZORLA, I. M. O ciclo investigativo no ensino de conceitos estatísticos. **Revemop**, Ouro Preto, v. 2, p. e202018, 14 out. 2020. DOI 10.33532/revemop.e202018. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/4251. Acesso em: 13 dez. 2024.

SILVA, E. P. de Q. **Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**: diversidades, crianças, adolescentes e o fortalecimento do Estado protetor dos direitos. Universidade Federal de Uberlândia, 2024.

Comunicação não violenta, cultura de paz nas escolas pós-pandemia

Nathana Lorray Alves e Silva[1]

1 Introdução

A comunicação não violenta (CNV) aplicada às escolas, associada à construção de uma cultura de paz e ao respeito aos direitos humanos, surge como uma ferramenta essencial, especialmente no contexto pós-pandemia. A pandemia gerou desafios como a dificuldade dos alunos em lidar com frustrações, entender punições justas e melhorar a socialização. Além disso, problemas como ansiedade e baixa tolerância entre os estudantes se agravaram. Nesse cenário, a CNV se tornou fundamental para a melhoria da convivência escolar e para o fortalecimento das competências socioemocionais dos alunos.

2 Metodologia

A abordagem metodológica envolve a implementação da CNV por meio de práticas pedagógicas como simulações de conflitos, dramatizações e debates reflexivos. A mediação de conflitos, priorizando o diálogo e a responsabilização ativa, deve substituir as abordagens punitivas tradicionais. Estratégias como contratos comportamentais, projetos colaborativos e a construção coletiva de regras de convivência são essenciais para engajar os alunos e promover uma convivência mais harmônica. Essas atividades são desenvolvidas de maneira a integrar teoria e prática, respeitando os pilares da CNV: observação sem julgamento, identificação de sentimentos, reconhecimento de necessidades e formulação de pedidos claros.

[1] Especialista em Perspectivas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Brasil. E-mail: nathanalorray.a@gmail.com.

3 Resultados

A implementação da CNV nas escolas contribui para a melhoria das relações interpessoais entre os estudantes, promovendo um ambiente mais respeitoso e empático. A prática ativa de CNV favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a tolerância e o autocontrole. As estratégias pedagógicas, como a mediação de conflitos e a construção colaborativa de regras, mostram-se eficazes na criação de uma cultura escolar mais pacífica, reduzindo comportamentos agressivos e melhorando a capacidade dos alunos de lidar com frustrações.

4 Considerações Finais

A comunicação não violenta é uma ferramenta poderosa na transformação da cultura escolar, especialmente após a pandemia. Sua aplicação, quando aliada à construção de uma cultura de paz e à valorização dos direitos humanos, promove um ambiente educacional mais saudável, com maior desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. A prática da CNV fortalece o respeito mútuo, a empatia e a responsabilidade, elementos essenciais para uma convivência escolar mais harmônica e cooperativa. A continuidade e o aperfeiçoamento dessa abordagem são fundamentais para consolidar a paz e a colaboração no ambiente escolar.

Referências

BONAT, D. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

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

BRASIL. **Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994**. Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal. Brasília, DF, 22 jun. 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual do trabalhador**: Integra MS. Brasília, DF: MS, 2017.

Modos de ser e agir de professoras neurodivergentes em espaço escolar

Neila Isabel Viana[1]

1 Introdução

Observa-se que, nos últimos anos, houve um aumento expressivo nos diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista, não apenas em crianças, mas sobretudo em adultos, mais especificamente em mulheres. Percebe-se que mulheres autistas frequentemente precisaram se adaptar ao meio de convivência de uma maneira que lhes causava angústia e sofrimento.

Em um mundo patriarcal, onde as oportunidades são apresentadas de forma desigual, as mulheres vivenciam situações de vulnerabilidade relacionadas à questão de gênero, o que limita sua capacidade de expressão e ação diante do mundo. Assim, mulheres com algum tipo de deficiência estão ainda mais suscetíveis a essas situações. Ries, Lima e Biondi (2021) destacam que a mulher neurodivergente já vivencia a vulnerabilidade antes mesmo de receber um diagnóstico.

Nesse contexto, sente-se a urgência de pesquisar a atuação dessas profissionais no ambiente de trabalho, especialmente no contexto escolar. A partir dessa inquietação, da minha realidade e das reflexões propostas pelo curso "Educação em Direitos Humanos e Diversidade: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos", mais especificamente pela Unidade II - Diversidade sexual, de gênero e direitos da mulher: conhecer para combater distorções negadoras de direitos, apresentei ao curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Cidade de São Paulo uma proposta de pesquisa que busca desenvolver um estudo narrativo autobiográfico de professoras atípicas da rede pública municipal de Contagem. O objetivo da pesquisa é investigar a maneira como

[1] Mestranda em Educação na Universidade Cidade de São Paulo, Brasil; professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Contagem, Minas Gerais, Brasil. E-mail: neila_isabel@hotmail.com.

essas professoras lidam com os desafios que lhes são apresentados no ambiente de trabalho escolar.

2 Metodologia

O estudo será desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho narrativo autobiográfico. Para tanto, serão analisadas cuidadosamente quatro narrativas de professoras neurodivergentes. As investigadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa qualitativa possibilita o estudo do comportamento humano e de suas relações sociais em diversos espaços, conforme destaca Godoy (1995).

As narrativas são fontes potentes e inesgotáveis, pois permitem uma viagem no tempo e trazem provocações e reflexões sobre o presente e o futuro. Pádua et al. (2012) destacam que as narrativas são recursos riquíssimos de aprendizagem. Passeggi (2016) acrescenta que histórias de vida são de extrema importância para a formação e autoformação docente, pois possibilitam a reflexão/autorreflexão, permitindo a extração de ensinamentos sobre a vida e as condições de trabalho. Bueno (2002) complementa que essa abordagem é uma forma de agir politicamente e de garantir que essas vozes sejam ouvidas, possibilitando a criação de novas políticas públicas para determinados grupos e a manutenção dos direitos adquiridos.

3 Resultados

O estudo encontra-se em fase inicial. No momento, é possível apresentar uma revisão da literatura sobre a temática, porém ainda não é viável expor dados mais aprofundados a respeito das investigadas.

Atualmente, o debate sobre direitos humanos tem ganhado grande proporção e ocupado espaço nos debates sociais, conforme destaca Strelhow (2012), especialmente no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, políticas para a proteção das mulheres têm sido criadas devido ao crescente número de feminicídios ocorridos em um curto período. A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de agosto de 2006) abriu espaço para essa discussão.

Historicamente, as pessoas eram valorizadas por sua força física e capacidade de trabalho. Dessa forma, indivíduos com deficiência eram frequentemente excluídos, desprezados e até descartados desde o nascimento, conforme ressalta Aranha (2001). A autora acrescenta que, com o advento do Cristianismo, passou-se a enxergar a deficiência com um olhar caridoso e piedoso.

Isso nos leva a considerar que mulheres com deficiência eram ainda mais marginalizadas pela sociedade, uma vez que seu valor estava tradicionalmente associado ao cuidado com a casa, os filhos e o casamento. A partir do século XX, com o surgimento do feminismo, esse cenário começou a se transformar, impulsionando importantes movimentos que trouxeram conquistas políticas e sociais, garantindo direitos e visibilidade para as mulheres.

As escolas têm recebido um grande número de matrículas de estudantes neurodivergentes, assim como têm surgido profissionais neurodivergentes no ambiente escolar. Nesse contexto, observa-se que essas professoras enfrentam diversas barreiras no trabalho, como discriminação, isolamento, sensibilidades sensoriais (auditivas, visuais) e capacitismo. Portanto, embora existam legislações vigentes que garantem um ambiente inclusivo, ainda há muitos desafios a serem superados para assegurar um espaço de trabalho verdadeiramente acessível.

Dessa perspectiva, pretende-se formar um coletivo de professores narradores de sua identidade docente, no qual serão realizados encontros coletivos para compartilhar vivências profissionais e sociais. A partir desses momentos, busca-se sensibilizar instâncias institucionais e a comunidade escolar, dando visibilidade a essas profissionais e promovendo reflexões sobre inclusão no ambiente educacional.

4 Considerações finais

Portanto, oferecer dignidade às pessoas com deficiência em seu espaço de trabalho faz parte dos direitos humanos. Dessa forma, é fundamental garantir os mesmos direitos e proporcionar condições adequadas para que as professoras possam desempenhar suas funções com excelência, oferecendo

os suportes necessários e respeitando seus limites e necessidades individuais.

Espero que esta pesquisa contribua para a visibilidade das professoras neurodivergentes, evidenciando suas capacidades no exercício da docência e promovendo seu devido reconhecimento. Além disso, é essencial desconstruir estereótipos, como a ideia de que o autismo está restrito à infância, e demonstrar que pessoas atípicas podem desempenhar funções importantes na sociedade, incluindo a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Referências

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n.. 21, mar. 2001. p. 160-173. Disponível em: https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

RIES, I. L.; LIMA, B. N. C.; BIONDI, A. Conexões, vulnerabilidades e a luta de mulheres neurodivergente por reconhecimento. **Rázon y Palabra**, Quito, v. 112, n. 25, set.-dez. 2021.

STRELHOW, T. B. A dignidade humana da pessoa com autismo. **Revista Eletrônica Espaço Teológico, v. 6**, n. 10, p. 44-60, jul.-dez. 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/reveleteo/article/view/13135/9651. Acesso em: 15 dez. 2024.

Identidade e memória na Educação de Jovens e Adultos: inclusão e diversidade cultural com literatura

Paula Maria de Oliveira Fiorati[1]

1 Introdução

Este trabalho explora as dinâmicas de identidade e memória na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como base a obra "Relato de um Certo Oriente", de Milton Hatoum. A EJA representa uma oportunidade crucial de inclusão social para indivíduos que, por diversos motivos, interromperam sua escolarização. No entanto, o contexto desafiante desses alunos, aliado à falta de formação específica dos professores, demanda novas abordagens pedagógicas. Por meio do Protocolo da Descoberta do Texto, desenvolvido por Élie Bajard, este estudo busca promover a leitura crítica e o fortalecimento de laços identitários e culturais dos alunos, contribuindo para a redução da evasão escolar e o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

2 Metodologia

O trabalho foi realizado no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (C.E.E.J.A.), em Porto Velho, RO, utilizando uma abordagem qualitativa e descritiva. Os participantes foram alunos do Ensino Médio, selecionados com base na assiduidade e interesse pela temática. Durante as atividades, empregou-se o Protocolo da Descoberta do Texto, com ênfase na leitura silenciosa, discussões em grupo e produções escritas sobre a obra de Hatoum. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas semi-estruturadas e registros das interações dos participantes, sendo analisados à luz da teoria da Análise de Discurso, conforme proposta por Michel Pêcheux.

[1] Mestranda em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) na Universidade Federal de Rondônia, Brasil; professora Classe C na rede básica de ensino da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, Brasil. E-mail: paulafiorati@hotmail.com.

3 Resultados

Os resultados indicam que a utilização da literatura como ferramenta pedagógica foi eficaz para promover a reflexão sobre identidade e memória. Os alunos relataram conexões entre as narrativas da obra e suas próprias histórias de vida, evidenciando um maior engajamento e interesse pelas aulas. Muitos destacaram que as atividades os ajudaram a compreender melhor suas trajetórias e a valorizar suas experiências culturais. Além disso, o método contribuiu para o fortalecimento do vínculo com a escola, apontando para uma possível redução nas taxas de evasão escolar.

No aspecto pedagógico, a abordagem despertou interesse dos professores em integrar mais atividades baseadas em literatura ao currículo, com foco na diversidade cultural da região amazônica. O Protocolo da Descoberta do Texto revelou-se uma ferramenta prática para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo, em que os alunos puderam se sentir protagonistas de suas histórias.

Ademais, os aprendizados gerados pelo uso desta metodologia demonstraram impacto direto na promoção dos direitos humanos e da diversidade no ambiente educacional. Por meio do fortalecimento da identidade e do reconhecimento das histórias individuais, os alunos se sentiram mais valorizados, o que reforça princípios fundamentais de igualdade e dignidade humana. A interação com temas culturais diversos ampliou a compreensão sobre as realidades sociais da Amazônia, promovendo um respeito mais profundo à pluralidade e às diferenças. Professores e alunos relataram que o método também ajudou a criar um ambiente mais harmonioso, baseado no diálogo e na empatia, contribuindo significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

4 Considerações finais

Este estudo oferece contribuições significativas para a área da Educação em Direitos Humanos e Diversidade, ao demonstrar que o uso da literatura pode ser uma poderosa ferramenta para o fortalecimento das identidades e memórias dos alunos, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e

respeitoso. A valorização das experiências culturais e o incentivo à reflexão sobre trajetórias de vida reforçam princípios fundamentais de equidade e dignidade humana.

