

Aline Daiane Nunes Mascarenhas  
Ana Maria de Barros  
Adelaide Alves Dias  
(Organizadoras)



# **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RAÍZES HISTÓRICAS, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA**



**Kattleya**  
EDITORA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS  
HUMANOS:  
RAÍZES HISTÓRICAS, PRÁTICA  
PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

**DIREÇÃO EDITORIAL:** Luciele Vieira da Silva

**DIAGRAMAÇÃO:** Bruna Natalia de Freitas

**DESIGNER DE CAPA:** Editora Kattleya

*O conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor, incluindo o padrão textual, o sistema de citação e referências bibliográficas.*



Todos os livros publicados pela Editora Kattleya estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

2022 Editora Kattleya

Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05

Antares, Maceió - AL, 57048-230

Site: [www.editorakattleya.com](http://www.editorakattleya.com)

E-mail: [editorakattleya@gmail.com](mailto:editorakattleya@gmail.com)

### **Catálogo na publicação**

**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

E24

Educação em direitos humanos: raízes históricas, prática pedagógica e formação continuada / Organização de Aline Daiane Nunes Mascarenhas, Ana Maria de Barros, Adelaide Alves Dias; Apresentação de Maria Aparecida Vieira de Melo. – Maceió-AL: Kattleya, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-65-83366-08-5

1. Direitos humanos. 2. Educação. I. Mascarenhas, Aline Daiane Nunes (Organizadora). II. Barros, Ana Maria de (Organizadora). III. Dias, Adelaide Alves (Organizadora). IV. Melo, Maria Aparecida Vieira de (Apresentação). V. Título.

CDD 370.11

Índice para catálogo sistemático

I. Direitos humanos

Aline Daiane Nunes Mascarenhas  
Ana Maria de Barros  
Adelaide Alves Dias  
(Organizadoras)

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS  
HUMANOS:  
RAÍZES HISTÓRICAS, PRÁTICA  
PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

Maceió-AL | **Kattleya**  
2025 EDITORA

# Direção Editorial

---

**Luciele Vieira da Silva**

## Comitê Científico Editorial

---

**Dr. Edson Hely Silva**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

**Dra. Adlene Silva Arantes**

Livre Docente pela Universidade de Pernambuco - UPE (Brasil)

**Dr. Augusto César Acioly Paz Silva**

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)

**Dr. João Paulino da Silva Neto**

Universidade Federal de Roraima | UFRR (Brasil)

**Dra. Ana Maria de Barros**

Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

**Dra. Ana Maria Tavares Duarte**

Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

**Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante**

Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

**Dra. Kalline Flávia Silva de Lira**

Universidade Federal do Vale do São Francisco UNIVASF | (Brasil)

**Prof. Me. Laudemiro Ramos Torres Neto**

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

**Prof. Denivan Costa de Lima**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Dr. José Luís Romero Hernández**

Universidade Nacional Autónoma do México | UNAM (México)

**Me. Ruth Nitzia Botello Ortiz**

Instituto Politécnico Nacional | IPN (México)

## SUMÁRIO

---

### **PREFÁCIO**

Maria Aparecida Vieira de Melo..... 9

### **CAPÍTULO 1**

#### **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA NO BRASIL: raízes históricas e lutas pela conquista como política pública**

Maria de Nazaré Tavares Zenaide..... 14

### **CAPÍTULO 2**

#### **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O ENFRENTAMENTO AO DISCURSO DE ÓDIO NA MÍDIA**

Elisângela Lima de Andrade

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões..... 30

### **CAPÍTULO 3**

#### **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: práticas pedagógicas**

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

Adelaide Alves Dias

Pollyana Ramos Mattana Vieira

João Gabriel Brito Silva..... 51

### **CAPÍTULO 4**

#### **FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA**

Aline Daiane N Mascarenhas

Maria Clara Belarmino

Priscila Ribeiro Soares..... 65

### **CAPÍTULO 5**

#### **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM DA INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL**

José Marcos da Silva..... 84

<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>PROTEÇÃO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL: DESAFIOS E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL PÓS-PANDEMIA</b>	
Dianne Kéthully Delfino da Silva.....	104
<b>CAPÍTULO 7</b>	
<b>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA:um debate sobre participação social juvenil à luz do Projeto de extensão Tecendo diálogos interdisciplinares em parceria com o Câmara Jovem em Porto Seguro/Bahia</b>	
Carolina Bessa Ferreira de Oliveira	
Danielle Ferreira Medeiro da Silva Araújo	
Elisama Lima Ribeiro.....	118
<b>CAPÍTULO 8</b>	
<b>EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES EM DEFESA EPROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: práticas docente e discente em direitos do aluno e código de não-discriminação em educação</b>	
Cleide Maria Ferraz.....	136
<b>CAPÍTULO 9</b>	
<b>PRINCÍPIO DA FRATERNIDADE E DA DIGNIDADE HUMANA COMO BASE NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO À LUZ DE HUMBERTO MATURANA, IMMANUEL KANT E LEV VYGOTSKY</b>	
Maria José de Matos Luna	
Alexssandra Correia Pinto.....	149
<b>CAPÍTULO 10</b>	
<b>VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CONSTRUINDO ALTERNATIVAS E POSSIBILIDADES PARA UMA CULTURA DE PAZ</b>	
Ana Paula Buzetto Bonneau.....	165

## **CAPÍTULO 11**

### **JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIFERENTES CONTEXTOS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA – “A ESCOLA A CADA ANO FAZ A LIMPEZA. POR ISSO, SÃO TANTOS ADOLESCENTES À NOITE!”**

Evanilson Alves de Sá

Carlos André Silva de Moura..... 183

## **CAPÍTULO 12**

### **PELA HUMANIZAÇÃO DO CHORO DO MENINO E DO HOMEM NEGRO: reflexões sobre as masculinidades negras a partir da literatura infantil**

Tarcia Regina da Silva..... 205

## **CAPÍTULO 13**

### **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PERNAMBUCO**

Adriano de Freitas Alves

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Paulo André Cavalcanti de Albuquerque Nunes..... 225



## APRESENTAÇÃO

---

O Centro Acadêmico do Agreste da UFPE e o Programa de Pós graduação em Direito Humanos, no conjunto das coisas ditas e escritas sobre a Educação Em Direitos Humanos, o Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos/UFPE em 2024, acolheu e desenvolveu o Curso de Formação Continuada de Educação em Direitos Humanos em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), colaborando assim com a formação continuada dos professores do Estado de Pernambuco, gerando, portanto, o aprofundamento da temática em voga.

Consideramos que os autores conseguem nesta obra transversalizar os desdobramentos enunciativos concernentes a Educação em Direitos Humanos. Desta maneira, é interessante entender como os direitos humanos atravessam as experiências formativas que constituem as práticas sociais dos sujeitos de direitos em seus que/fazer pedagógicos.

Salientamos que as temáticas interdisciplinares postas no conjunto das coisas ditas e escritas nos fazem refletir desde o marco histórico ao prático da cultura dos direitos humanos. A sociedade brasileira, vem sendo fomentada com uma vasta experiência prática e teórica que permeiam o vir a ser voltado para ações eficazes para não somente a defesa dos Direitos Humanos, mas sobretudo, sobre sua prática arraigada nos Movimentos Sociais.

Nesta lógica, a realidade grávida de acontecimentos, nos faz aprofundar temáticas como a violência na escola: construindo alternativas e possibilidades para uma cultura de paz de autoria Ana Paula Buzetto Bonneau, nos convida a compreender o processo histórico e prático de como a violência na escola se desvela, a medida que nos apresenta alternativas para uma prática em prol da cultura de paz.

Os autores Evanilson Alves de Sá e Carlos André Silva de Moura refletem sobre uma temática cada vez mais emergente no

contexto escolar que implica no processo da prática pedagógica e dos jovens, da educação básica regular à modalidade da educação de jovens e adultos, abordando e adentrando as nuances da “juvenilização da educação de jovens e adultos: diferentes contextos e implicações na prática pedagógica – “a escola a cada ano faz a limpeza. por isso, são tantos adolescentes à noite” Temática bastante interessante que nos mostra como a educação básica vem comprometendo o processo de alfabetização dos jovens, e na não sua efetivação eles migram para educação de jovens e adultos, interferindo numa problemática maior, cuja é a intergeracionalidade. Portanto, onde a educação básica está falhando para o aumento da juvenilização da educação de jovens e adultos?

Problematizar as questões em torno das crianças e adolescentes, sobretudo, no tempo da pandemia, a vulnerabilidades de meninos e meninas ficou ainda mais agravada em algumas realidades. Deste modo, a autora Dianne Kéthully Delfino da Silva faz um aprofundamento sobre “Proteção dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil: desafios e propostas de intervenção no contexto educacional pós-pandemia” apontando o ambiente escolar, como lócus de acolhimento e segurança para combater as violências e violações que as crianças e os adolescentes sofrem em seus próprios lares.