Como próximos passos, propõe-se a ampliação do método para outros contextos educacionais, considerando adaptações para diferentes realidades culturais e sociais. Também é essencial investir na formação continuada de professores, de modo a capacitá-los para aplicar abordagens que integrem literatura e direitos humanos, fortalecendo o compromisso com uma educação mais inclusiva e transformadora.

Referências

ARROYO, M. G. **Educandos e seus contextos de vida**: Desafios para a EJA. São Paulo: Cortez, 2017.

BAJARD, É. **A descoberta do texto**: para uma didática da leitura literária. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

HATOUM, M. **Relato de um Certo Oriente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PÊCHEUX, M. **Análise do discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes Editores, 2015.

Feira da Nações: trabalhando o respeito à diversidade cultural e o combate à xenofobia em sala de aula

Raquel Viana dos Anjos[1]

1 Introdução

O presente trabalho tem como tema central o respeito à diversidade cultural e o combate à xenofobia, causada muitas vezes pela falta de informações, preconceito e intolerância contra pessoas de outros países que residem no Brasil. Trazemos como questão essencial a necessidade de discussão sobre a importância da valorização da diversidade cultural e o combate à xenofobia. Em um contexto cada vez mais globalizado, os fluxos migratórios têm crescido e por inúmeras questões, combatermos a xenofobia se torna necessário como uma forma de garantia dos Direitos Humanos e promulgação da paz e da dignidade humana.

Atuando como docente da disciplina de Sociologia no ensino médio, a proposta da Feira das Nações surge como atividade pedagógica desenvolvida uma vez ao ano (desde a retomada das aulas presenciais) com capacidade para trabalharmos os conceitos de Cultura, Identidade e respeito aos Direitos Humanos, demonstrando aos estudantes a necessidade de conhecermos e respeitarmos a diversidade cultural existente e suas formas de expressão, seja através da culinária, das danças, línguas estrangeiras, vestimentas ou religião, entre outras. O objetivo central é apresentar e valorizar a diversidade cultural e os objetivos específicos são: promover a defesa dos direitos humanos e combater a xenofobia e o preconceito existentes contra práticas culturais e povos de outros países que residem no Brasil. Ações pedagógicas como esta são importantes dentro do espaço escolar diante do avanço da intolerância e da negação dos direitos humanos.

[1] Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil; professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil. E-mail: raquel.dosanjos@gmail.com.

2 Metodologia

A atividade desenvolvida, consiste, essencialmente, no trabalho coletivo e colaborativo de equipes formadas pelos estudantes das turmas do 1º ano do ensino médio do IFPI, *campus* Uruçuí que, com apoio técnico e científico de profissionais da educação, escolhem um país, pesquisam sobre o máximo de dados relacionados às práticas culturais do referido país e, por fim, produzem uma apresentação sobre essas práticas, que inclui apresentação de danças, reprodução de comidas típicas, explanação sobre a literatura, a política, a economia, implicando aos estudantes e ao público (comunidade interna e externa local) assistir à apresentação, o gosto, prazer pelo conhecimento e pesquisa, a capacitação dos estudantes em quesitos como oralidade, postura diante do público, além de propagarmos uma campanha antixenofobia, que prima pela valorização da diversidade cultural e pelo respeito às diferenças.

Os estudantes são divididos em equipes, em seguida podem escolher o país que querem pesquisar, as equipes têm até duas semanas para pesquisar e elaborar a apresentação. No dia da execução da atividade cada equipe tem até 60 minutos para apresentar o país estudado a uma comissão avaliadora e à comunidade local. São disponibilizadas mesas para organização do material de apresentação, há degustação do prato culinário de cada país e são exibidas apresentações de danças ao público. Os estudantes utilizam materiais simples como T.N.T, cartolina, imagens e vídeos retirados da internet para incrementar as apresentações que se estendem por um período de até quatro horas.

3 Resultados

A proposta oportuniza a esses jovens pesquisarem e se aproximarem da cultura de um povo, expressando assim as diferenças e particularidades que um olhar observador pode proporcionar. Em geral, as turmas envolvidas demonstram criatividade, alegria e disposição em apresentarem os países que escolheram e mais do que a melhor nota avaliativa, buscam promover a apresentação de tudo o que aprenderam (ou muitas vezes) já sabiam sobre os países que escolheram representar.

Sempre esperamos que o desenvolvimento desta atividade coopere para incitar nos estudantes a curiosidade científica e o desejo pela pesquisa acadêmica, resultando na melhora da oralidade, proatividade, trabalho em equipe, capacidade de negociação dos conflitos e gestão dos recursos humanos e materiais envolvidos no desenvolvimento da tarefa. Já para os que irão assistir as apresentações, esperamos promover o entendimento que existe uma diversidade cultural que precisa ser conhecida e respeitada, que não existe cultura melhor ou pior e que, por sermos cidadãos do mundo, podemos e precisamos habitá-lo sabendo valorizar as diferenças.

4 Considerações finais

Ao discutirmos o conceito de cultura, identidade e direitos humanos, percebemos nos estudantes o desejo pelo aprendizado e conexões que são feitas entre o conhecimento teórico e o mundo real que eles habitam. Referências a costumes, personalidades da mídia, pratos e músicas que eles conhecem e que pertencem a outros países, se aliam à necessidade de conhecer e respeitar a diversidade cultural, eliminando, assim, efeitos do etnocentrismo.

Referências

BOMENY, H.; MEDEIROS, B. F. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

KOHATSU, L. N.; SAITO, G. K. Xenofobia na escola pública: a perspectiva dos estudantes do Ensino Médio. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 21, n. 1, p. 1-12, 2022. DOI 10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2554. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242022000100137. Acesso em: 25 jun. 2023.

PEREIRA, E. Preconceito contra nordestinos mostra um Brasil que não é cordial. **Jusbrasil**, [*s. l.*], 2015. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/preconceito-contra-nordestinos-mostra-um-brasil-que-nao-e-cordial/231687919. Acesso em: 27 jun. 2023.

A mulher e o silenciamento histórico nos meios de comunicação: olhares para compreender nossas relações sociais da atualidade

Rosália Aparecida da Silva[1]

1 Introdução

Este trabalho objetiva refletir sobre o espaço da mulher na sociedade, mais especificamente no que se fala dela na mídia. O recorte é dentro de jornais que estão disponíveis de forma pública na Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional, publicados no período anterior a 1900, no município de Corumbá, à época pertencente ao estado de Mato Grosso.

Pensando no evento que trata de "Educação em direitos humanos e diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos", dialoga-se com a proposta geral porque ainda hoje sentimos reflexo da sociedade patriarcal implantada e expandida no Brasil com a imposição da colonização portuguesa.

No próprio exercício do jornalismo, Silva (2014, p. 331) concluiu que "[...] o jornalismo é também produzido por representações sexuais, de classe, de raça, de geração. Mais do que isso, o jornalismo revelou-se constituído de gênero. E o gênero do jornalismo é masculino". Estamos ainda amarradas a todo um contexto sócio histórico mundial, no qual resultam distorções sociais de gênero. Como consequência, mantém-se alto, na atualidade, o índice de violência simbólica e física sofrida pelas mulheres, muitas vezes dentro do próprio lar. Esse cenário também se reflete em nossas instituições de ensino, que não são dissociadas do contexto em que são inseridas.

[1] Doutoranda em Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil; jornalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Brasil. E-mail: rosalia.silva@ifro.edu.br.

2 Metodologia

Este é um estudo teórico em andamento, atualmente na fase de leitura dos exemplares e aprofundamento sobre o que dizem e como dizem. Para este trabalho, pensando a correlação com o curso ofertado a nós, comunidade escolar de todo o Brasil, fiz a opção por uma abordagem decolonial. De forma que possamos verificar como a mulher era tratada num veículo de comunicação há quase 200 anos. Mudou muito em relação à atualidade?

É sabido que a mulher é silenciada historicamente. Gago e Cavallero (2024, p. 18), observando um momento mais atual, o da pandemia, analisam a "realidade dos nossos países, onde donadecasificação e colonização se sobrepõem e se interseccionam". Avançamos muito, não há dúvidas, mas, como complementam as pesquisadoras: "Não há proletarização masculina sem a donadecasificação das mulheres. Não há colonização externa sem a colonização interna" (Gago; Cavallero, 2024, p. 18). Nosso processo de silenciamento e submissão está relacionado a um projeto que viola direitos humanos. Por isso, é preciso ser descortinado o "como" essa dinâmica vem sendo perpetuada através dos séculos.

Cida Bento (2022) encontra uma relação de dominação ancorada em raça e em gênero, marcada pelo silenciamento histórico. Observando organizações sociais e espaços de trabalho, ela levanta os indícios de um "pacto narcísico da branquitude": "É urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada pela expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares" (Bento, 2022, p. 26).

3 Resultados

São nove diferentes veículos disponibilizados na Hemeroteca Nacional com sede em Corumbá (MS) no século XIX: *O Iniciador* (ano inicial na Hemeroteca: 1879 – ano final na Hemeroteca: 1886); *O Mephistopheles* (1882); *Oasis* (1888-1896); *Almanak Corumbaense* (1889); *O Myosotis* (1890); *Echo do Povo* (1893-1897), *O Sertanejo* (1897); *O Tiradentes* (1897); e *A Federação* (1898).

Um exemplo de passagem que retrata a mulher da época pode ser encontrado na descrição dos crimes:

> [...] João José Julio, foi à casa da mulher, de nação paraguaya, chamada Joanna Sanches, (sua antiga amazia) a quem por várias vezes tem castigado por efeito da embriaguez, e dá-lhe quatro punhaladas, sem mais nem menos, a não ser por gosto de um verdadeiro assassino que só quer ver sangue para saciar a sede que o consome (O Iniciador, 1880, p. 2).

A carta acima (Mario, 1880) traz representação de como essa mulher retratada nos jornais vem sofrendo violência física e moral historicamente. Em um jornal feito por (e para homens), os espaços destinados a mulheres são raros, mas a violência é retratada. A morte por feminicídio (termo cunhado na atualidade) é mostrada em seu horror e, também, na sua naturalização (ela é paraguaia, país que o Brasil havia recentemente vencido na Guerra da Tríplice Aliança). Ressalta-se que essa abordagem não difere muito da forma como a violência de gênero é tratada nos tempos atuais.

Sobre a pesquisa nesses antigos jornais, os principais resultados indicam que não tentam distinguir, na sua superfície, quem são as mulheres. Enquanto os homens são trazidos em primeiro plano, distintos, especialmente por possuírem um "título" social, uma irmandade patriarcal.

Se o objetivo deste texto é a reflexão sobre o espaço da mulher na sociedade, uma comparação entre a mídia atual e os arquivos históricos de várias regiões do país em acesso aberto na Biblioteca Nacional demonstra haver espaço de trabalho e aprofundamento no ambiente educacional. Comparar a história, suas diferenças e aproximações entre o passado e o presente são aprendizados que podem contribuir para a promoção dos direitos humanos e da diversidade. Há uma colonização perpetrada nessa exclusão das mulheres do espaço público e sua manutenção em espaço doméstico.

4 Considerações finais

Atuo como jornalista em instituição de ensino federal, e o curso ofertado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ampliou olhares para a área da Educação em Direitos Humanos e Diversidade. Conhecer a historicidade do discurso que nos permeia enquanto sociedade é uma forma de me aproximar de uma comunicação não violenta, com maior possibilidade de compreensão da

diversidade. Saber de onde surgiram distinções ancoradas especialmente em classe, raça e gênero contribui diretamente para a escrita de textos menos excludentes. A não naturalização dos discursos é um desses inícios. A pesquisa está em andamento e pode ser aprimorada para atender a uma redação mais inclusiva e equitativa, já que o trabalho de comunicação alcança não somente o público interno, mas também é colocado à sociedade como um todo.

Referências

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CAVALLERO, L.; GAGO, V. **A casa como laboratório**: finanças, moradia e trabalho essencial. Tradução: Julia Rabahie. São Paulo: Elefante; Porto Alegre: Criação Humana, 2024.