Maria de Nazaré Tavares Zenaide faz um aprofundamento, usando as lentes da história e da legislação em torno da temática: educação em direitos humanos e democracia no Brasil: raízes históricas e lutas pela conquista como política pública, nos mostrando o quanto que os processos históricos promovem avanços e retrocessos nas pautas insurgentes da educação em direitos humanos, sob o prisma da democracia.

José Marcos da Silva, nos convida a compreensão da interseccionalidade inerente ao vir a ser existencial do ser e estar no mundo. Deste modo, o aprofundamento feito, sobre “educação em direitos humanos e diversidade na escola: uma abordagem da interseccionalidade de gênero, raça e classe social” tríade que permeia

a diversidade, sobretudo, na sala de aula, uma pauta eminentemente importante para combater a desigualdade social.

Os autores, Carolina Bessa Ferreira de Oliveira, Danielle Ferreira Medeiro da Silva Araújo e Elisama Lima Ribeiro trouxeram uma importante contribuição para pensarmos sobre os processos que permeiam a participação popular no ambiente escolar, assim abordaram “educação em direitos humanos na escola pública: um debate sobre participação social juvenil à luz do Projeto de extensão Tecendo diálogos interdisciplinares em parceria com o Câmara Jovem em Porto Seguro/Bahia”.

Educação em direitos humanos: práticas pedagógicas de autoria: Rossana Regina Guimarães Ramos Henz; Adelaide Alves Dias; Pollyana Ramos Mattana Vieira e João Gabriel Brito Silva, texto que reflete com precisão práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais, trabalhando os materiais paradidáticos.

No texto “pela humanização do choro do menino e do homem negro: reflexões sobre as masculinidades negras a partir da literatura infantil” da autora Tarcia Regina da Silva, que defende o processo humanizador do ser masculino, sobretudo, com a prática do direito ao choro, ao expressar as emoções.

Ao que consiste sobre a reflexão posta no texto “experiências e possibilidades em defesa e proteção dos direitos humanos: práticas docente e discente em direitos do aluno e código de não-discriminação em educação” de autoria de Cleide Maria Ferraz alude a especificidade inerente do processo de proteção dos direitos e a não-discriminação em educação, pondo em questão os sujeitos de direitos: o docente e o discente.

As autoras Elisângela Lima de Andrade e Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões abordam sobre “a política de educação em direitos humanos e o enfrentamento ao discurso de ódio na mídia” nos ajudam a compreender como o discurso de ódio na mídia viola os direitos humanos, na medida que se necessita políticas educacionais específicas para fomentar a formação adequadamente.

A abordagem sobre “princípio da fraternidade e da dignidade humana como base na formação dos profissionais da educação à luz de Humberto Maturana, Immanuel Kant e Lev Vygotsky” de autoria Maria José de Matos e Luna Alexssandra Correia Pinto nos fornecem a compressão sobre ações subjetivas que humanizam o ser humano, aludindo as ações de fraternidade e dignidade que permeiam a formação humana.

Os autores Adriano de Freitas Alves, Aline Daiane Nunes Mascarenhas e Paulo André Cavalcanti de Albuquerque Nunes endossam a reflexão sobre “educação em direitos humanos na formação continuada de professores/as da educação básica em Pernambuco, ressaltando a necessidade emergente dos professores da rede básica estarem em permanente formação para dar conta das questões aviltantes aos direitos humanos que atravessam os sujeitos em suas problemáticas existenciais.

Formação docente para a educação em direitos humanos: desafios e perspectivas na construção de uma prática pedagógica transformadora de autoria de Aline Daiane Nunes Mascarenhas, Maria Clara Belarmino e Priscila Ribeiro Soares remetem igualmente a experiência formativa vivida no curso de aperfeiçoamento, aludindo a importância de atualizar os saberes conceituais, atitudinais e procedimentais inerentes ao campo complexo dos direitos humanos.

Por fim, os autores nos convidam a realizarmos a imersão necessária para compreendemos como a educação em direitos humanos é transversalizada em práticas sociais e pedagógicas inerentes ao ambiente escolar e aos demais espaços pedagógicos.

E para finalizar parafraseio Freire, eis:

“Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.” (Freire, 1997, p. 114)

É por meio da resistência que o Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos/UFPE juntamente com a SECADI mantém a resistência a fim de combater as transgressões éticas que violam os direitos dos mais diversos sujeitos e que por meio da indignação e da justa ira através da formação continuada promove a formação aos professores para que toda e qualquer violência e violação dos direitos humanos sejam contestados e combatidos.

**Maria Aparecida Vieira de Melo**  
Primavera, 2025

## **Referências**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Ed. Paz e Terra. 1997

# **CAPÍTULO 1**

## **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA NO BRASIL: raízes históricas e lutas pela conquista como política pública**

---

Maria de Nazaré Tavares Zenaide<sup>1</sup>

Saudamos o Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos/UFPE que em 2024, realizou o Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos: Afirmando, defendendo e promovendo a Educação em Direitos Humanos com os Educadores Pernambucano, com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Trago como contribuição para a construção teórica da educação em direitos humanos, um esforço de sistematização oportunizado pela pesquisa bibliográfica, sobre o percurso da educação em direitos humanos global, e especificamente, na América Latina e Brasil.

### **A emergência da Educação em Direitos Humanos**

A Educação em Direitos Humanos é uma construção social que vem em resposta as graves violações dos direitos humanos, foi assim com a Declaração Universal dos Direitos Humanos quando este importante documento da contemporaneidade alertou as nações do risco do desprezo e do desrespeito dos direitos humanos a exemplo do holocausto.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Doutora em Educação pela UFPB, membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos representando a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, gestão 2024-2026, sendo sua atual vice-coordenadora. Professora Colaboradora da UFPE junto ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH).

As vítimas do holocausto perguntam o que o mundo aprendeu com essa experiência singular. No esforço de não esquecer as testemunhas do genocídio afirmam:

Chegamos naquele lugar chamado Weimer e partimos na direção ao que agora eu sei ter sido um campo de concentração. E eu não sabia nada sobre campos de concentração, então quando o oficial nos disse para que o seguissemos no caminhar, eu perguntei: Aonde estamos indo? E ele respondeu: 'Estamos indo para um campo de concentração'. E fiquei confuso porque não sabia nada sobre aquilo, ninguém jamais havia mencionado aquilo no treinamento que recebi, mas esse dia de abril de 1945 eu estava para ter o choque da minha vida. Porque eu estava para cruzar os portões de um campo de concentração chamado Buchenwald... Eu nunca poderia esquecer aquele dia porque assim que passei pelo portão vi à frente o que eu poderia chamar de mortos-vivos. Vi seres humanos que haviam sido espancados, esfomeados, torturados, tudo lhes havia sido negado – tudo o que pode tornar a vida de alguém tolerável. Eles estavam de pé em frente a mim e eram só pele e ossos. Eles tinham rostos esqueléticos e olhos fundos. Suas cabeças haviam sido totalmente raspadas e eles estavam de pé, apoiando-se uns aos outros para evitar que caíssem. (LEO BASS apud WOOD, 2013, p.148).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, avisa e preconiza, que a sobrevivência da humanidade requer que os direitos humanos sejam reconhecidos, protegidos e ensinados nas escolas e na sociedade, no serviço público e principalmente, nos órgãos do sistema de justiça e segurança.

Para Aguirre (1997) a educação em direitos humanos antes de ser uma opção teórica, ela parte de uma experiência humana. Parte de um ato sensível, ou seja, da capacidade humana de ser capaz de ouvir e sentir a dor alheia como se fosse na própria carne, para então, identificando-se pode agir em sua direção.

A experiência do holocausto foi um marco simbólico relevante para humanidade, pois como símbolo da violência extrema, ainda

continua impactando mentalidades que alimentam a destruição de parte da humanidade. Diante de um regime de terror, pessoas eram tidas como subumanas e inferiores, eram humilhadas em praça pública, todo pensamento crítico foi impedido e os oposicionistas extintos, os livros foram queimados, assim como os tempos religiosos. As pessoas quando não colocadas em guetos, eram postas em campos de concentração para o trabalho escravo ou exterminadas pelo uso das câmaras de gás (WOOD, 2013).

Segundo Adorno (2003), em *Educação após Auschwitz*, para que *Auschwitz não se repita*, a educação em direitos humanos deve formar a pessoa para saber resistir à opressão e à violência, resistir a todas as formas de racismo presentes ainda na humanidade. Joan-Carles Mèlich (2000, p. 52) chama atenção: Os ecos da violência continuam amedrontando as vítimas porque elas sabem que “sem a recordação, só existe a morte”.

Se a violência do passado ecoa até os tempos presentes, é preciso que a educação em direitos humanos compreenda como funciona a violência na história da humanidade. Alerta Ruiz (2014, p. 375), “A violência não desaparece, sem mais, quando se termina de violentar o outro. Ela tem uma vigência, qual eco contaminador, nas sequelas que deixa tanto nas vítimas quanto nos violadores”. E complementa:

A violência não se apaga sincronicamente ao virar a página do tempo. Ela tem uma persistência diacrônica cujos efeitos perduram no tempo. A lógica do tempo linear não se aplica à violência, seu passado é presente porque continua a existir (de alguma e de muitas formas) mesmo quando termina o ato violento. Ela lateja como potência ativa nos sujeitos e sociedades que contagia. A violência contém uma consistência (RUIZ, 2014, p. 243).