MARIO. [Carta do leitor]. Ladario, 18 jul. 1889. Amigo Redactor. **O Iniciador**, Corumbá, 1880. p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=215163&pesq=&pagfis=98. Acesso em: 19 dez. 2024.

SILVA, M. V. da. **Masculino, o gênero do jornalismo**: modo de produção das notícias. Florianópolis: Insular, 2014. (Série Jornalismo a Rigor v. 8).

Pessoas trans na escola: reflexão a partir de referenciais debatidos em aula e no curso

Líney Lemos Almeida[1]
Rubens Humberto Costa Teixeira[2]

1 Introdução

Participamos do Curso de Aperfeiçoamento "Educação em Direitos Humanos e Diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos". Em 2024, também cursei a disciplina "Formação Docente em Geografia", no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Este trabalho, elaborado por quem vive na heteronormatividade, apresenta o histórico do movimento que abrangeu pessoas trans e os desafios enfrentados por discentes, incluindo barreiras para quem não pertence ou não compreende tal realidade. A educação, como espaço de acolhimento e respeito, deve ser fortalecida por políticas públicas inclusivas.

2 Metodologia

A metodologia deste estudo fundamenta-se em reflexões teóricas, principalmente na obra de Paulo Freire, com uma abordagem educativa centrada na autonomia, liberdade e diálogo. A proposta valoriza a interação horizontal entre docentes e discentes, reconhecendo os conhecimentos prévios de cada indivíduo e promovendo uma participação ativa na aprendizagem. A análise crítica incluída abordou vulnerabilidades no desenvolvimento de crianças e adolescentes, como condições socioeconômicas, racismo, preconceitos contra Pessoas com Deficiência (PCD) e discriminação contra LGBTQIAPN+, com foco em pessoas trans no

[1] Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: liney_la@yahoo.com.br
[2] Doutorando em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: rubenshumbertobb@hotmail.com

ambiente escolar. Outro educador, Rubem Alves (2012), destacou a importância da alegria ao ensinar:

> Os técnicos em educação desenvolveram métodos para avaliar a aprendizagem e, baseados em seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante (Alves, 2012, p. 18).

3 Resultados

Os resultados do estudo destacam desafios enfrentados por alunos trans no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de mudanças democráticas nesses espaços. Com base em Paulo Freire e na interseccionalidade de Djamila Ribeiro, o estudo mostra como a discriminação de gênero, raça, classe e sexualidade impactam o bem-estar e o desempenho educacional dessas comunidades. Narrativas de alunos trans reforçam a relevância de políticas inclusivas, como o uso do nome social e o combate à transfobia, destacando que um ambiente acolhedor é fundamental para seu desenvolvimento emocional e educacional.

Levantamentos de dados e relatos de violência evidenciam a urgência de enfrentar a transfobia no Brasil. Políticas de inclusão em escolas, como espaços seguros e programas de apoio – a exemplo da CasaNem e do PreparaNem, no Brasil, ou da Brave Space Alliance nos Estados Unidos – mostram resultados positivos, oferecendo suporte psicológico, mentoria e orientação jurídica. No entanto, barreiras permanecem, como a desconfiança na atuação do Estado, indicando a necessidade de maior fiscalização e engajamento social.

O estudo propõe soluções para ampliar a inclusão e o respeito à diversidade no ambiente educacional, reafirmando o papel do professor e das instituições como agentes de transformação social. Exemplos de boas práticas em escolas e universidades brasileiras mostram como essas medidas podem

transformar realidades e promover justiça social, igualdade de oportunidades e a luta contra discriminações.

4 Considerações finais

Apresentado um breve resgate histórico sobre o movimento que acolheu as pessoas trans, abordam-se os desafios que enfrentam enquanto estudantes e os que a heteronormatividade precisa superar ao participar de debates e apoiar políticas educativas inclusivas. O objetivo é promover a inclusão global, garantindo não apenas o ingresso, mas a permanência com sucesso em escolas e faculdades. O papel da universidade, por meio de ensino, pesquisa e extensão, deve superar barreiras, exigindo novas abordagens e aprimoramentos nas políticas e práticas educacionais relacionadas aos alunos trans, sempre respeitando os direitos humanos. Não tratamos de considerações "finais", mas de um aprendizado em mão dupla, sendo cis e heterossexuais, muitos conceitos e experiências relatadas são novidade, carregando singularidade. Ensinar exige considerar o caráter ideológico da educação. Em nossa contemporaneidade, é essencial dar visibilidade e promover uma democracia funcional, em que as pessoas se sintam acolhidas. Mais que um chamado, é um grito por inclusão e apoio aos alunos trans, como cantava Renato Russo, com a banda Legião Urbana (1996):

> Digam o que disserem
> O mal do século é a solidão
> Cada um de nós imerso em sua própria arrogância
> Esperando por um pouco de afeição
> [...]
> no silêncio não ouço meus gritos.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Papirus Editora, 2012.

BRAVE SPACE ALLIANCE. **Who we are**. Chicago. Disponível em: https://bravespacealliance.org/who-we-are. Acesso em 15 dez. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo. Paz & Terra, 2002.

LEGIÃO URBANA. **Esperando por mim**. Rio de Janeiro: AR; EMI. 1996.

Jogo de tabuleiro "Corporejar: o corpo reflexivo e brincante na educação de jovens e adultos"

Samara Oliveira Brasil[1]

1 Introdução

Este texto é parte de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), da Universidade Federal de São Carlos, e teve como objetivo investigar como a cultura corporal pode contribuir para o sentimento de pertencimento e valorização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como promover a construção da cidadania e inclusão social. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de São Paulo/SP, com estudantes do ensino fundamental do ciclo de alfabetização no ano de 2022. Para contextualizar, abordaremos de forma breve alguns temas que contribuíram para as reflexões e encaminhamentos da pesquisa.

A educação de adultos tem seus primórdios no Brasil colonial e seus objetivos se diferenciavam para filhos de colonos e indígenas. "Em contexto social com características coloniais, extrativistas e escravocratas, a instrução só era considerada para uma pequena nobreza dirigente" (Leite, 2013, p. 54). Não havia nenhum interesse, nem mesmo pela educação elementar para a população. Esse pensamento se estendeu em vários momentos da educação para os adultos, sejam eles visando interesses da corte, a catequização ou a qualificação mínima para o trabalho.

A EJA no Brasil é fruto de reivindicações dos movimentos populares que, pela ausência de políticas públicas, vão construindo alternativas na tentativa de reduzir as desigualdades na escolarização básica. Assim como a EJA, a Educação Física também tem sua história marcada por lutas pela legitimação,

[1] Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil; professora na rede municipal de ensino de São Paulo, São Paulo, Brasil.

revisão das práticas pedagógicas e desconstrução dos currículos hegemônicos e excludentes.

Apesar dos avanços dos movimentos que buscam a legitimidade da Educação Física, a Educação Física na EJA ainda enfrenta resistências quanto à sua aplicabilidade. Para Günther (2014), a redação da Lei nº 10.793/2003 traz ambiguidades, interpretações diversas e equivocadas. O Currículo da Cidade – Educação Física para a EJA –, elaborado em 2019, se caracteriza com um avanço na Educação Física para a modalidade da EJA e dentre as muitas reflexões enfatiza a importância de fazer uma leitura crítica de "como a sociedade imprime nos (nas) estudantes da EJA uma infinidade de traços que os fragilizam, pelos processos de estereotipação e desvalorização que associam suas identidades corporais a condições inferiores de vida [...]" (São Paulo, 2019, p. 70).

No sentido de mostrar as potencialidades da Educação Física na EJA elaboramos a unidade didática "jogos, danças e brincadeiras", orientada pelo Currículo da Cidade, que proporcionou reflexões e vivências sobre as práticas corporais, ludicidade, temas emergentes e memória do brincar entre estudantes e professora.

Por meio dessas reflexões, vislumbramos a criação de um jogo de tabuleiro que dialogasse com as especificidades da EJA. O jogo, intitulado "Corporejar: o corpo reflexivo e brincante na Educação de Jovens e Adultos" tem como proposição trazer o lúdico, as memórias do brincar dos/as estudantes, as reflexões acerca das diversas temáticas que precisam ser aprofundados e contextualizadas à realidade deles. "Corpo reflexivo" significa ter a potencialidade de "pensar, sentir e agir", assumindo uma posição crítica sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor, envolvendo crenças, valores e comportamentos.

2 Caminho interventivo

De natureza qualitativa a pesquisa orientou a criação da unidade didática "jogos, danças e brincadeiras", a qual foi desenvolvida com 22 estudantes com idades entre 21 e 77 anos, do ciclo de alfabetização da EJA da rede municipal de São Paulo. A intervenção por meio de rodas de conversas e

vivências das aulas, que se desenvolveram respeitando os relatos dos(as) estudantes e suas expectativas para aulas.

3 "Corporejar"

O jogo "Corporejar: o corpo reflexivo e brincante na EJA" foi inspirado no jogo popularmente conhecido no Brasil como "Cobras e Escadas" ou "Serpentes e Escadas". Foi feita uma adaptação de forma que os símbolos de subida foram substituídos por cenas de práticas corporais, representadas por desenhos que simbolizam cenas que se complementam. Rozenberg (2023) utiliza o conceito de remixagem para designar quando um jogo é inspirado em outros já existentes.

O jogo é composto por um tabuleiro com ilustrações sobre o cotidiano dos/das estudantes em situações desfavoráveis e ilustrações de práticas corporais relatadas nas rodas de conversas, por "avatares" que representam os pinos, dados e cartas extras que podem ser utilizados a critério do/da professor/a ao tematizar uma aula.

4 Considerações finais

Assim como na vida, o jogo se caracteriza por suas incertezas. É preciso lançar o dado para avançar, retroceder ou estacionar numa casa. Entendemos que os momentos de socialização e discussão podem construir processos educativos e reflexivos e o jogo "Corporejar: o corpo reflexivo e brincante na Educação de Jovens e Adultos" também se propõe a isso, ou seja, partir dos temas emergentes, como questões de gênero, direito ao lazer, trabalho digno e tantos outros atravessamentos nas aulas, por meio de troca de conhecimentos que se dão nos processos coletivos. Os participantes têm a liberdade de abrir uma nova discussão, um outro questionamento ou simplesmente seguir adiante.

O jogo é uma síntese ou, até mesmo, uma materialização que a pesquisa pode se transformar, no sentido de dar uma devolutiva aos participantes, convidando-os/as a reconhecer-se nas ilustrações, textos e gestos, no tempo e espaço vivido, por meio dos processos simbólicos, imaginários e coletivos.

Entendemos que o jogo "Corporejar: o corpo reflexivo e brincante na Educação de Jovens e Adultos" tem potencial para ser um recurso educacional a mais nos processos de aprendizagem dos/as estudantes, configurando-se como um recurso lúdico e/ou educativo, a depender dos propósitos do/a professor/a e dos/as estudantes envolvidos.

Referências

GÜNTHER, M. C. C. O direito à educação física na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 400-412, 2014. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2142. Acesso em: 6 mar. 2025.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. Curitiba: CRV, 2013.

ROZENBERG, B. **Jogos**: do plugado ao desplugado. Instituto Catalizador. Guia de prática. 2023. Disponível em: https://www.catalisador.org.br/biblioteca/guias-de-praticas/gdp-jogos-do-desplugado-ao-plugado/gdp-jogos-do-desplugado-ao-plugado-download/. Acesso em: 30 jul. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: educação de jovens e adultos: educação física. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-eja-educacao-fisica/. Acesso em: 6 mar. 2025.

Promoção da equidade racial e enfrentamento ao racismo na Educação Básica

Selma Vieira da Silva[1]
Elson Nunes de Jesus Junior[2]

1 Introdução

O objeto do presente artigo é a formação continuada de promoção da equidade racial e enfrentamento ao racismo na Educação Básica, voltada para assistentes sociais e psicólogos atuantes nas Escolas Municipais e Unidades Conveniadas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

A formação decorre do interesse em atuar de forma alinhada à temática antirracista, impulsionado pela pesquisa do Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra (2023), que revelou que apenas cerca de 20% das secretarias de ensino implementam efetivamente leis que valorizam a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Essa ausência compromete ações voltadas à erradicação do racismo e à valorização das contribuições desses povos, além de não enfrentar os ataques sofridos por eles. Como destaca Suelaine Carneiro (2018), ignorar questões étnico-raciais na educação perpetua hierarquias e noções de superioridade, enquanto o papel da escola deveria se formar para a igualdade, o respeito e o reconhecimento das diversas culturas e pessoas.

Por esse motivo, a formação objetivou proporcionar a esses profissionais, que atuam nas escolas, o conhecimento acerca das questões étnico-raciais, a ressignificação de suas práticas e acolhimento àqueles que sofrem com situações de racismo e a reflexão sobre seu papel.

[1] Especialista em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar pela Faculdade Telos, São Paulo, Brasil; professora formadora no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: sevidasi@gmail.com.

[2] Especialista em Serviço Social pelo Centro Universitário Internacional, Brasil; assistente social na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: junimdelena@gmail.com.

2 Metodologia

A formação aqui abordada teve como temática as relações étnico-raciais e se deu por meio de palestras, cursos, minicursos e oficinas sobre os conteúdos das legislações e documentos basilares da educação antirracista, no período de junho a setembro de 2024, iniciando-se com uma palestra de abertura, seguida por módulos formativos em 8 encontros, de 4 horas cada, assim nomeados: 1. Possibilidades de efetivação da lei nº 10.639/2003 na Educação Básica da rede pública; 2. Estratégias para promover o debate sobre equidade racial a partir da valorização da riqueza histórica e cultural do patrimônio legado pelos africanos e seus descendentes; 3. Estratégias para promover o debate sobre o racismo com os diferentes públicos da comunidade escolar: estudantes, famílias, professores e demais servidores da escola; 4. Possibilidades de atuação frente a situações de racismo ocorridas no contexto escolar, por parte de docentes, discentes, gestores e demais profissionais; 5. Relações étnico- raciais no contexto escolar e constituição da subjetividade.

3 Resultados

A realização deste curso possibilitou aos participantes o aprimoramento de suas competências para lidar com casos de racismo no âmbito escolar. Além disso, ampliou os conhecimentos para a prática de uma educação antirracista, forneceu subsídios para a efetiva implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, no que tange à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Após esse período formativo, os profissionais desenvolveram encontros com os gestores das escolas, estratégia de partilha e multiplicação do conhecimento que constituiu um movimento em direção à transformação das práticas escolares, iniciando um caminho com ações antirracistas e inclusivas que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. É papel da escola, enquanto instituição que contribui para formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, independentemente de cor, raça, sexualidade e credo religioso, discutir, ensinar e debater sobre essa

temática, bem como promover o respeito e reconhecimento do outro enquanto sujeito.

Segundo Kabengele Munanga (1996), o enfrentamento do racismo no Brasil só será efetivo quando deixar de ser visto como um problema exclusivo dos negros e se tornar uma preocupação de todas as forças e instituições do país. É necessário ir além de discursos e intenções para adotar ações concretas que promovam transformação social, passando do pesadelo para um sonho e, finalmente, para uma verdadeira esperança.

4 Considerações finais

Na formação continuada, os profissionais tiveram a oportunidade de refletir sobre as situações de racismo, conhecer os conceitos principais relacionados à temática étnico-racial e vivenciar possibilidades de trabalhar o acolhimento dos estudantes que sofrem com o racismo no âmbito escolar.

Além disso, ela incentivou a reflexão sobre questões étnico-raciais estruturais, promovendo maior sensibilidade às vivências e desafios de diferentes grupos, oferecendo ferramentas para abordar essas temáticas. Entendemos que para erradicar o racismo é necessário considerar que esse processo, segundo Gomes (2012), "exige práticas transformadoras, descolonização dos currículos e questionamento dos lugares de poder, além de revisar a relação entre direitos e privilégios enraizados na cultura educacional e política". Ao aplicar esses aprendizados, os profissionais se tornaram agentes de transformação, promovendo educação antirracista, direitos humanos e diversidade. Assim, a formação fortaleceu um ambiente educacional comprometido com dignidade, equidade racial e social, e reconhecimento da diversidade como base para uma sociedade mais justa.

Referências

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

MATUOKA, I. Como a educação integral aparece nos debates eleitorais. **Centro de Referências em Educação Integral**, [*s. l.*], 2018. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-a-educacao-integral-aparece-nos-debates-eleitorais/. Acesso em: 16 set. 2024.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. *In*: SCHWARCZ, L.; QUEIROZ, R. (org). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

Inclusão e proteção: o impacto da ADO 26 na educação de estudantes LGBTQIAPN+

Sérgio Dias de Azevedo[1]

1 Introdução

A exclusão de estudantes LGBTQIAPN+, no ambiente escolar brasileiro, reflete a ausência de políticas inclusivas e a reprodução de normas cis-heteronormativas, que prejudicam o desenvolvimento acadêmico e pessoal desses alunos. A falta de acolhimento e reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade contribui para situações de vulnerabilidade, comprometendo a saúde mental e a segurança desses jovens. Assim, o combate à homofobia e transfobia nas escolas torna-se essencial para uma educação pautada em direitos humanos.

A criminalização da homofobia e transfobia, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão nº 26 (ADO 26), representa um marco para a proteção dos direitos LGBTQIAPN+. Com base nas teorias de reconhecimento de Nancy Fraser e Axel Honneth, que defendem o reconhecimento como pilar da justiça social, este estudo analisa a relevância da ADO 26 no fortalecimento das políticas educacionais inclusivas e na transformação do ambiente escolar em um espaço de acolhimento e respeito.

2 Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem teórica fundamentada na revisão de literatura, incluindo análise documental e judicial, como o voto do Ministro Ricardo Lewandowski na ADO 26. A metodologia inclui, ainda, uma articulação com literatura especializada em identidade de gênero e reconhecimento social, que busca compreender a criminalização da

[1] Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasil; professor de história na Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás, Brasil. E-mail: sda.azevedo@gmail.com.

homofobia e transfobia como instrumentos de proteção para estudantes LGBTQIAPN+ e como incentivo à criação de políticas educacionais inclusivas.

3 Resultados

Os resultados indicam que a criminalização da transfobia e homofobia, promovida pela ADO 26, pode atuar como um importante fator de proteção para estudantes LGBTQIAPN+, proporcionando um ambiente escolar mais seguro e inclusivo. Ao equiparar a discriminação por identidade de gênero e orientação sexual ao racismo, a ADO 26 estabelece uma base jurídica que responsabiliza as instituições educacionais por práticas discriminatórias, incentivando mudanças culturais e estruturais.

Ademais, foi observado que a implementação de políticas inclusivas enfrenta barreiras como a falta de formação de educadores e resistência social, especialmente em contextos mais conservadores. Esses desafios ressaltam a necessidade de programas de capacitação que preparem os profissionais para lidar com a diversidade de gênero e orientações sexuais, promovendo, assim, um acolhimento efetivo para todos os estudantes.

Portanto, a ADO 26 reforça o compromisso das escolas em desenvolver práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e garantam a dignidade dos alunos LGBTQIAPN+, contribuindo para uma cultura educacional inclusiva e alinhada aos direitos humanos. Esse avanço normativo promove a segurança e o bem-estar dos estudantes, desafiando normas cis-heteronormativas e combatendo o preconceito no ambiente escolar.

4 Considerações finais

A criminalização da transfobia e homofobia é um passo significativo para a proteção dos direitos LGBTQIAPN+ no Brasil e evidencia o papel das escolas como agentes de transformação social. A decisão do STF na ADO 26 encoraja uma mudança no sistema educacional, promovendo um ambiente seguro e inclusivo, e fortalece o compromisso com o respeito à diversidade.

A ADO 26 representa uma oportunidade de avanço para a educação inclusiva, exigindo o desenvolvimento de políticas eficazes e a capacitação dos educadores para lidar com questões de gênero e diversidade. Esses esforços

são essenciais para que o ambiente escolar seja um espaço de desenvolvimento integral e respeito para todos, contribuindo para uma sociedade mais justa e acolhedora.

Referências

BRASIL. **Voto do Ministro Ricardo Lewandowski na ADO 26**. Supremo Tribunal Federal, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/ADO26votoRL.pdf. Acesso em: 9 nov. 2024.

FRASER, N. **Scales of justice**: reimagining political space in a globalizing world. Columbia: New Directions in Critical Theory, 2008.

HONNNETH, A. **The struggle for recognition**: the moral grammar of social conflicts. Cambridge: Polity Press, 1995.

RAMOS, W. **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI, 2021.

REIS, T. O que significa LGBTI+ no Brasil de Direitos. **Brasil de Direitos**. 2021. Disponível em: https://www.brasildedireitos.org.br. Acesso em: 9 nov. 2024.

Educação formal de mulheres reclusas no sistema prisional do município de Uberlândia

Tania de Fátima Teófilo[1]

1 Introdução

A experiência no sistema prisional despertou, nesta pesquisadora, o desejo de ingressar no mestrado, pois uma das constatações que mais a incomodou foi a baixa adesão das mulheres reclusas à educação formal, além da falta de estrutura nas unidades prisionais e da resistência das agentes de segurança prisional em valorizar a importância da educação para esse público.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os fatores ideológicos, sociais e institucionais que favorecem ou limitam a adesão das mulheres reclusas à educação formal no sistema prisional, tendo como pano de fundo o Presídio Professor Jacy de Assis e a Escola Estadual Professor Paulo Freire, localizados na cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

2 Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem materialista histórico-dialética, fundamentada nos princípios do materialismo histórico de Marx e Engels. Essa teoria foi aplicada na análise da relação entre educação e prisão, com ênfase nas contradições inerentes a esse contexto. O materialismo histórico-dialético considera a interação entre teoria e prática, buscando compreender a realidade concreta e suas relações com a natureza, com base nas contribuições do pensamento marxista.

Utilizou-se a abordagem qualitativa, com o uso de técnicas de pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores/as, dois/duas gestores/as e 19 mulheres reclusas em unidades prisionais na cidade de

[1] Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais; analista executiva de defesa social/pedagoga da Secretaria de Estado e Justiça de Segurança Pública de Minas Gerais, Brasil. E-mail: taniateofilo701@gmail.com.

Uberlândia-MG. A análise dos dados foi conduzida por meio da análise de conteúdo dialética-hermenêutica, fundamentada na teoria materialista histórico-dialética.

A pesquisa buscou compreender a realidade das mulheres no sistema prisional a partir de uma perspectiva crítica e utópica da educação como ato político. Os resultados e a análise das entrevistas realizadas destacaram os desafios e as possibilidades da educação para mulheres reclusas, considerando os fatores sociais, institucionais e ideológicos que influenciam sua participação na educação escolar.

3 Resultados

Os depoimentos escritos das mulheres participantes da pesquisa apontaram para o reconhecimento do valor da educação recebida na prisão, destacando a importância do acolhimento proporcionado pela equipe pedagógica. Esse acolhimento se manifestou por meio de espaços de escuta, valorização enquanto seres humanos e pela possibilidade de vislumbrar um futuro profissional que melhore suas condições de vida econômica e social.

A pesquisa constatou que não há resistência por parte das mulheres privadas de liberdade em estudar na escola que funciona no Presídio Professor Jacy de Assis. No entanto, há uma série de limitações específicas do ambiente prisional, bem como políticas institucionais que dificultam a continuidade e a conclusão da educação básica nesse espaço.

4 Considerações finais

A pesquisa realizada com mulheres reclusas na Escola Estadual Professor Paulo Freire e na Penitenciária Professor Jacy de Assis teve como objetivo compreender as políticas educacionais voltadas para mulheres no ambiente prisional. A autora, servidora pública em uma instituição prisional em Uberlândia desde 2008, destaca as contradições e as limitações presentes nesse contexto. Embora as políticas educacionais para o sistema prisional tenham sido estabelecidas legalmente em 1984, a educação para mulheres reclusas ainda é frequentemente limitada por questões ideológicas, sociais e institucionais. O sistema capitalista perpetua a violência e a discriminação de gênero e raça, influenciando as condições prisionais dessas mulheres.

A falta de preparo dos/das profissionais da educação e da segurança, bem como a desarticulação entre eles, dificulta a implementação efetiva das políticas educacionais nas prisões. As mulheres reclusas percebem a educação como uma oportunidade de qualificação profissional e emancipação, mas enfrentam obstáculos estruturais e materiais dentro do sistema prisional. A pesquisa destaca a importância do acolhimento e das relações interpessoais no ambiente escolar prisional, além da necessidade de políticas integradas e formação continuada para os profissionais envolvidos.