Por isso, é importante revisitar a memória social na experiência educativa sobre os direitos humanos. A educação sobre o holocausto chama atenção para “os sinais” (UNESCO, 2017). Theodor W. Adorno (2003) chama atenção também, para identificarmos elementos culturais



impregnados no imaginário autoritário que ainda permanecem presentes na sociedade contemporânea, após fenômenos, como o holocausto.

A ONU aprovou a Resolução A / RES / 60/7 que trata da “Recordação de Auschwitz” estabelecendo o dia 27 de janeiro, dia da libertação do campo de extermínio de Auschwitz-Birkenau, como o dia internacional da Memória das Vítimas do Holocausto.

Tratar de temas como holocausto e ditaduras não tem sido simples, pois as atrocidades ocorridas implicaram na adesão, no consentimento e na cumplicidade de setores sociais que tentam apagar a história para não serem responsabilizados no futuro. Nesse sentido, o projeto de anistia dos militares no Brasil foi uma autoanistia que até hoje interfere para nação conhecer sua história recente.

Contextualizando para o Brasil, Paulo Sérgio Pinheiro afirma: “No Brasil, a esquerda descobriu os direitos humanos na ditadura” quando as liberdades fundamentais foram tratadas com prisões arbitrárias, tortura, execuções sumárias, desaparecimentos forçados e a violência sexual. (ALVAREZ, M. C., BENETTI, P. R., HIGA, G. L., NOVELLO, R. H., & FUNARI, G., 2021, p.310; BRASIL, 2014). Nessa mesma linha, afirma Dalmo Dallari (ANDHEP, 2007, vídeo):

[...] no Brasil começamos a usar a expressão direitos humanos por volta de 1960. Houve aí uma influência muito forte da Declaração Universal, mas também da postura da Igreja Católica. Entretanto, do ponto de vista mais imediato, mas agudo nós fomos forçados de certo modo a falar de direitos humanos a partir do golpe militar de 1964. Quando isso ocorreu, especialmente líderes de trabalhadores, líderes populares foram presos, muitos desapareceram, já começou a prática das torturas, até uma situação que pode parecer um paradoxo, uma contradição, mas na verdade durante esse período com a tortura, com as violências, as prisões arbitrárias nasceu praticamente o povo brasileiro. Eu tenho sustentado isso, dizendo que até então, nós éramos um ajuntamento de indivíduos. E nesse momento para resistir às violências, resistir à ditadura o povo foi tomando consciência, foi se organizando e nesse período exatamente surgiram

organizações sociais que tiveram uma importância extraordinária no encaminhamento da história brasileira, na afirmação dos valores humanos e na defesa da democracia [...] E foi desta maneira que se conquistou a possibilidade de uma constituinte, e fazer uma nova constituição para o Brasil (DALLARI, 2007, vídeo).

O Relatório da Comissão Nacional da Verdade alerta a sociedade, que, para que as graves violações aos direitos humanos não se repitam no Brasil não é suficiente a criminalização da tortura e do desaparecimento forçado, é urgente a educação para nunca mais na educação básica e superior.

No Brasil, a educação sobre o direito à memória e à verdade encontra-se prevista no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (BRASIL, 2009, p. 207),

A história que não é transmitida de geração a geração torna-se esquecida e silenciada. O silêncio e o esquecimento das barbáries geram graves lacunas na experiência coletiva de construção da identidade nacional. Resgatando a memória e a verdade, o País adquire consciência superior sobre sua própria identidade, a democracia se fortalece. As tentações totalitárias são neutralizadas e crescem as possibilidades de erradicação definitiva de alguns resquícios daquele período sombrio, como a tortura, por exemplo, ainda persistente no cotidiano brasileiro

A educação para nunca mais, envolve por exemplo: visitar a história da resistência, trabalhar conceitos e conteúdos relacionados com ao autoritarismo adequando o conteúdo e a metodologia ao currículo.

## **A Educação em Direitos Humanos na América Latina**

A Educação em Direitos Humanos na América Latina nasce como antídoto diante das ditaduras militares que interromperam um processo ímpar de avanços dos movimentos e direitos sociais num

continente devastado historicamente, pela escravidão, expropriação do território, das línguas e povos (MAGENDZO, 2009).

A Educação em Direitos Humanos na América Latina brota da resistência à violência do Estado. A América Latina tem uma dívida com seu passado escravista até hoje expresso no racismo, na pobreza estrutural. Mas a América Latina também tem uma memória a ser evocada, aqui tombaram muitos estudantes, sindicalistas, camponeses, indígenas, mulheres, religiosos, que deram sua vida pela dignidade humana e pela democracia. Deles não podemos esquecer.

Nesse processo, não podemos deixar de reconhecer o papel dos familiares que romperam o cordão do medo e esquecimento e atravessaram com o nó na garganta toda forma de resistência possível em defesa da vida. As Avós e as Mães da Praça de Maio na Argentina, as Mães de Maio e o Movimento dos Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil merecem todo nosso reconhecimento, por nos terem ensinado como se faz direitos humanos em tempos autoritários e como se educa a sociedade para resistência à violência.

Religiosos foram aliados fundamentais para dar suporte a resistência, Frei Tito, Irmã Maurina, Pedro Casadágua, Dom Paulo Evaristo Arns, Dom Helder Câmara, Frei Betto, Irmã Tommy, Irmã Marlene, irmã Valéria, Dom Frágoso, Dom José Maria Pires, Dom Marcelo Pinto Carvalheira e tantos outros(as). Advogadas mulheres, como Mércia Albuquerque, Eny Rocha, Ophélia Maria de Amorim, dentre tantas outras (PARAIBA, 2014; BETTO, 1990; 1978).

Nos anos oitenta, assumimos o compromisso com a nação de democratizar o poder, mas nos deparamos com um lastro de heranças autoritárias. Apesar do medo e da raiva tínhamos uma utopia a perseguir, uma sociedade solidária e democrática.

A educação em direitos humanos nasce herdando da educação popular uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção feita pela mudança estrutural e um compromisso com os setores populares. Isto marcará

discrepâncias com visões educativas neutras e outras que não fizeram ambas opções. (...) Aqui residia a grande parte da energia ética e política de então que era comum a diferentes setores: propor uma alternativa de sociedade e uma maneira de construí-la. (SIME apud CANDAU, 1999, p. 15-16)

Na tarefa histórica de reconstruir a democracia nos aproximamos da pedagogia do oprimido, da educação libertária, da pedagogia da luta, da pedagogia dos povos da floresta e da educação popular latino-americana (STRECK, 2010; FREIRE, 1967;1968).

## **A Educação em Direitos Humanos em tempos Autoritários no Brasil**

Desde 1964 que a sociedade brasileira vem ensaiando ações de resistência democrática, por meio dos movimentos estudantil e sindical, das Ligas Camponesas e das manifestações e iniciativas dos familiares de presos, mortos e desaparecidos políticos. Ao invés de deixar o medo paralisar a resistência democrática diversos coletivos construíram uma trama para enfrentar à violência do Estado Autoritário.

Uma primeira lição foi construir a memória do autoritarismo, ouvindo e sendo solidário as vítimas, visitando e prestando assistência jurídica, religiosa e social. Desse processo, surgiram os dossiês, como o Projeto Brasil Nunca Mais, até que em 2014 o Estado publica o Relatório Nacional da Verdade. Biografias, dossiês, teses e dissertações têm sido produzido em tempos de democracia revisitando um passado que foi encoberto para deixar a sociedade alienada.

A sociedade e as vítimas do autoritarismo têm o direito a conhecer a verdade e as circunstâncias onde ocorreram as graves violações dos direitos humanos. O Relatório da Comissão Nacional da Verdade é conteúdo da Educação em Direitos Humanos. A Argentina adaptou seu relatório em forma de materiais didáticos adequando aos diversos níveis de ensino. No Brasil, A Comissão de Anistia, o Memorial da Resistencia, O Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos

da UFPB e o Instituto Herzog têm promovido cursos destinados a educadores sobre memória e verdade. (COMISSÃO DE ANISTIA, 2010; MEMORIAL DA RESISTENCIA, 2018; FERREIRA; ZENAIDE e MELO, 2017).

Sacavino (2015) contextualiza a Educação para Nunca Mais como uma ação de educação em direitos humanos gestada no âmbito do Cone Sul, a partir da Justiça de Transição, quando relatórios e comissões de verdade desvelaram as graves violações dos direitos humanos do terrorismo de Estado (Argentina, Brasil, Uruguai, Chile e outros).

A educação para nunca mais está prevista no PNDH 3 (2009) como direito à memória e à verdade. A educação democrática tem como desafios no Brasil: formar cidadãos conscientes do passado recente; interromper o efeito mimético da violência (continuidade, repetição) para outras gerações; barrar os efeitos do silenciamento e do recalque sobre a reprodução das violências, evitando sua perpetuação; desconstruir a ‘cultura do silêncio e da invisibilidade’ e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos; buscar neutralizar o autoritarismo estrutural; saber agir diante das tentativas de distorção da história recente e saber resistir ao retorno das tiranias; possibilitar as vítimas desenvolver o potencial anamnético de luta pela busca de justiça opondo-se a perspectiva de esquecimento e recalçamento, uma vez que o esquecimento é cúmplice da violência, contribuindo para superar o trauma; intervir para impedir a compulsão para a repetição das práticas de violência nas instituições de coerção; frear a violência autoritária secular; e manter viva a memória dos horrores, mobilizando energias de coragem justiça, esperança e compromisso que favoreçam o compromisso da cidadania. (ADORNO, 2003; CANDAU e SACAVINO, 2010; RUIZ, 2014).

Foram pioneiros no Brasil da educação em direitos humanos, as Comissões de Justiça e Paz, os Serviços de Paz e Justiça, o Movimento de Direitos Humanos do Rio Grande do Sul e o Comitê de Defesa dos Direitos Humanos para os Países do Cone Sul, Centro de Defesa dos

Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba. (VIOLA, 2008; ZENAIDE, 2010)

Uma experiência nessa direção foi realizada pela Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, quando inspirada nos Tribunais de Opinião, promoveu o “Tribunal Tiradentes I” para julgar a Lei de Segurança Nacional em 10 de maio de 1984 e o “Tribunal Tiradentes II” para julgar o Colégio Eleitoral em 1984.

A Comissão de Justiça e Paz publica um Caderno Educativo sobre **“O julgamento da Lei de Segurança Nacional”** realizado no Tribunal Tiradentes I, onde o leitor pode testemunhar as vozes das autoridades e profissionais que atuaram no julgamento.

Atualmente, no Brasil, dispomos de uma rede que atua pelo direito à memória, verdade e justiça, como: Comitês Estaduais de Verdade, Núcleos de Direitos Humanos, Centro de Memória Frei Tito, Grupos Tortura Nunca Mais, Associação Brasileira de Anistiados Políticos, *Coalizão Brasil por Memória, Verdade, Justiça, Reparação e Democracia*, *Movimento Nacional de Direitos Humanos* e *Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos*.

## **A Educação em Direitos Humanos em tempos de Constituinte**

Com o retorno de presos políticos e dos brasileiros banidos e exilados em 1979 as cidades brasileiras encheram-se de uma pluralidade de forças sociais, com partidos e organizações sociais, parlamentares, movimentos e militantes políticos.

O fim do Ato Institucional nº 5, com a Emenda Constitucional nº 11, de 13 de outubro de 1978 implicou no processo de abertura política. A oposição permitida elegeu Montoro (São Paulo), Brizola (Rio de Janeiro), Arraes (Pernambuco) dentre outros, dando início a criação de mecanismos de defesa relevantes, como os conselhos de direitos e de políticas públicas, as ouvidorias de polícia, orçamento participativo e políticas de direitos humanos.

Os movimentos sindicais e populares protagonizam no cenário a luta pelas Diretas Já e o Movimento Constituinte. Uma lição de

direitos humanos fundamental na década de oitenta, foi a luta por uma Constituinte Democrática, que interrompeu de vez a ditadura militar. A escrita da carta de direitos, as emendas populares, a disputa com as forças sociais conservadoras para introduzir os direitos sociais e culturais na Carta Cidadã, demonstrou o valor da educação em direitos humanos que emerge dos movimentos sociais progressistas.

Do campo a cidade, movimentos de oposição rural e sindical gestaram lutas pelos direitos coletivos (reforma urbana, moradia, saúde, educação, cultura) abalando a adesão social a perpetuação da ditadura, criando as condições políticas para redemocratização. Para combater as conquistas sociais na Constituinte Democrática, as elites brasileiras que nunca dividiram a terra, a renda e as políticas sociais têm se perpetuado no comando do parlamento ameaçando possibilidades de ampliação da democracia social. É na década de oitenta, que os movimentos de direitos humanos expandem-se no país, a exemplo do Movimento Nacional de Direitos Humanos.

A educação em direitos humanos em tempos de reconstrução democrática foi sendo gestada no bojo das experiências de educação popular criadas junto aos movimentos rurais (Comissão Pastoral da Terra, Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo, Movimento de Educação Popular, Movimento Popular de Saúde, Movimento de Moradia e outros).

Constituir-se como sujeitos de direitos, promover a formação em direitos humanos a partir dos processos de lutas, enfrentar todas as formas de violência, fortalecer as organizações populares, conquistar novos direitos, participar das esferas públicas da cidadania foram as formas de se fazer a educação em direitos humanos.

Nos anos oitenta ocorreu também, a inserção dos direitos humanos nas ações de Instituições de Ensino Superior por meio da extensão universitária. A UNB criou o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (UNB, 1986), a USP o Núcleo de Estudos da Violência (NEV-USP, 1987), a Comissão de Direitos Humanos da UFPB (CDH, 1989).

## **A Educação em Direitos Humanos em tempos de Democracia**

Em entrevista em 2018 para o programa “Quem somos nós? Paulo Sérgio Pinheiro afirma: “O fim da ditadura não significa o fim do autoritarismo”, uma vez que, práticas autoritárias ainda se mantem apesar da Constituinte de 1988.

Nos anos noventa, os governos eleitos tiveram que continuar a lidar com a extensão da violência social e institucional que tem posto a democracia em questão. Para o cientista político, o autoritarismo da ditadura deu continuidade ao autoritarismo social presente em várias manifestações de discriminação social e racial, de violência contra mulheres e crianças, dentre outras.

É a partir de 1996 que o Brasil institui uma política de direitos humanos com os Programas Nacionais de Direitos Humanos 1 (1996), 2 (2002) e 3 (2009), assim como em 2003, lança o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Na educação superior, surge nessa nova sociabilidade democrática, espaços de ensino, pesquisa e extensão, como: a Cátedra da UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância (USP, 1995), a Comissão de Direitos Humanos (USP, 1997), a Comissão de Direitos Humanos (CDH-UFPEL, 1996), a UFPE, a Comissão de Direitos Humanos (UFPE, 1998), a UFS, a Comissão de Direitos Humanos (UFS, 1999), dentre outras.

## **A Educação em Direitos Humanos na Educação Básica**

A educação em direitos humanos na educação básica passou a ser uma ação de política pública, após a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003).

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (SECAD) pelo Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004 deu-se no âmbito do Ministério da Educação, a criação do Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania.



Posteriormente, foi criada a Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania e a Coordenação Geral de Direitos Humanos por meio do Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012.

Com o Programa Nacional de Direitos Humanos 3, por meio do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Nessa terceira versão do PNDH foi proposto o Eixo orientador V: Educação e cultura em direitos humanos contendo cinco diretrizes, objetivos e estratégias, dentre elas, a de criar comitês estaduais como mecanismos de monitoramento, avaliação e atualização do PNEDH; a inclusão da Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação; estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica e superior.

Em 2012, um passo decisivo foi articulado pela Secretaria dos Direitos Humanos que foi o diálogo com o Conselho Nacional de Educação com vistas a propor a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. O CNE constituiu uma comissão formada pelos conselheiros: Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Presidente; Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora; Conselheiro Raimundo Moacir Feitosa – membro; e Conselheiro Reynaldo Fernandes – membro; que elaboraram o Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado por unanimidade em 6 de março de 2012 e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012.

Desde o PNEDH (2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012) o MEC tem desenvolvido programas no campo da educação básica e superior, pensando a educação inicial e continuada, o ensino, a extensão e a pesquisa, a produção didática e a premiação de práticas educativas.

Durante o retrocesso político, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foram extintas, interrompendo a política de educação em direitos humanos.

Por meio do Decreto nº 11.342/23, uma nova estrutura foi dada ao Ministério da Educação recriando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Com o processo de reconstrução da SECADI em 2023, a SECADI-MEC criou por meio da Portaria nº 994, de 23 de maio de 2023, a Coordenação-geral de Políticas Educacionais em Direitos Humanos que retoma as ações do PNEDH, do PNDH 3 e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Com a difícil reconstrução da política de educação em direitos humanos, a SECADI-MEC tem retomado ações voltadas para formação continuada dos educadores da educação básica. De 2024 e 2025, foram criados Cursos de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos em parceria com as universidades federais com apoio da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Nesse momento de revisão e atualização do PNEDH, é necessário promover com centralidade, as metas do PNEDH e do PNDH 3, especialmente a implementação das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos e a atualização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

## REFERENCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AGUIRRE, Luís Pérez. Os convidados estrangeiros. In: *Jornal da Rede*. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997.

ALVAREZ, M. C., BENETTI, P. R., HIGA, G. L., NOVELLO, R. H., & FUNARI, G. (2021). Revisitando a noção de autoritarismo socialmente implantado: entrevista com Paulo Sérgio Pinheiro. *Tempo Social*, 33(3), 301-332.