As mulheres reclusas valorizam a educação como um caminho para sua reintegração social e econômica. Elas reconhecem as limitações e as desigualdades presentes no sistema prisional e refletem sobre a necessidade de mudanças nas políticas educacionais para que seus objetivos de ressocialização sejam, de fato, alcançados. O estudo ressalta a importância de pesquisas sobre a educação de mulheres privadas de liberdade, considerando as disparidades de gênero e outras questões socioeconômicas e raciais. A pesquisa busca contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais no sistema prisional, sem a intenção de esgotar o tema.

Referências

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KOLLONTAI, A. **Autobiografia de uma mulher comunista sexualmente emancipada**. Traduzido por Lígia Gomes. São Paulo: Sundermann, 2007. (Coleção 10 v. 3).

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MINAYO, M. C. S. et al. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVA, S. T. **A qualificação para o trabalho em Marx**. 2005. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Setor de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/. Acesso em: 3 dez. 2024.

Os impactos das medidas socioeducativas com jovens indígenas Guarani e Kaiowá: o cumprimento em meio aberto e as políticas que as orientam

Tatiane Cristina de França[1]

1 Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar os impactos e as formas de execução das medidas socioeducativas em meio aberto, especificamente a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço Comunitário (PSC) no contexto da Política de Assistência Social. A pesquisa foca nas violações de direitos sofridas pelos jovens indígenas Guarani e Kaiowá, que se encontram sob a intervenção do Estado. A relevância deste tema é sublinhada pela necessidade de compreender como essas medidas repercutem na reintegração dos jovens às suas comunidades e famílias, especialmente considerando o histórico de violação de direitos que esses grupos enfrentam, conforme estipulado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, e na Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei nº 12.594/2012.

O ECA, em seu Artigo 227°, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos da criança e do adolescente, incluindo o direito à convivência familiar e comunitária. Por outro lado, o SINASE, em seu Artigo 2º, enfatiza a importância da proteção integral e da promoção dos direitos humanos na execução das medidas socioeducativas. A confluência dessas normativas é essencial para entender a complexidade do atendimento a jovens em situação de vulnerabilidade, particularmente no contexto indígena, em que a intersecção entre cultura, identidade e direitos civis é frequentemente negligenciada.

[1] Mestra em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: tati2013.franca@gmail.com

2 Metodologia

Este trabalho foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa documental como método principal e a observação empírica como suporte. A pesquisa se baseou em documentos oficiais, relatórios e estudos anteriores que abordam a situação dos jovens indígenas e as políticas de assistência social. A análise foi fundamentada em conceitos da Antropologia, considerando as especificidades culturais e sociais dos Guarani e Kaiowá, e em autores que discutem a intersecção entre direitos humanos e políticas sociais, como Paulo Freire (1987) e Boaventura de Sousa Santos (2013). O público da pesquisa consiste em jovens que passaram por medidas socioeducativas em suas comunidades, permitindo uma compreensão mais profunda do impacto dessas políticas na vida deles.

3 Resultados

Os principais resultados indicam que as medidas socioeducativas, embora tenham a intenção de promover a reabilitação e reintegração dos jovens, muitas vezes falham em atender às necessidades específicas da população indígena. Os jovens Guarani e Kaiowá, ao final da LA e PSC, enfrentam preconceitos e estigmas que dificultam o retorno deles à vida familiar e comunitária. Além disso, as condições sociais precárias, como a falta de acesso a serviços básicos e a ausência de políticas públicas efetivas, agravam as violações de direitos enfrentadas desde a infância.

Conforme destacado por autores como José Carlos Gomes (2007) e Marilena Chauí (2006), as experiências de discriminação e a internalização da violência estruturante contribuem para a marginalização dessas populações, dificultando sua plena cidadania. Os resultados ressaltam a urgência de políticas que não apenas implementem medidas socioeducativas, mas que abordem as desigualdades estruturais que afetam a vida dos jovens indígenas.

4 Considerações finais

As contribuições deste trabalho para a área da Educação em Direitos Humanos e Diversidade são significativas, uma vez que evidenciam a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e sensível às especificidades culturais dos jovens indígenas. As políticas de assistência social e socioeducativas devem ser reformuladas para garantir que os direitos desses jovens sejam respeitados e promovidos. A efetivação do direito à diferença, conforme abordado por autores como Silva (2000) e Santos (2013), é crucial para a construção de um sistema que respeite a identidade cultural dos Guarani e Kaiowá.

Os próximos passos incluem a necessidade de pesquisas adicionais que explorem a implementação de práticas educativas que respeitem e integrem as culturas indígenas, além de um maior envolvimento das comunidades na concepção e execução das políticas que as afetam. É fundamental que o Estado, em consonância com os princípios do ECA e do SINASE, reconheça e valorize a diversidade cultural como um elemento central na promoção da justiça social e da cidadania plena para todos os jovens.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.h tm. Acesso em: 10 dez. 2024.

CHAUÍ, M. **Cidadania cultural**. São Paulo: Moderna, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GOMES, J. C. A marginalização dos jovens indígenas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 64, p. 45-61, 2007.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do sul**: perspectivas. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Considerações decoloniais sobre a construção de currículo

Thalison Ramon Fernandes Lima[1]

1 Introdução

Prezados leitores, este trabalho é fruto de um processo de resiliência epistemológica, que se sustenta nas bases teóricas da rede Modernidade/Colonialidade, a qual reconhece que o sistema-mundo moderno/colonial/capitalista tem raízes históricas marcadas pela exploração do trabalho, pilhagem de recursos naturais e subalternização de comunidades, perpetuando a desigualdade e a negação da diversidade, operando por meio de três eixos centrais de dominação, denominados de colonialidade do saber, do poder e do ser (Quijano, 2005). Assim, este estudo é fruto de uma reflexão crítica decolonial sobre o desenho curricular e as referências bibliográficas do curso de extensão e aperfeiçoamento "Educação em Direitos Humanos e Diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos", oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O principal objetivo é demonstrar como a colonialidade do saber atua no desenho curricular do curso, restringindo o conceito de direitos humanos à narrativa eurocentrada, tal limitação perpétua o modelo de sociedade colonialista, que justifica suas atrocidades por meio de fundamentos filosóficos como o contrato social, elaborado pelos pensadores Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Por exemplo, a teoria de Locke sobre a propriedade privada, desenvolvida no contexto da colonização, marginaliza saberes tradicionais e ignora perspectivas não ocidentais sobre direitos coletivos. Assim, buscamos evidenciar como o curso poderia avançar ao incluir epistemologias indígenas, africanas e amazônicas,

[1] Mestre em Estudos Latino Americanos pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil; professor da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia, Brasil. E-mail: thalisonf13@gmail.com.

que oferecem visões plurais sobre direitos humanos e justiça (Almeida Junior, 2014)

Os objetivos específicos são: a) Apresentar uma breve reflexão de como a colonialidade do saber conduz a sequência currículo do curso; b) Investigar as conexões entre o conteúdo do curso e a Lei 11.645/2008, analisando sua implementação no contexto educacional e os desafios que ela enfrenta; c) Refletir sobre caminhos para integrar uma abordagem mais crítica e decolonial, que valorize os saberes indígenas, afro-brasileiros e outras epistemologias do Sul no ensino de Direitos Humanos.

2 Metodologia

Na primeira parte do trabalho apresenta-se a justificativa da escolha do aporte teórico metodológico, cuja base se sustenta na rede Modernidade/Colonialidade, como já mencionado, tendo como principais expoentes: Quijano, 2005; Dussel, 2005; Castro-Gómez, 2005; Grosfoguel, 2010; Galeano, 2013; Mignolo, 2009.

Metodologicamente, a pesquisa estrutura-se em uma abordagem Bibliográfica, qualitativa e interpretativa, de análise crítica do desenho currículo do curso, a partir de categorias como colonialidade do saber e racismo estrutural, a fim de desvelar as limitações do ensino tradicional de Direitos Humanos e propor caminhos alternativos que dialoguem com a Lei 11.645/2008 e as demandas de uma educação emancipadora, que amplie nossa visão de mundo a partir das epistemologias do sul, que valorizam os saberes e experiências de populações historicamente marginalizadas, rompendo com o eurocentrismo como único referencial de conhecimento.

Autores como Minayo (2014) destacam que a metodologia qualitativa demonstrativa visa a compreender os significados, sentidos e contextos atribuídos pelos indivíduos às suas experiências e realidades. Essa metodologia não se limita à simples descrição dos fenômenos, mas busca interpretar as dinâmicas sociais e culturais subjacentes, refletindo sobre as relações de poder, identidade e subjetividade presentes nas práticas cotidianas.

> A pesquisa qualitativa, ao se voltar para o entendimento das realidades sociais dos sujeitos, exige que o pesquisador interprete os significados que emergem nas narrativas e no cotidiano das pessoas. Não se trata apenas de descrever a realidade, mas de compreender a dinâmica dos significados que estruturam a experiência humana (Minayo, 2014, p. 25).

Assim, este trabalho busca oferecer uma contribuição teórica para o campo da Educação em Direitos Humanos, ao propor um olhar decolonial que reconheça a pluralidade e a relevância dos saberes marginalizados na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa. Nesse sentido, o ensino de direitos humanos é ressignificado como um campo de disputa epistemológica, em que a valorização das narrativas indígenas, afrodescendentes e ribeirinhas se torna essencial para a construção de uma outra sociedade (Walsh, 2009).

Dessa maneira, esta análise crítica inicia-se pela seguinte pergunta: Qual é a base epistemológica que articula as orientações práticas e metodológicas do curso Educação em Direitos Humanos e Diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos, e quais as suas implicações na realidade brasileira contemporânea? Essa indagação é essencial para compreender como o modelo educacional atual reflete e perpetua a colonialidade do saber a partir de um orientador epistemológico que privilegia o pensamento europeu como o único capaz de explicar qualquer realidade.

3 Resultados

Neste contexto, ao analisar o CDHD a partir do campo decolonial, percebeu-se que o curso é estruturado a partir de uma perspectiva histórica dos direitos humanos, remetendo que são conquistas da modernidade europeia, e que são essas conquistas que tornarão o mundo melhor e precisam ser universalizadas para todos, mas a pergunta que nos vem é: a quem servem esses direitos humanos? Aqui tem-se um entendimento de que a modernidade europeia é inseparável da colonialidade, ou seja, das estruturas de exploração e dominação.

Nessa direção o curso tem como objetivo formar agentes multiplicadores, dando a entender que os problemas da não aplicação dos direitos humanos é um problema pessoal e individual da sociedade, negando que os desequilíbrios sociais sejam uma questão estrutural, como bem explica o estudioso Silvio Almeida (2019).

A ausência de uma análise estrutural limita a eficácia do curso, pois os problemas sociais são tratados como falhas de indivíduos ou comunidades, e não como consequência de sistemas de opressão (racismo, colonialismo, patriarcado). Outra questão relevante é que o curso se coloca como formação continuada de professores, mas nota-se que em nenhum momento a Lei 11.645/2008 foi mencionada, nesse contexto nos vem a pergunta: O curso quer fortalecer quais direitos humanos? É possível pensar em Direitos Humanos no Brasil utilizando um referencial teórico estritamente eurocêntrico? Como formar educadores críticos que não pensam o seu contexto social real? Essas perguntas se fazem necessárias já que em nossa percepção, nas referências bibliográficas, a participação de autores brasileiros é extremamente pequena, nos levando a perceber como reproduzimos valores contraditórios às realidades brasileiras e que sustentam a manutenção e perpetuação do colonialismo/colonialidade do saber e o racismo estrutural.

4 Considerações finais

Dessa maneira, conclui-se que a colonialidade do saber se manifesta no desenho curricular do curso, ao privilegiar referências de filósofos europeus e estadunidenses, reforçando o racismo estrutural. Essa dependência epistemológica ofusca a possibilidade de uma visão crítica sobre a sociedade moderna e limita a formação de agentes transformadores. Ao reproduzir paradigmas estrangeiros, o curso contribui para a perpetuação de um Brasil subalterno, incapaz de analisar seus próprios problemas a partir de suas realidades e saberes locais. Para superar essa limitação, é necessário promover uma reestruturação curricular que valorize epistemologias do Sul, saberes indígenas, africanos e amazônicos, abrindo espaço para um pensamento mais autônomo e emancipatório.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 23 dez. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

A educação de jovens e adultos privados de liberdade: direito ou privilégio?