BETTO, Frei. *Cartas da prisão*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.  
BETTO, Frei. *Das Catacumbas*. Cartas da prisão 1969-1971. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2003.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos 2*. Brasília: Ministério da Justiça, 2002

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos 3*. Brasília: Ministério da Justiça, 2009

BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE, 2012.

CANDAU, Maria Vera e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Aprendendo e ensinando direitos humanos*. João Pessoa: Editora Universitária, 1999

PARAÍBA. Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. *Relatório final*. João Pessoa: A União, 2017.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. *Direito à memória e à verdade - saberes e práticas docentes*. João Pessoa: CCTA Coleção Direitos Humanos - NCDH-UFPB, 2017.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Fac símile digitalizado (Manuscritos). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.

MAGENDZO, Abraham. *Ideas-Fuerza y pensamiento de la educación em derechos humanos em Iberoamérica*. UNESCO e Organização dos Estados Iberoamericanos. 2009. Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo98\\_ideasfuerza.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo98_ideasfuerza.pdf)

MÉLICH, Joan-Carles. A memória de Auschwitz. O sentido antropológico dos direitos humanos. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (Org.) *A educação e os limites dos direitos humanos*. Porto Alegre: Porto, 2000, p. 47-61

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO. *Memorial da resistência, 10 anos: Presente*. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2018.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Quem somos nós? O ovo da serpente. <https://www.youtube.com/watch?v=HnjrR7vB8as>

PINHEIRO, Paulo Sérgio. (1991). Autoritarismo e transição. *Revista USP*. São Paulo, mar./mai, 1991, 9: p. 45-56.

RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. Mimese, memória e violência – aberturas críticas para uma cultura dos direitos humanos. In: RODINO, Ana Maria et.al., *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. João Pessoa: Editora CCTA-UFPB, 2014, p. 235-264

SACAVINO, Susana Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia *Revista Folios*, núm. 41, enero-junio, 2015, pp. 69-85

STRECK, Danilo R. *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNESCO. *Educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio*. Una guía para la formulación de políticas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Paris, 2017.

WOOD, Angela Gluck. *Holocausto*. Os eventos e seus impactos sobre pessoas reais. Barueri-São Paulo: Amariyls; Londres: Dorling Kindersley, 2013.

VIOLA, Sólton Eduardo Annes Viola. *Direitos Humanos e Democracia no Brasil*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Políticas de extensão universitária e a disputa pela: a questão dos direitos humanos na UFPB. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Educação (Tese de Doutorado), 2010, 414 fl

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos: uma proposta metodológica. In: Aureli Alves de Alcantara... [et al.]. Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos. São Paulo : Memorial da Resistência de São Paulo: 2020.

## **CAPÍTULO 2**

# **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O ENFRENTAMENTO AO DISCURSO DE ÓDIO NA MÍDIA**

---

Elisângela Lima de Andrade<sup>2</sup>  
Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões<sup>3</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Os direitos humanos ganharam um lugar inquestionável na pauta civilizatória da humanidade. A despeito das justas críticas quanto ao uso discursivo que não alcança os reais propósitos da busca pela vida digna de todas as pessoas, além das equivocadas concepções sobre o que verdadeiramente são os direitos humanos, quando reconhecidos como processos de luta, têm legitimado a agenda de grupos historicamente vulnerabilizados.

A mesma Era em que se fala bastante sobre direitos humanos, é a que os viola diária e publicamente, por meio da exposição na internet, especialmente nas redes sociais digitais, em forma de discurso de ódio. O tema preocupa a comunidade internacional, tanto que a Organização das Nações Unidas, em 2019, lançou uma Estratégia e Plano de Ação sobre o Discurso de Ódio (ONU, 2019), a fim de alertar e orientar os países-membros sobre os perigos da xenofobia, do racismo e dos demais tipos de intolerância, e o Informe de Política para a Nossa

---

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação de Educação na Amazônia (Educanorte/PGEDA). Professora do curso de jornalismo da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4531414541163460> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2141-163X>

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5913427639286290> Orcid <https://orcid.org/0000-0002-2170-5574>

Agenda Comum: Integridade da Informação nas Plataformas Digitais (ONU, 2023), como forma de orientar a conduta da/na mídia.

No Brasil, para atender ao art. 3º, inciso IV, da Constituição Federal, e alinhar-se aos preceitos do Plano de Ação sobre o Discurso de Ódio da ONU, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania publicou o Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e o Extremismo no Brasil (Brasil, 2023). O documento foi gerado a partir de escutas de especialistas e representantes da sociedade civil, com o objetivo de identificar as manifestações de discurso de ódio no país e gerar recomendações de combate a essa prática, sempre pautado na garantia e manutenção da democracia brasileira.

A mídia, especialmente a digital, por meio das plataformas, tem sido apontada, pela própria ONU, como um meio de propagação rápida do discurso de ódio, o que é corroborado pelo Relatório. O documento discorre sobre o papel das mídias digitais nesse processo de amplificação e violação dos direitos humanos, afirmando que “o discurso de ódio opera pelas tecnologias de ódio [...]. As tecnologias do ódio operam com força pelas mídias digitais, ligando o ódio à desinformação, a intencionalidade da criação de notícias fraudulentas e enganosas (p.25).

Por outro lado, temos a política de Educação em Direitos Humanos - EDH, que desponta como uma política educacional nacional em busca de uma sociedade em que prevaleça a cultura dos direitos humanos. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (Brasil, 2018) possui, inclusive, um eixo chamado Mídia e Educação, que enfatiza a importância de uma mídia que contribua para a garantia da democracia e dos direitos humanos.

Assim diante da multiplicação dos discursos de ódio e do papel da mídia nesse contexto e, como contraponto, a existência da EDH, voltada para educação política, ético-valorativa e contextualizada, como política pública, este artigo questiona quais as potencialidades da Educação em Direitos Humanos contra o discurso de ódio na mídia?

Esta é uma pesquisa documental de abordagem qualitativa e cuida de apresentar teoricamente a Mídia – velha e nova –, os Relatórios governamentais sobre Discurso de Ódio e as potencialidades da política educacional de Educação em Direitos Humanos para a construção de uma cultura de Direitos Humanos na sociedade brasileira.

## **1 Mídia: a velha e a nova**

A palavra mídia não tem um significado único, é abrangente, podendo ganhar um novo viés dependendo de como a utilizamos (Setton, 2011). Portanto, antes de nos aprofundarmos nos conceitos e entendermos a sua dimensão, é necessário conhecer a sua origem. Como explicam Melo e Tosta (2008), mídia vem de *Media*, que é uma expressão latina, “*media* é o plural de *medium*. No singular, significa meio, veículo, canal” (p. 30). Os autores registram, ainda, que o termo mídia chegou ao Brasil pelos norte-americanos, que mantiveram a escrita original *media*, já que ‘e’ tem som de ‘i’ na língua inglesa. Isso explica porque, no Brasil, a palavra é escrita da forma que conhecemos.

Etimologia elucidada, compreendida como meio, canal, veículo, é seminal compreender o conceito de mídia e suas intersecções com as relações sociais.

De acordo com Setton (2011, p. 14):

O conceito de mídia é abrangente e se refere aos meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, lazer e informação – rádio, televisão, jornal, revista, livro, fotografia e cinema. Além disso, engloba as mercadorias culturais com a divulgação de produtos e imagens e os meios eletrônicos de comunicação, ou seja, jogos eletrônicos, celulares, DVDs, CDs, tv a cabo ou via satélite e, por último, os sistemas que agrupam a informática, a tv e as telecomunicações – computadores e redes de comunicação.

Portanto, podemos dizer que o celular ou o notebook é uma mídia, assim como, um filme, uma novela. E, ainda, um oligopólio de



emissoras de rádio, tv e internet. Este conceito não se encerra somente neste sentido, pois a mídia também tem a ver com a “indústria de bens simbólicos”, segundo Melo e Tosta (2008, p. 30), ou seja:

[...] a mídia é um sistema de elite, no sentido de ser controlada pelas forças do poder econômico, pelo governo ou por uma auditoria cívica, embora se destine à massa. A grande quantidade de pessoas que escuta rádio ou liga a televisão, assiste a filmes ou lê revistas, constitui uma massa. Portanto, a mídia tem duas caras: um meio da elite dirigido às massas (Melo; Tosta, 2008, p. 36).

Para Thompson (1998), existem quatro tipos de poder: econômico, político, coercitivo e o simbólico. Os meios de informação e comunicação, como ele nomeia, são os recursos desse poder simbólico, e a indústria da mídia está entre as “instituições paradigmáticas” (p. 25) desse poder. Portanto, a mídia gera e reproduz conteúdo simbólico por meio dos meios de informação e comunicação, independente do tempo e espaço. Para o autor, as formas simbólicas fazem parte do contexto social do ser humano, pois os gestos e a linguagem deram ao homem essa capacidade de troca de informações e conteúdos. Porém, na era moderna, os recursos técnicos permitiram uma produção e reprodução de bens simbólicos de forma expansiva.