Tiaga de Jesus Dias Chagas[1]

1 Introdução

A educação é um direito fundamental garantido por lei a todas as pessoas, inclusive àquelas que estão cerceadas de sua liberdade em prisões. Nas prisões, a oferta de educação básica se dá por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, conforme preconiza o art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394/1996, destina-se às pessoas que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir seus estudos na idade própria (Brasil, 1996).

Embora muito se tenha avançado na normatização legal, ainda há uma visão distorcida de que essas pessoas, por terem sido submetidas a uma sentença condenatória, perdem sua dignidade humana e, consequentemente, seus direitos. Nesse sentido, garantir acesso à educação é entendido como um privilégio e não um direito (Julião, 2016; Onofre, 2014). Assim, o objetivo principal deste trabalho é reconhecer que a educação se constitui em um direito humano de jovens e adultos privados de liberdade.

2 Metodologia

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental é conhecida por utilizar "materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (Gil, 2008, p. 51). Já pesquisa bibliográfica é aquela cujo material já foi analisado e está restrita aos materiais publicados sobre determinado tema (Gil, 2008).

[1] Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amapá, Brasil; professora da Secretaria de Estado da Educação do Amapá, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Direitos Humanos, Educação e Sociedade (EDHUCAS-UNIFAP) e do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação em Prisões (GPEP-UFAL); coordenadora estadual do Fórum Nacional de Educação Prisional e Inserção Social (FNEPIS). E-mail: tiagabio32@gmail.com.

3 Resultados

A educação é proclamada como um direito de "todos", conforme art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Compreende-se que esse direito também abrange jovens e adultos privados de liberdade nos sistemas prisionais.

A garantia do direito à educação nas prisões está amparada por diversos dispositivos legais, tendo a Lei de Execução Penal (LEP) como o marco referencial dessa prerrogativa no Brasil (Brasil, 1984). No caso de jovens e adultos que se encontram encarcerados, que têm direito à educação básica, uma vez que não tiveram a oportunidade de acessar ou continuar seus estudos na idade apropriada, a oferta de educação será por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 1996).

Apesar disso, 44,5% e 17,3% das pessoas encarceradas atualmente no Brasil não concluíram o ensino fundamental e o ensino médio, respectivamente. Quando somados aqueles que deveriam ter acesso à educação básica, estamos falando de 78,8%, mas apenas 21,5% conseguem garantir esse acesso (Brasil, 2024).

Não há dúvidas que o país avançou significativamente na construção de um arcabouço jurídico para tornar a educação um direito das pessoas privadas de liberdade, mas, na prática, existem desafios que precisam ser superados para sua efetivação (Julião, 2016). Um desses desafios é a defesa de que a educação nos ambientes prisionais não é direito, mas um privilégio.

Portanto, é preciso que a educação desses jovens e adultos privados de liberdade não seja mais utilizada como uma espécie de moeda de troca a ser "concedida como benefício às mulheres e homens em privação de liberdade, em troca de bom comportamento" (Andrade, 2019, p. 36). Afinal, sendo um direito conquistado legalmente, deve ser garantido e não "negociado" entre os "merecidos" e os "imerecidos".

4 Considerações finais

Toda pessoa tem o direito à educação, incluindo aquelas que se encontram privadas de liberdade. No entanto, apesar de a educação ser um direito legal,

muitos ainda impedem o acesso à educação, tratando-a como um privilégio para essa população. Isso caracteriza um dos desafios que precisam ser superados para retirar da exclusão educacional cerca de 78,5% das pessoas que não conseguiram estudar nas prisões brasileiras.

Este trabalho evidencia que garantir a efetivação da educação para pessoas privadas de liberdade é uma tarefa complexo, com desafios que precisam ser superados. Contudo, é fundamental visibilizar esse tema para que, de fato, o direito à educação na prisão se torne uma realidade para todas as pessoas privadas de liberdade, especialmente para aquelas que um dia tiveram seu direito à educação negado.

Referências

ANDRADE, B. C. **Mulheres e homens em privação de liberdade e o processo de escolarização**: suas percepções. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais. Sistema Nacional de Informações Penais. **RELIPEN:** 16º ciclo SISDEPEN, 1º semestre de 2024. Brasília: SENAPPEN; SISDEPEN, 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JULIÃO, E. F. Escola *na* ou *da* prisão? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr. 2016. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 out. 2024.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão**: o olhar de alunos e professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

Explorando os esportes paralímpicos: inclusão e prática educativa no 6º ano

Tiago Estevão Siqueira Farias[1]

1 Introdução

A inclusão no ambiente educacional é um dos maiores desafios para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos. Este projeto, realizado na Escola Municipal Estephânia de Carvalho, no bairro do Laranjal, em São Gonçalo/RJ, promoveu a valorização dos esportes paralímpicos como ferramenta de aprendizado, inclusão e fortalecimento dos direitos humanos. Segundo a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a inclusão escolar promove o respeito às diferenças e incentiva a participação de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas.

O objetivo principal do projeto foi engajar alunos do 6º ano do ensino fundamental em uma experiência prática e inclusiva que substituísse a avaliação teórica do 2º bimestre, fortalecendo o aprendizado por meio de atividades que valorizassem a diversidade. Inspirado nos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2024, o trabalho buscou destacar o papel dos esportes adaptados na construção de uma sociedade mais igualitária (Brasil, 2015).

2 Metodologia

O projeto foi desenvolvido durante os meses de maio e junho de 2024, que correspondem ao 2º bimestre do ano letivo deste município, com quatro turmas do 6º ano, totalizando aproximadamente 120 alunos. Cada turma foi dividida em dois grupos, que escolheram uma modalidade paralímpica para apresentar, resultando em oito esportes: corrida em cadeira de rodas, corrida

[1] Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí, Brasil; professor da rede municipal de ensino de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: tiagoestevao21@gmail.com.

para deficientes visuais, vôlei sentado, bocha, futebol de cego, basquete sentado, *goalball* e arremesso de peso.

Os alunos foram responsáveis por confeccionar os materiais e aparelhos necessários para cada esporte, utilizando recursos recicláveis, como papelão, garrafas PET, madeira e tecidos, promovendo a sustentabilidade (Santos, 2019). Além disso, produziram cartazes informativos com regras, curiosidades e histórias das modalidades, que foram expostos na quadra da escola.

As apresentações ocorreram em dois dias, com duas turmas por dia. Cada grupo explicou as especificidades do esporte escolhido e realizou uma demonstração prática. Alunos atendidos na sala de recursos participaram como ouvintes e praticantes, tendo a oportunidade de experimentar os esportes ao final de cada apresentação. A metodologia reforçou os princípios da educação inclusiva, valorizando a interação entre alunos com e sem deficiência (Mittler, 2003).

3 Resultados

O projeto demonstrou resultados significativos na promoção da inclusão e no engajamento dos alunos. A prática dos esportes paralímpicos permitiu que todos compreendessem as adaptações necessárias para tornar o esporte acessível a pessoas com deficiência. De acordo com pesquisas realizadas pelo Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB, 2020), a prática esportiva adaptada é um meio eficaz de promover autonomia, inclusão social e autoestima entre pessoas com deficiência.

Os cartazes informativos serviram como recurso didático para toda a escola, ampliando o conhecimento sobre as modalidades paralímpicas. Alunos relataram maior empatia e respeito pelas diferenças, enquanto os participantes da sala de recursos se sentiram valorizados e incluídos, fortalecendo o vínculo escolar.

Além disso, a interação entre alunos de diferentes perfis fomentou debates sobre a importância dos direitos humanos e da equidade no ambiente escolar, alinhando-se aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que incentiva a valorização da diversidade e a convivência democrática.

4 Considerações finais

Este projeto reafirma o papel transformador da educação física inclusiva no fortalecimento dos direitos humanos e na construção de uma sociedade mais justa. A experiência prática superou as expectativas, destacando-se como uma alternativa inovadora e eficaz para avaliações escolares.

Os próximos passos incluem a replicação da iniciativa em outras turmas e a inclusão de novas modalidades esportivas. Além disso, será incentivada a produção de materiais educativos digitais para ampliar o alcance do projeto e fortalecer práticas inclusivas em outras escolas (Unesco, 2017).

Referências

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: MEC, 2015.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Esportes paralímpicos**. 2020. Disponível em: https://cpb.org.br/. Acesso em: 19 dez. 2024.

MITTLER, P. **Trabalhando juntos**: para a inclusão escolar e social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, M. L. dos. **Educação inclusiva e sustentabilidade**. São Paulo: Cortez, 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

UNESCO. **Educação para todos**: inovação e inclusão: relatório global. Paris: Unesco, 2017.

Trabalhando os direitos humanos na aula de língua inglesa por meio da literatura

Tiago Pellim[1]

1 Introdução

Quando pensamos no trabalho com os direitos humanos na educação básica, algumas pessoas podem se questionar: o que as aulas de língua inglesa têm a ver com isso? A resposta a essa pergunta depende da visão de língua adotada. Se olhamos para a língua apenas como um sistema, um conjunto de normas gramaticais a ser dominado, então de fato há pouca relação. Por outro lado, se entendemos a língua como prática social que nos constitui, por meio da qual construímos as nossas identidades e o mundo à nossa volta, então somos capazes de perceber que as aulas de língua inglesa podem ser espaços de resistência (Azevedo, 2018) e de afirmação dos direitos humanos na busca por uma formação cidadã e democrática.

Assim, este trabalho tem como objetivo a sistematização de uma proposta de sequência didática para a aula de língua inglesa com foco na discussão sobre desigualdade racial por meio do uso de poemas. Tal proposta está embasada no entendimento de que os direitos humanos, de forma ampla, envolvem a garantia da dignidade das pessoas em suas diferentes dimensões, incluindo a raça/etnia e o fato de não ser possível falar de igualdade sem abordar a diversidade (Silva; Tavares, 2012). Além disso, reafirma a importância de uma "educação linguística ampliada" (Cavalcanti, 2013), isto é, uma prática de ensino que vai além do ensino da língua pela língua apenas, incorporando o exercício de um olhar reflexivo e questionador das desigualdades.

[1] Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil; professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil. E-mail: tiagopellim@ifsp.edu.br.

2 Metodologia

Essa sequência didática foi pensada para estudantes do Ensino Médio que já tiveram um primeiro contato com a língua inglesa, seja no Ensino Fundamental ou em cursos de idiomas. Além disso, já trabalharam com o gênero textual poema, sendo capazes de identificar algumas de suas características básicas como a noção de "eu lírico", composição em versos e uso de linguagem conotativa e metafórica. A escolha desse gênero para o trabalho se justifica por entender que a experiência literária tem o potencial de materialização do mundo e das relações sociais, além de nos permitir vivenciar identidades outras sem ser preciso renunciar nossas próprias identidades (Cosson, 2009).

A sequência didática está embasada na proposta de letramento literário de Cosson (2009) e é composta por 4 momentos: **motivação**, que consiste em preparar os estudantes para o contato com o texto literário; **introdução**, que se refere à apresentação do autor e da obra; **leitura**, que envolve a leitura do texto em si; e **interpretação**, que diz respeito à construção de sentidos, tanto em um nível interior como exterior por meio de registros da leitura.

3 Resultados

Para essa sequência didática foram selecionados dois poemas do autor estadunidense Langston Hughes. Essa escolha se justifica por se tratar de renomado autor em língua inglesa que fez parte do movimento chamado *Harlem Renaissance*, um movimento artístico-filosófico da década de 1920 que buscava a construção de uma nova identidade para as pessoas negras, enfatizando seu espírito criativo, intelectual e estético. Os poemas selecionados foram *Theme for English B* e *I, too, sing America*. Outra razão para a escolha desses poemas é que eles já integram o material selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e estão presentes na escola. No entanto, observa-se que o material faz uma abordagem superficial dos poemas e da temática, sendo que os textos acabam servindo de pretexto para o ensino de tempos verbais. Assim, ressignificamos o material ao propormos a sequência didática com os quatro momentos do letramento literário de Cosson (2009), explicitados a seguir.

Primeiramente, na etapa de **motivação**, o professor deve preparar os estudantes para o trabalho com o gênero poema. Isso poderá ser feito por meio de um diálogo com a turma, questionando se alguém gosta, costuma ler ou escrever poemas. A fim de aproximar os estudantes do gênero, sugere-se que sejam levados para a aula exemplos de poemas em português e em inglês sobre temáticas diversas. Em pequenos grupos, os estudantes podem fazer a leitura de um poema e tentar identificar suas características, o eu lírico e a temática.

Na etapa de **introdução**, o professor será responsável por apresentar o autor e o contexto de produção dos poemas, com ênfase para o movimento do *Harlem Renaissance*. Isso poderá ser feito utilizando vídeos, imagens e canções, já que esse movimento teve grande influência na moda, na literatura e na música, especialmente com ritmos, como o *jazz* e o *blues*. Será importante destacar os impactos desse movimento não só nos Estados Unidos, que culminou com o movimento pelos direitos civis dos negros, como no mundo todo, sendo possível fazer um paralelo com o cenário brasileiro. Segundo Silva e Tavares (2012), quando trabalhamos com os direitos humanos, é importante reconhecer o papel dos movimentos sociais no reconhecimento e valorização da diversidade.

Na sequência, na etapa da **leitura**, os estudantes farão a leitura dos poemas em pequenos grupos. A leitura será guiada por um roteiro que elucida vocabulário potencialmente desconhecido e chama a atenção para alguns detalhes dos textos, como: quem é o eu-lírico do poema? Para quem ele se dirige? Como a questão racial se apresenta no texto? Há algum conflito? Que passagens ou elementos linguísticos nos fornecem essas pistas? O uso do guia para a leitura é justificado por se tratar de um texto em língua estrangeira, cuja interpretação se torna mais complexa.

Por fim, na etapa da **interpretação**, os grupos deverão compartilhar as interpretações feitas dos poemas, além de possíveis dúvidas. Os estudantes podem ser motivados a pensar em que medida os conflitos apresentados nos poemas, se apresentam também aqui no Brasil, e na sua comunidade local. Como desdobramento, pode ser organizado um sarau para apresentação de

poemas, músicas e outros textos de autoria dos estudantes ou selecionados por eles e que expressem alguma dimensão da luta pelos direitos humanos.

4 Considerações finais

A proposta de sequência didática aqui apresentada busca pensar caminhos para o trabalho com os direitos humanos nas aulas de língua inglesa. Além disso, busca ressignificar a própria ideia de língua, tomando-a como espaço privilegiado para o questionamento das desigualdades e a transformação social. Ao resgatar e valorizar a diversidade, aproxima a língua dos estudantes. Assim, nos engajamos com uma educação de natureza política e social (Freire, 2019), que recusa uma visão de educação como salvadora, mas ao mesmo tempo reconhece a sua potencialidade na transformação social e no fortalecimento da democracia.

Referências

AZEVEDO, A. S. A sala de aula de língua estrangeira como fórum de discussão sobre as identidades de raça. *In*: FERREIRA, A. J. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012. p. 51-76.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: LOPES, L. P. M. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festchrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, P. Direitos humanos e educação libertadora. *In*: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (org.). **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. São Paulo: Paz & Terra, 2019. p. 33-46.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **A formação cidadã no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

Potencializando escolas da região do Baixo Amazonas no combate à violência sexual

Valéria Lopes Peçanha[1]

1 Introdução

O papel da escola no combate à violência de gênero no Brasil foi reafirmado (Temer, 2022) com a qualificação dos dados produzidos pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) a partir de 2019. Focalizando a violência de gênero contra a infância e a juventude, os dados convergem para a caracterização destes crimes como intrafamiliares, cometidos majoritariamente em espaços domésticos por homens contra meninas e adolescentes.

Em *Violência sexual infantil, os dados estão aqui, para quem quiser ver* que compõe o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, Temer coloca que 95,4% dos agentes da violência sexual são homens, sendo conhecidos das vítimas em 82,5% dos casos; 40,8% eram pais ou padrastos, de modo que 76,5% dos estupros aconteceram dentro de casa. Segundo Temer (2022), trata-se de uma violência estrutural que desafia a política pública para além da área de segurança, implicando diretamente na "escola como elemento estratégico fundamental para o enfrentamento do estupro de vulnerável", já que há a passagem da percepção para a constatação de que a "maioria das vítimas de violências sexuais são crianças e adolescentes" demanda "políticas de prevenção e não só de repressão" (Temer, 2022, p. 5).

No presente trabalho, busca-se apresentar o projeto de extensão *Potencializando escolas da região do Baixo Amazonas no combate à violência sexual*, iniciado no 1º semestre de 2024, para aprofundar os diálogos abertos nas ações de extensão desenvolvidas nos últimos anos pelo Núcleo de

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil; professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil; líder do Grupo de Pesquisa em Educação e coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual (NEGED). E-mail: valeria.lopes@ifpa.edu.br.

Estudos de Gênero e Diversidade Sexual (NEGED) do Instituto Federal do Pará (IFPA), *campus* Santarém, sobre violência de gênero, na ocasião de 18 de maio - Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

2 Metodologia

Buscando uma metodologia dialógica, o projeto de extensão buscou aproximar as comunidades educacionais do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes (SGDCA), previsto pela Lei nº 13.431/2017, e realizou visitas à duas comunidades educacionais da região, além da realização no IFPA *campus* Santarém, sendo: 1) em uma escola do campo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Dorothy Mae Stang, no bairro do Caranazal; e 2) em uma escola situada na região urbana, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frei Othmar, no bairro Santíssimo, ambas na cidade de Santarém/PA.

3 Resultados

Inicialmente, questionamos os estudantes acerca do conhecimento deles da temática violência sexual, antes do contato com o projeto do IFPA, recebendo uma resposta bastante distinta nos dois casos. Enquanto os estudantes do Ensino Médio da EEEFM Frei Othmar (Escola 1) afirmaram familiaridade com o mesmo, os estudantes do Ensino Fundamental da EMEF Irmã Dorothy Mae Stang (Escola 2) demonstraram maior distanciamento do tema. Assim, na Escola 2, 64% afirmam conhecer um pouco o tema, enquanto na Escola 1, 54% dos estudantes afirmam que o conhecem muito bem. Questionados acerca da abordagem do tema da violência sexual pelas famílias, os percentuais são mais desfavoráveis e mais próximos para as diferentes faixas etárias envolvidas: na Escola 1 (Ensino Médio), 41% das famílias nunca ou raramente abordam o tema. Destaca-se, em ambas as escolas, o baixo percentual de estudantes tanto do Ensino Médio quanto do Fundamental que reconhecem que a abordagem dos temas ocorre com frequência em suas famílias.

Quando questionados sobre reconhecerem a importância do tema e considerarem que a abordagem direta do mesmo poderia ajudar no combate à violência, os estudantes de ambos os níveis de ensino e faixas etárias foram

massivos em reconhecer que sim, sendo 86% na Escola 1 e 77% na Escola 2. Nossas percepções durante a realização das atividades em relação à receptividade dos estudantes em ambas as escolas, foram então reforçadas pela avaliação deles, que indicaram expressivo reconhecimento da pertinência do tema em ambas as escolas, faixas etárias e níveis de ensino.

Outro aspecto muito relevante foi conhecermos a percepção que os estudantes têm da rede de proteção com a qual contam na cidade, sendo expressivo o desconhecimento da mesma por 61% dos estudantes de nível médio na Escola 1 e 73% dos estudantes de nível fundamental na Escola 2. Destaca-se, ainda, um percentual significativo de estudantes que conhecem a rede de proteção, além da fragilidade de seu funcionamento, expresso na opção "conheço e sei que não funciona", sinalizada por 26% dos estudantes da Escola 1 e 17% da Escola 2. Destacamos que a divulgação da rede de proteção na cidade foi incluída nas atividades realizadas em ambas as escolas, e no IFPA, tanto na apresentação quanto no material impresso.

4 Considerações finais

Sendo uma das linhas de atuação do NEGED IFPA Campus Santarém até aqui, o projeto será continuado por visitas a novas escolas da região em 2025, como forma de socializar com outras comunidades educacionais – intra e extra institucionalmente – os conhecimentos produzidos, obtendo impactos institucionais, socioculturais e acadêmicos que envolvem o fortalecimento dos NEGED, a inclusão dos direitos humanos de crianças, adolescentes, jovens e mulheres no currículo, além de contribuir com a consolidação da identidade institucional e do reconhecimento da relevância do IFPA na região do Baixo Amazonas, na Amazônia e na região Norte do Brasil, tendo em vista a atuação junto aos desafios educacionais da atualidade, promovendo a aproximação do projeto pedagógico das demandas sociais dos sujeitos coletivos de destacada relevância no debate público recente.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança

e do Adolescente). Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL, **Lei Federal nº 14.540, de 3 de abril de 2023**. Institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14540.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

TEMER, L. Violência sexual infantil, os dados estão aqui, para quem quiser ver. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022.

"Seu lixo, meu luxo": educação ambiental crítica e o direito a um ambiente sustentável no Centro Educacional São José

Vitor Hugo Morais Cardoso[1]

1 Introdução

A educação ambiental tem se consolidado como um direito humano essencial, fundamental para a promoção de um ambiente saudável e sustentável (Ferreira; Picanço; Antiqueira, 2021). Alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), essa perspectiva busca integrar práticas educativas que transcendam a abordagem tradicional, promovendo uma formação crítica que permita aos cidadãos atuarem como agentes transformadores de suas realidades. No Brasil, a implementação de políticas públicas voltadas à reciclagem, como o Plano Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), enfrenta inúmeros desafios que incluem desde a conscientização ambiental até a inclusão social de trabalhadores da coleta seletiva.

No contexto do Distrito Federal, a região de São Sebastião é emblemática por seus altos índices de vulnerabilidade social (IVS/DF, 2020), o que torna propícias ações educativas voltadas à sustentabilidade. O projeto "Seu lixo, meu luxo", desenvolvido no Centro Educacional (CED) São José, escola situada em uma das comunidades vulneráveis de São Sebastião, alia educação ambiental crítica, economia solidária e interdisciplinaridade para fomentar uma cultura de reciclagem, proteção ambiental e valorização dos/as trabalhadores/as da reciclagem. A proposta busca transformar a escola em um polo irradiador de práticas sustentáveis, promovendo a inclusão dos catadores e das artesãs na prática educativa.

[1] Especialista em Docência pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil; professor substituto na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, Brasil. E-mail: prof.vitorcardoso@gmail.com.

2 Metodologia

Com base nos pressupostos teóricos da educação ambiental como direito humano (Ferreira; Picanço; Antiqueira, 2021), o projeto foi estruturado de forma interdisciplinar durante a semana da Sustentabilidade, atividade desenvolvida no CED São José para a participação no 12º Circuito de Ciências das Escolas do Distrito Federal, realizado em 2023. As atividades incluíram palestras com a Cooperativa de Reciclagem de São Sebastião – ECOLIMPO – e exposições/oficinas organizadas pela associação Enlace das Arteiras, associação de artesãs de recicláveis, que trouxeram aos estudantes uma compreensão prática da reciclagem como atividade geradora de renda e promotora da dignidade dos/as trabalhadores/as.

Na sala de aula, os professores trabalharam a temática em uma abordagem metodológica que privilegiou a interdisciplinaridade e a transversalidade, envolvendo disciplinas como matemática, artes, geografia e ciências. Cada área abordou a temática da reciclagem sob perspectivas complementares: estatísticas sobre a produção de lixo, mapas sobre a coleta seletiva na região de São Sebastião, os impactos ambientais e sociais do lixo e oficinas para a produção de jogos, experimentos de ciências e artesanato, além de atividades práticas para reutilização de materiais. Como produto final, os estudantes criaram materiais informativos (panfletos) para a comunidade local, promovendo a conscientização sobre a coleta seletiva, a valorização do trabalho dos catadores e a divulgação de informações sobre como fazer a separação do lixo orgânico e do lixo seco, bem como os dias e horários de passagem do caminhão da coleta seletiva no bairro.

3 Resultados

Os resultados destacam o papel transformador da educação ambiental crítica, conforme enfatizado por estudos como os apresentados no *UFSM Journals Portal*. A integração entre os saberes escolares e as práticas comunitárias mostrou-se eficaz para engajar os estudantes e a comunidade no debate sobre a sustentabilidade. A exposição de artesanato realizada pelas artesãs de recicláveis revelou o potencial de materiais descartados para gerar produtos com valor agregado, fomentando a economia solidária.

Além disso, o projeto contribuiu para a construção de uma cultura de valorização da coleta seletiva e do trabalho dos catadores, promovendo um entendimento ampliado sobre justiça social e ambiental. O trabalho foi tão bem recebido pela comunidade que o CED São José foi escolhido para representar São Sebastião na etapa distrital do 12º Circuito de Ciências, consolidando a relevância da escola como espaço de formação cidadã e transformação social.