Para Bourdieu (1989), poder simbólico é “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (p. 7-8). Segundo ele, “a arte, a religião, a língua” são sistemas simbólicos estruturantes (p. 8), e os meios de comunicação são apresentados como instrumentos simbólicos, na categoria “estruturas estruturadas” (p. 16).

O poder simbólico legitima outros poderes, portanto a mídia tem a possibilidade, por meio da linguagem e do discurso hegemônico, de se impor enquanto instrumento do poder simbólico, mantendo os interesses da elite. Um processo de dominação, que o filósofo explica como violência simbólica.

Na visão de Oliveira (2009), a mídia realiza a violência simbólica ao reproduzir e impor os valores das classes dominantes,

detentoras do poder econômico. No que se refere à cultura, a violência simbólica se dá pela validação das imagens veiculadas pela mídia, que são massificadas e corroboradas pela indústria cultural. Trata-se, portanto, de uma imposição, que coloca a indústria cultural no papel de representante da própria cultura, massificando o que é tido como popular.

De acordo com Traquina (2005), a imprensa foi a primeira mídia de massa (*mass media*), também chamada de meio de comunicação de massa. A expansão desse meio se deu a partir do século XIX, época em que o consumo de notícias cresceu proporcionalmente à tiragem dos jornais, especialmente na Europa. A mídia impressa era considerada uma ferramenta na luta política, como um caminho para defender os interesses do povo, porém, de forma antagônica a esse papel, recebia críticas por ser “associada à propaganda política” (p. 45).

Foi nesse cenário de crescimento da mídia impressa, no século XIX, que um deputado inglês, chamado McCauley, usou o termo Quarto Poder ao se referir à imprensa, numa comparação aos poderes executivo, judiciário e legislativo (Traquina, 2005). Vivia-se um período de rentabilidade dos jornais, portanto, travava-se de um negócio economicamente viável e com capacidade de movimentar a opinião pública. Destarte, havia um movimento em relação à necessidade da liberdade da imprensa, como forma de garantia da democracia. Traquina (2005) afirma que James Mill foi um desses filósofos que apoiou essa causa, e dizia, inclusive, que os jornalistas deveriam ser “agitadores” (p. 49).

Nesse sentido, após a consolidação da mídia impressa, no século XIX, vieram o rádio e a televisão, no século XX. Esses meios de comunicação são parte da chamada velha mídia, ou seja, “tudo aquilo que configura a comunicação tradicional [...]” (Costa, 2009, p. 15).

Na segunda metade do século XX, o mundo assiste ao advento da Internet, Rede Mundial de Computadores, e, a partir de então, surge o termo nova mídia, também conhecida como mídia digital (Costa, 2009). Ela é assim chamada por envolver a veiculação de conteúdos, sejam jornalísticos ou de entretenimento, via computadores, celulares e

demais meios tecnológicos que envolvem o uso de tecnologias digitais, capazes de ser acessados a qualquer tempo e espaço, pois esses conteúdos, sejam textos, fotos, vídeos, ficam registrados e guardados numa grande biblioteca virtual, a Internet. Ainda de acordo com Costa (2009, p. 16):

A expressão nova mídia não se refere apenas a uma nova maneira de gerar e veicular informação e uma nova interlocução com o público que a consome. Ela abarca inclusive a “velha mídia”, uma vez que as novas maneiras de fazer e distribuir informação se imiscuíram nas práticas daqueles que veiculam seus conteúdos em suportes tradicionais, incorporando-as, trazendo para si os novos preceitos e uma nova forma de relacionamento com a informação e com o público – interativa, participativa.

Portanto, a velha mídia, com o advento da internet e das novas tecnologias digitais, precisou se adaptar e tornar-se mais interativa e participativa, por exemplo, criando sites e mídias sociais<sup>4</sup>, que permitem navegação, acesso aos conteúdos gravados e ao vivo, curtidas, comentários. Assim, nessa nova era, a passividade do emissor, naquele velho esquema comunicação um-todos, quando o emissor gera a informação e o receptor apenas a recebe de maneira passiva, modificou-se, permitindo um processo comunicacional todos-todos, típico da cultura digital, em que os receptores das notícias também podem colaborar com os emissores (Couto *et al.*, 2009).

Destarte, o aumento da colaboração receptores/emissores parece ser a mudança de chave para tratarmos do agravamento do discurso de ódio veiculado pela mídia, que apresentaremos a seguir. O maior poder de alcance dos emissores da informação e a maior interatividade e participação permitidas pelas mídias digitais pelos receptores, sem as responsabilizações e regulamentações devidas, tem gerado um ambiente de violações de direitos humanos próprio do Século XXI.

---

<sup>4</sup> “As mídias sociais são sites na internet construídos para permitir a criação colaborativa de conteúdo, a interação social e o compartilhamento de informações em diversos formatos” (Telles, 2011, p. 19).

## **2 A política de Educação em Direitos Humanos e a mídia**

É possível inferir que a Educação em Direitos Humanos é um movimento que defende uma educação integral, com vistas a uma formação humanística, a partir de uma cultura de tolerância e respeito à diversidade. Trata-se de um processo que deve perpassar todos os níveis de escolaridade, da educação básica à universidade, e, ainda, ir além da educação formal, passando pela mídia, como orienta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018). Para Viola (2010, p. 32), apesar dos diferentes conceitos existentes, a EDH deve ser entendida como “um processo de múltiplas dimensões, orientado para a formação de sujeitos de direitos”.

Gonzalez e Borges (2021, p. 164) afirmam que o “ensino dos direitos humanos [...] se torna um tema global a partir da Conferência de Viena de 1993”. No evento, reuniram-se 171 países e 813 organizações governamentais e não-governamentais, que produziram a Declaração e Programa de Ação de Viena, que dedicou um tópico à Educação em matéria de Direitos Humanos (ONU, 1993). Além disso, a ONU, salientando a importância da EDH, definiu a década de 1995 a 2004 como dedicada ao tema. A partir de então, houve ênfase que a educação deveria pautar-se no compromisso de desenvolver uma cultura em Direitos Humanos.

Internacionalmente, ressaltamos o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2004. Ele foi dividido em 4 fases: a primeira, de 2005 a 2009, focava na inserção da EDH na educação básica; a segunda etapa, de 2010 a 2014, deu ênfase ao ensino superior, servidores públicos e profissionais das forças de segurança; na terceira etapa, de 2015 a 2019, os profissionais da mídia e jornalistas foram o foco; e a quarta fase, de 2020 a 2024, enfatiza a juventude (Pereira de Moraes Gonzalez, 2023).

No Brasil, as primeiras orientações foram estabelecidas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (versões PNDH 1-1996, PNDH 2-2002 e PNDH 3-2010) e, as políticas educacionais passaram

a ser regulamentadas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-2003 e PNEDH-2006) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (MEC, 2012), em 2012 (Andrade; Simões; Bastos, 2023).

Para Mendonça (2021), esses atos normativos e regulatórios configuram a EDH como política pública no Brasil. Esse movimento iniciou com a redemocratização do país, em 1985, e foi se consolidando ao longo do tempo, especialmente a partir da Constituição de 1988, e “de maneira mais objetiva” (p. 28) no governo de Fernando Henrique Cardoso, que criou a Secretaria Nacional de Direitos Humanos no Ministério da Justiça. Nos governos seguintes, de Lula e Dilma, houve ampliação e criação de novos mecanismos de políticas públicas em EDH, como a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, inclusive, foi de responsabilidade do Comitê, que apresentou a primeira versão em 2003. Após uma ampla discussão com a sociedade civil e contribuições de vários setores, foi publicada a segunda redação do PNEDH, em 2006. Uma das metas do PNEDH é “estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos” (Brasil, 2018, p. 13). O documento é dividido em cinco eixos programáticos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, e Educação e Mídia.

Entretanto, ainda de acordo com Mendonça (2021), a partir de 2016, o país começou um processo de retrocesso na política, na economia e na sociedade em geral, provocando perdas para os direitos humanos no Brasil. As eleições de 2018 aprofundaram esses problemas. A política de EDH nacional sofreu graves declínios no período de 2019 a 2022, com a extinção, inclusive, do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2019) e de outras iniciativas, como o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos (Andrade; Simões, 2021).

Entretanto, no final de 2023, o governo federal, eleito em 2022, instituiu, por meio do Decreto 11.851 (Brasil/Decreto, 2023), o Comitê Nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, que havia sido extinto em 2019. Ao Órgão Colegiado compete, entre outras coisas: “propor medidas e ações com vistas à promoção e ao fortalecimento da: [...] b) educação e mídia em direitos humanos, inclusive digitais” (s.p.) e “VII - apoiar a elaboração de estratégias de combate ao discurso de ódio para a proposição de políticas públicas de educação e cultura em direitos humanos” (s.p.).

Portanto, podemos afirmar que a mídia tem lugar na Política Nacional de Direitos Humanos. O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), em sua Diretriz 22, trata do direito à uma comunicação democrática, tendo como “Objetivo estratégico 1: Promover o respeito aos Direitos Humanos nos meios de comunicação e o cumprimento de seu papel na promoção da cultura em Direitos Humanos” (Brasil, 2009, p. 164).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (Brasil, 2018), como já foi citado anteriormente, tem seu quinto eixo dedicado à Educação e Mídia, em que estabelece 23 ações programáticas, com a finalidade de promover a cultura dos direitos humanos nos meios midiáticos, seja no âmbito das empresas de comunicação, na grande mídia, quanto na nova mídia e na mídia comunitária.

A recriação do Comitê e a preocupação com o aumento do discurso de ódio na mídia, seja na tradicional ou na nova, geram uma expectativa de fortalecimento de políticas educacionais para os direitos humanos e da implementação efetiva do eixo Mídia e Educação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH.

### **3 O Discurso de ódio na mídia e o enfrentamento pela EDH**

A mídia, compreendida como meio de comunicação de massa, tem tido um papel de formadora de opinião, ora combatendo, ora reforçando costumes e tradições sociais. De acordo com Ferreira [s.d.],

existe uma “pedagogia da mídia” (p. 2), ou seja, como instituição social, os meios de comunicação de massa também ensinam, pois “a aprendizagem não se dá apenas na escola” (p. 2). O problema é que a mídia, por ser dirigida pelos que têm poder econômico e/ou político, pode manipular a opinião pública, reforçando narrativas dos grupos hegemônicos.

Ainda de acordo com o autor, a mídia atua no nível do senso comum<sup>5</sup>, o que, muitas vezes, reforça discursos conservadores, preconceituosos, legitimando estereótipos. Nesse contexto, insere-se o chamado discurso de ódio, referendado na/pela velha mídia e repetido na/pela nova mídia. Uma das narrativas, que se encaixa no termo discurso de ódio, é a falsa ideia, repassada pela mídia, de que os direitos humanos são para bandidos (Ferreira, [s.d.]).

Gallo e Romanini (2022) analisaram um outro termo difundido pela mídia: “direitos humanos para humanos direitos”, que virou um meme<sup>6</sup>, altamente replicado nas mídias sociais. Os autores apontam que não há um consenso sobre direitos humanos, que os documentos sobre os direitos humanos, do século XVIII, por exemplo, enfatizavam os direitos individuais e não incluíam todos os cidadãos e cidadãs.

Eles trazem uma análise de Caldeira (1991) sobre o olhar distorcido da sociedade paulista em relação aos direitos humanos, especialmente no que tange à defesa dos direitos dos presos, a partir da década de 1980, identificando-os como “privilégios para bandidos”. Caldeira (1991) explica que a defesa aos direitos humanos dos presos, na década de 1980, foi criticada pela mídia paulistana, citando jornais como A Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo, e um programa de rádio, que segundo ela, atingia as classes mais populares. Com um discurso apelativo e exasperado, a intenção era “a de negar humanidade

---

<sup>5</sup> “O senso comum é consequência da capacidade humana de pensar, aprender com a experiência e a observação, e de transmitir esse aprendizado. Porém, por ter origem na prática diária, torna-se campo fértil para a proliferação de estereótipos, de “verdades” estereotipadas e distorções” (Ferreira, [s.d.], p. 6).

<sup>6</sup> “[...] uma unidade de informação, que se multiplica de cérebro em cérebro ou entre outros locais onde a informação é armazenada [...]” (Gallo; Romanini, 2022, p. 256).

aos criminosos, a de equiparar a política de humanização dos presídios à concessão de privilégios a criminosos em detrimento dos cidadãos comuns [...]” (p. 170). Portanto, é possível depreender que a mídia teve responsabilidade na propagação de uma narrativa distorcida sobre direitos humanos.

Narrativas, que fomentam ódio aos direitos humanos, estão presentes na mídia tradicional, e, também, na nova mídia. Quadrado e Ferreira (2020) inferem que o crescimento do número de usuários da internet e das redes sociais digitais vem gerando perfis diversos, que tratam de política, economia, cultura, muitos com viés conservador e com alto nível de intolerância. A polarização é uma das marcas das redes sociais digitais, que encontram adeptos a um determinado tipo de pensamento de ódio graças ao mecanismo de informações dessas plataformas, o algoritmo<sup>7</sup>. Contudo, a culpa não é da tecnologia, mas como ela vem sendo utilizada.

Porém, o usuário não é o único responsável pela disseminação do discurso de ódio e, ainda, das chamadas Fake News (notícias falsas) na Internet. No Brasil, a responsabilidade das plataformas digitais e sua regulação, no que diz respeito ao conteúdo publicado, está em discussão nos meios político e judicial, e gera muita polêmica. Isso acontece porque o Código Civil da Internet, Lei 12.965 de 2014, que estabeleceu regras para o uso da Internet no país (Brasil, 2014), é considerado ultrapassado no que tange ao combate das Fake News e do discurso de ódio (Tajra, 2024).

A regulação das plataformas de internet ainda deve gerar muita discussão nos três poderes. No que diz respeito ao Legislativo, o Projeto de Lei 2630/2020, chamado de PL das Fake News, foi aprovado pelo

---

<sup>7</sup> Os algoritmos das redes sociais são um conjunto de dados e regrinhas estabelecidas por cada rede social, sendo eles os responsáveis por determinar quais conteúdos e quais páginas aparecem primeiro para o público na linha do tempo de suas respectivas contas (disponível em: <https://eixo.digital/como-funcionam-os-algoritmos-das-redes-sociais/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20algoritmo,tempo%20de%20suas%20respectivas%20contas.> )



Senado Federal no ano de submissão, mas não foi votado na Câmara. Em junho de 2024, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de construir um projeto de lei para o estabelecimento das regras das redes sociais no Brasil (León, 2024).

Enquanto isso, o discurso de ódio, a desinformação e a informação falsa na nova mídia violam os direitos humanos e têm preocupado os organismos internacionais, como a ONU, que lançou, em 2023, o Informe de Política para a Nossa Agenda Comum: Integridade da Informação nas Plataformas Digitais (ONU, 2023). O documento explica e distingue o discurso de ódio, a desinformação e a informação falsa, relata os seus prejuízos à sociedade, lembra que dois bilhões de pessoas acessam as redes sociais, além de orientar sobre como manter a integridade das informações, relembrando o conceito de discurso de ódio definido em 2019 como:

qualquer tipo de comunicação oral, escrita ou comportamento, que ataca ou usa linguagem pejorativa ou discriminatória com referência a uma pessoa ou grupo com base em quem eles são, ou seja, com base em sua religião, etnia, nacionalidade, raça, cor, descendência, gênero ou outro fator identitário (ONU, 2019, p. 2, tradução nossa).

O documento demonstra, ainda, que ódio e mentiras sempre foram propalados por conta de interesses políticos e econômicos, porém, as informações desse tipo ganharam velocidade de propagação e repercussão imensas na era da internet, principalmente, nas redes sociais. Dessa forma, é necessário falar sobre esse assunto e estabelecer limites para usuários e empresas.

O Relatório de recomendações para o discurso de ódio e ao extremismo no Brasil (Brasil, 2023) também revela a necessidade de se discutir e buscar soluções para o discurso de ódio. O Grupo de Trabalho (GT) do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania identificou os onze (11) principais tipos de ocorrências de ódio e extremismo no país: 1) Misoginia e violência contra as mulheres; 2) Racismo contra pessoas negras e indígenas; 3) Ódio e violência contra a população

LGBTQIA+; 4) Xenofobia e violência contra estrangeiros e nacionais da região Norte e Nordeste; 5) Ódio e violência contra as pessoas e comunidades pobres; 6) Intolerância, ódio e violência contra as comunidades e pessoas religiosas e não religiosas; 7) Capacitismo e violência contra as pessoas com deficiência; 8) Grupos geracionais mais vulneráveis ao contágio do extremismo: jovens e pessoas idosas; 9) Atos extremistas contra as escolas, instituições de ensino e docentes e a violência decorrente do discurso de ódio; 10) O ódio e a violência extremista contra instituições e profissionais da imprensa e da ciência; 11) Violência política, neonazismo e atos extremistas contra a democracia (pp. 28-34).

O relatório (Brasil, 2023) apresenta, ainda, dados de uma pesquisa sobre o combate à desinformação na Amazônia Legal, realizada em 2022, a partir da iniciativa do Grupo Intervozes<sup>8</sup>. Com o apoio de outras dez organizações, sendo oito da Amazônia, o Intervozes conseguiu mapear setenta produtores de desinformação, em sites da internet e perfis de redes sociais, nos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Roraima, Mato Grosso e Tocantins. A pesquisa identificou que os produtores de desinformação pertencem a três grupos: “movimentos sociais de direita, figuras públicas de representação política e canais jornalísticos” (Tavares, 2023, p. 08).