4 Considerações finais

O projeto "Seu lixo, meu luxo" reafirma o potencial da educação ambiental como um direito humano e uma ferramenta de transformação social, conforme discutido por Ferreira; Picanço; Antiqueira, 2021). Ao integrar diferentes áreas do conhecimento e promover ações de conscientização, a escola demonstrou ser possível articular educação, sustentabilidade e inclusão social, mesmo em um contexto de vulnerabilidade.

Embora os objetivos de longo prazo, como a implementação completa da coleta seletiva, ainda dependam de ações contínuas, os resultados obtidos mostram o impacto positivo da interdisciplinaridade e da transversalidade na promoção de práticas e conhecimentos no ambiente escolar. A experiência aponta para a necessidade de políticas públicas mais robustas e para a ampliação de práticas educativas que promovam o direito a um ambiente saudável e sustentável.

Referências

ATLAS BRASILEIRO DA RECICLAGEM. **Reciclagem em números**. Disponível em: https://atlasbrasileirodareciclagem.ancat.org.br/reciclagem-em-numeros. Acesso em: 9 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 3 ago. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 13 dez. 2024.

CODEPLAN. **Índice de vulnerabilidade social do Distrito Federal**: resultados. Brasília, DF, 15 dez. 2020. Disponível em: https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/IVS-DF-Resultados-2020.pdf. Acessado em: 9 mar. 2024.

FERREIRA, F. U. Y.; PICANÇO, K. C. de L.; ANTIQUEIRA, L. M. O. R. A educação ambiental como um direito humano: discussões iniciais. **IJERRS**, Cascavel, v. 3, n. 1, 2021. DOI 10.48075/ijerrs.v3i1.26257. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ijerrs/article/view/26257. Acesso em: 13 dez. 2024.

A exclusão escolar de mulheres transexuais de diferentes gerações

Wagner Antonio Junior[1]
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo[2]

1 Introdução

A luta dos movimentos sociais pela proteção e garantia dos direitos humanos, em especial dos grupos sociais marcados pela diversidade sexual e de gênero, sejam lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, *queer*, intersexo ou outros (LGBTQIAPN+), tem buscado a promoção da igualdade de direitos, bem como o respeito à orientação sexual e à identidade de gênero.

Embora algumas ações governamentais visem à garantia desses direitos, percebe-se efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais lutam pelo respeito da diversidade sexual; por outro lado, grupos conservadores acirram seus ataques, realizando campanhas de exaltação dos valores tradicionais da família e manifestações de hostilidade, preconceito e violência.

Nesse contexto, os estigmas que travestis e transexuais sofrem são decorrentes do rompimento com os modelos previamente dados pela normatização binária, ficando, por causa disso, marcadas negativamente e desprovidas do direito a ter direitos (Butler, 2003; Bento, 2006; Pelucio, 2009; Louro, 2011). O presente trabalho teve origem a partir de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo geral investigar os processos de exclusão social de travestis e mulheres transexuais, de diferentes gerações, ao longo de suas vidas, em especial durante os períodos da infância e adolescência, com foco na exclusão escolar.

[1] Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil; professor da Educação Básica na rede municipal de ensino de Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: wag.antonio@gmail.com.
[2] Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil; professora assistente na mesma instituição. E-mail: tania.brabo@unesp.br

2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida em um município de médio porte localizado no interior do estado de São Paulo, Brasil. A investigação de campo envolveu pesquisa qualitativa e a metodologia História de Vida (Spindola; Santos, 2003), com foco nos relatos orais de seis mulheres transgênero de diferentes idades, cujos nomes foram substituídos por princípios éticos e para garantia do anonimato (Maytê, 60 anos; Lorena, 46 anos; Evelyn, 40 anos; Vitória, 40 anos; Michelle, 32 anos; e Jéssica, 26 anos). Os procedimentos metodológicos envolveram a entrevista não estruturada (Manzini, 2006), na qual cada entrevistada discorreu livremente sobre sua história.

As narrativas foram registradas em áudio, transcritas e examinadas pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), sendo organizadas por categorias temáticas de acordo com as memórias, que se referem a infância, brincadeiras, família, violência, religião e escola. Além da análise dos relatos e das conexões entre as memórias de cada entrevistada, os resultados foram discutidos à luz dos Direitos Humanos e das políticas públicas instituídas para a comunidade LGBTQIAPN+, passando pelas pautas de diferentes governos, desde a ditadura militar até a atualidade

3 Resultados

As lembranças do ambiente escolar deveriam ser de um espaço acolhedor e seguro, no entanto, a realidade presente nas vozes das entrevistadas retrata uma escola que ainda é hostil para pessoas transgênero, ao reproduzir o preconceito que está cristalizado na sociedade. As narrativas trazem situações de preconceito e violência por parte de colegas e até mesmo de professores, em um ciclo que se repete em diferentes épocas.

É inegável que tivemos avanços significativos em relação aos Direitos Humanos, à Democracia e às demandas sociais. Mas e a escola? Quais foram seus reais avanços? Podemos refletir sobre isso a partir do preconceito e da discriminação vividos pela jovem Maytê, na década de 1970, quando uma professora a chamou de "neguinho e viado" e a repressão da pequena Jéssica, nos anos 2000, em que uma professora a pegou pelo braço por uma

dança de Axé porque "isso não era coisa de menino". Entre essas memórias vividas por nossas protagonistas, se passaram aproximadamente 40 anos, no entanto a escola continua a mesma, calcada em um modelo cristalizado na cultura brasileira que, segundo Louro (2011), tem como referência o ideal de homem branco, heterossexual, de classe média, urbano, moralmente conservador e cristão. Neste sentido, é necessário compreender a construção das relações na sociedade, incluindo como se dão essas relações no interior da instituição escolar.

4 Considerações finais

Ao chegarem à escola, os alunos já percorreram uma trajetória social que traz impregnadas representações de valores e culturas permeadas pelo preconceito herdado de seu contexto familiar. Soma-se a isso o modelo de escola com um "discurso" inclusivo, democrático e progressista, porém com práticas que reafirmam todas as formas de preconceito.

Os processos de exclusão ultrapassam fronteiras físicas e estão diretamente ligados às formas de desigualdade e discriminação, sendo papel da escola combater todas as facetas do preconceito. Importante considerar a escola como fonte transformadora do futuro e promotora de práticas de igualdade, respeito e democracia para além do discurso cristalizado. Desse modo, espera-se que a escola seja um espaço democrático e acessível a todas as pessoas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. São Paulo: Garamond Universitária, 2006.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial**: um estudo sobre análise de dados. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.;

PELUCIO, L. **Abjeção e desejo**: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). **Revista de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003. DOI 10.1590/S0080-62342003000200014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/rvCVnHXs6RSXnK7vBgDGL5t/. Acesso em: 23 dez. 2024.

VICTOR, S. L. (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: UFES, 2006, p. 363-388.

Combatendo o *cyberbullying*: construindo cidadania digital em direitos humanos em uma escola pública de Belém/PA

Wilcléa da Costa Lima[1]
Thiago Natanargil Lhamas[2]
Wanglês da Costa Lima[3]

1 Introdução

Este estudo buscou promover uma educação em direitos humanos e promover uma cidadania digital, por meio do desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas acerca do uso da internet, desenvolvendo a empatia e o respeito às diferenças, tendo como objetivos específicos: 1) refletir sobre a forma como as postagens podem atingir as pessoas antes de publicá-las; 2) estimular reflexões sobre a forma como os alunos utilizam e agregam a internet no seu dia a dia, e suas consequências; e 3) promover uma educação digital para evitar que indivíduos se tornem vítimas ou perpetradores desses crimes.

Nesse sentido, este estudo é importante para o contexto educacional no momento que buscou refletir sobre o *cyberbullying* atrelado à construção de um projeto de vida saudável e positivo, capaz de ajudar a prevenir e mitigar os efeitos dessa problemática no cenário escolar, ao permitir que os alunos pesquisassem e refletissem sobre os seus comportamentos sociais na busca de uma responsabilidade coletiva.

2 Metodologia

O procedimento metodológico utilizado para alcançar o objetivo pretendido foi a realização de pesquisa bibliográfica e de campo em duas turmas de 1º ano do ensino médio em uma escola da rede pública em Belém/PA, a partir

[1] Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Pará, Brasil; professora na rede estadual de ensino do Pará, Brasil. E-mail wilclealima@yahoo.com.br.
[2] Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará, Brasil; professor na rede estadual de ensino do Pará, Brasil. thiago.lhamas@gmail.com.
[3] Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Pará, Brasil; professora na rede estadual de ensino do Pará, Brasil. E-mail: wangleslima@yahoo.com.br.

do componente curricular Projeto de Vida, Sociologia e Artes, as quais trabalharam acerca da importância do uso adequado do ambiente virtual por meio de legislações e do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) servindo como instrumentos aos discentes para a produção de materiais de apoio e divulgação na escola visando o combate ao *cyberbullying* (Giddens, 2012; Donnell, 2016).

Dos materiais produzidos estavam a elaboração de revistas em quadrinhos (HQ), vídeos e um curta metragem, como guias de fortalecimento de proteção e apoio contra a violência *online*, a partir de reflexões e recomendações ao bom uso da internet, após terem sido debatidos em sala de aula por meio dos assuntos: cidadania, direitos humanos, tecnologias e sociedade e da exibição dos documentários *Linchamentos Virtuais*, de Viviane Mosé, em que se observou as influências de algumas pessoas no comportamento de possíveis vítimas; e o curta *Escravos da Tecnologia,* de Steve Cutts, em que se analisou os pontos negativos do uso da internet, dentre eles a dependência digital e o *cyberbullying*. Com isto, foram dados subsídios necessários ao alunado para que pudessem desenvolver a produção do material de combate a essa prática.

3 Resultados

Foi constatado que o avanço tecnológico possui um reflexo direto no ambiente escolar, pois se apresenta como uma "brincadeira" e acaba evoluindo para atitudes violentas. Assim, houve a necessidade de intervenções para mudarmos essa realidade: fizemos com que o alunado tivesse acesso a leis e estatutos para que, a partir de um processo de conscientização, pudessem refletir sobre situações cotidianas sofridas e praticadas. Por isso, a necessidade, segundo Silva Filho (2024), de uma parceria contínua entre família e escola em reconhecer o problema e buscar mecanismos para minimizá-lo. (Alkimim; Janini, 2019).

Com isso, conseguiu-se, com a realização do projeto desenvolvido pelo componente curricular Projeto de Vida, em parceria com as disciplinas Sociologia e Artes, promover no alunado reflexões e intervenções críticas sobre a problemática do *cyberbullying*, por meio do desenvolvimento de

criação e produção de vídeos, HQ e de um curta metragem sensibilizando a comunidade escolar sobre a importância de se construir um ambiente escolar saudável, com empatia e respeito às diferenças.

4 Considerações finais

Conseguiu-se, com a realização do projeto desenvolvido junto ao alunado, uma reflexão e intervenção crítica sobre a problemática do *cyberbullying*, a partir do material apresentado na metodologia acima citada, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca, no seu dia a dia, a construção da empatia e do respeito às diferenças, a partir de uma educação em direitos humanos pautada em campanhas de conscientização sobre cidadania digital e faz uso crítico da mídia social. Os resultados alcançados basearam-se em ferramentas disponibilizadas – exibição de curta e documentários e discussões em sala de aula –, produzindo com sucesso materiais de combate ao *cyberbullying* na escola.

Referências

ALKIMIM, M. A.; JANINI, T. C. O combate ao cyberbullyng como forma de concretização do direito fundamental à educação das crianças e dos adolescentes. **Revista Jurídica Cesumar**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 753-775, 2020. DOI 10.17765/2176-9184.2019v19n3p753-775. Disponível em: https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/7824. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do

Adolescente). Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14811-12-janeiro-2024-795244-publicacaooriginal-170834-pl.html. Acesso em: 16 dez. 2024.

DONNELL, J. **Tempos modernos, tempos de sociologia**: ensino médio. 3 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

SILVA FILHO, F. A. S. Direitos humanos – bullying e cyberbullying. *In*: MEZACASA, D. S. **Direitos, justiça e sociedade**: questões atuais e desafios jurídicos. Disponível em: https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/direito-justica-e-sociedade-questoes-atuais-e-desafios-juridicos-2. Acesso em: 16 dez. 2024.