Uma das conclusões sobre os veículos de notícias analisados é que, apesar de estarem na Amazônia, praticamente não tratam de questões ambientais e, quando se referem a isso, trazem dados imprecisos. Além disso, são canais que se aliam ao discurso da extrema direita, não apresentam, em seu expediente, os autores (jornalistas) dos seus conteúdos, e são mais hiperpartidários do que, realmente, jornalísticos (Tavares, 2023).

Isto posto, é necessário combater o discurso de ódio e o extremismo no país, tanto que o GT do Ministério dos Direitos

---

<sup>8</sup> Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social é uma organização que trabalha pela efetivação do direito humano à comunicação no Brasil (disponível em: <https://intervozes.org.br/quem-somos/> ).

Humanos elaborou estratégias e recomendações para esse enfrentamento. Entre elas: “Estabelecer e consolidar a Educação e Cultura em Direitos Humanos como política de Estado, definindo mecanismos para a continuidade e institucionalização das políticas, programas e instâncias participativas” (p. 43).

Outra recomendação em relação à EDH é a revisão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com o objetivo de inclusão de medidas de enfrentamento às manifestações de extremismo e discurso de ódio mapeadas pelo Relatório (Brasil, 2023). O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) já se reuniu com Comitê Nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos (CNEDH) para montar uma estrutura orgânica que possa trabalhar na atualização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2025).

No que tange ao item Internet segura, Educação Midiática e Comunicação Popular e Comunitária, o GT defende o desenvolvimento de um ambiente on-line seguro, a partir de: 1) Estruturar a política de educação midiática, em diálogo com a Educação e Cultura para os Direitos Humanos; 2) Fomentar e incentivar a comunicação popular e comunitária; 3) Fortalecer a mobilização em torno de um novo marco regulatório para as plataformas digitais e a inteligência artificial; 4) Judicializar e responsabilizar os “superspreaders e os fiadores do ódio”; 5) Fomentar a compliance em direitos humanos por meio da qual seja ofertado um selo de comprometimento com direitos humanos às empresas e anúncios digitais; 6) Apoiar, mobilizar e formar os “superspreaders democráticos” – influencers, comunicadores e figuras públicas que defendem a democracia e enfrentam os discursos de ódio online; 7) Articular iniciativas estatais e da sociedade civil para realizar campanhas sistemáticas, sobretudo por meio da internet (Brasil, 2023, pp. 52-53).

## CONCLUSÃO

Este trabalho partiu da seguinte indagação: quais as potencialidades da Educação em Direitos Humanos contra o discurso de ódio na mídia? Para responder este problema de pesquisa, realizamos uma pesquisa documental, que buscou analisar os documentos internacionais e, especialmente, os nacionais no que tange à Educação em Direitos Humanos. Foram analisados, ainda, relatórios sobre discurso de ódio e extremismo elaborados pela ONU e pelo estado brasileiro.

Nossos estudos apontam que o país possui uma política de Educação em Direitos Humanos, com documentos regulatórios, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que, inclusive, tem um eixo dedicado à mídia. Porém, existem muitas lacunas em relação à educação midiática em direitos humanos no país. E, para o combate ao discurso de ódio na mídia, é necessário que o PNEDH, no eixo mídia, seja atualizado e implementado de forma efetiva.

Indicamos, ainda, que, apesar de ter passado por um momento recente de retrocesso em relação aos direitos humanos, o Brasil tem registrado esforços, desde o seu processo de redemocratização, no sentido de combater a violação dos direitos humanos, a partir de programas e planos de governos. Duas iniciativas recentes foram a recriação, via Decreto, do Comitê Nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos e o início da revisão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Finalmente, podemos inferir que a EDH tem um papel fundamental no que diz respeito ao fomento de uma cultura de direitos humanos e do combate ao discurso de ódio na mídia. As discussões que ocorrem nos três poderes da Nação, no que tange à regulamentação da Internet e das redes sociais, para o enfrentamento das Fake News e do discurso de ódio, mostram a relevância do tema. Acreditamos, portanto, que a Educação em Direitos Humanos deve ser fortalecida enquanto política educacional, e se apresenta como uma potencialidade para a construção de uma mídia mais colaborativa e humana.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jemina de A. Moraes; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. Pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos na Amazônia amapaense. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 396-412, 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50132>. Acesso em: 07 fev. 2024.

ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz; BASTOS, Rodrigo Barbosa. Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos: influência nas Políticas Educacionais no Estado do Amapá-Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 3, p. 50-62, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8304> . Acesso em: 20 maio 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Coleção Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> . Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 12.965**, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/4/2014, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12965-23-abril->

2014-778630-publicacaooriginal-143980-pl.html . Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto 9.759, de 11 de abril de 2019.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9759.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9759.htm) . Acesso em 28 mar. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e o Extremismo no Brasil.** Christian Ingo Lenz Dunker, Débora Diniz Rodrigues, Esther Solano. et al. / Camilo Onoda Luiz Caldas, Manuela Pinto Vieira d'Ávila, Brenda de Fraga Espindula. et al. (Coord.) - 1. ed. - Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mdhc-entrega-relatorio-com-propostas-para-enfrentar-o-discurso-de-odio-e-o-extremismo-no-brasil>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 11.851, de 26 de dezembro de 2023.** Institui o Comitê Nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos. Brasília, 2023. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.851-de-26-de-dezembro-de-2023-533853605> . Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **EDUCAÇÃO E CULTURA -Reunião do Comitê Nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos inicia atualização de plano nacional.** Site do Governo Federal, Brasília, 18 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://encurtador.com.br/YRPiB> . Acesso em: 23 mar. 2025.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Direitos Humanos ou “privilégios de bandidos”: desventuras da democratização brasileira. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 30, p.162-174, julho de 1991Disponível em: <https://novosestudios.com.br/produto/edicao-30/> . Acesso em: 03 jun. 2024.

COSTA, Caio Túlio. **Ética, jornalismo e nova mídia – uma moral provisória**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2009.

COUTO, E. S.; MELO, C.; MOREIRA, A. P.; XAVIER, M. Da cultura de massa às interfaces na era digital. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 13, n. 14, 2009. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v13i14.3216. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3216>. Acesso em: 30 out. 2023.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho; FERREIRA, Ewerton da Silva. Ódio e intolerância nas redes sociais digitais. **Revista Katálisis**, v. 23, p. 419-428, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/3LNyLswf9rkhDStZ9v4YT3H/?lang=pt> . Acesso em: 01 fev. 2024.

FERREIRA, C. R. Mídia e direitos humanos. **Portal dhnet**. [s.d.]. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03\\_carmelio\\_midia\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_carmelio_midia_dh.pdf) . Acesso em: 25 jan. 2024.

GALLO, J. S; ROMANINI, A. V. ‘Direitos humanos para humanos direitos’: como um conceito distorcido de Direitos Humanos se dissemina como meme. **RIDH**. Bauru, v. 10, n. 1, p. 255-271, jan./jun., 2022. Disponível em: Acesso em: 25 jan. 2024.

GONZALEZ, C. P. de M.; BORGES, M. C. de A. Repensando a educação em direitos humanos a partir das teorias universalistas,

relativistas e confluentes. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 161–184, 2021. DOI: 10.5016/ridh.v9i1.46. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/46>. Acesso em: 29 maio 2024.

LEÓN. Lucas Pordeus. Arthur Lira cria grupo para discutir regras para as redes sociais – GT substitui PL das Fake News que, segundo ele, estava contaminado. **Agência Brasil**, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2024-06/apos-57-dias-lira-cria-grupo-para-discutir-regras-para-redes-sociais>. Acesso em: 07 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO Nº 1**, 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 07 fev. 2024.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MENDONÇA, E. A educação em direitos humanos como política pública no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 19–33, 2021. DOI: 10.5016/ridh.v9i2.96. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/96>. Acesso em: 7 fev. 2024.

OLIVEIRA, Fernando. A MÍDIA, O CAMPO, A ORDEM E O DISCURSO: Molduras do Poder Simbólico. Trabalho apresentado no **V ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, realizado entre os dias 27 a 29 de maio de 2009, na Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.



ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **United Nations Strategy and Plan of Action on Hate Speech**. 2019. Disponível em: [http://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action\\_plan\\_on\\_hate\\_speech\\_EN.pdf](http://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech_EN.pdf) . Acesso em 02 fev. 2024.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Informe de Política para a Nossa Agenda Comum: Integridade da Informação nas Plataformas Digitais**. 2023. Disponível em: [https://brasil.un.org/sites/default/files/2023-10/ONU\\_Integridade\\_Informacao\\_Plataformas\\_Digitais\\_Informe-Secretario-Geral\\_2023.pdf](https://brasil.un.org/sites/default/files/2023-10/ONU_Integridade_Informacao_Plataformas_Digitais_Informe-Secretario-Geral_2023.pdf) . Acesso em 01 fev. 2024.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declaração%20e%20Programa%20de%20Acção%20adoptado%20pela%20Conferência%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

PEREIRA DE MORAIS GONZALEZ, C. Educação em direitos humanos para a juventude: Análise do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 11, n. 1, p. 113–136, 2023. DOI: 10.5016/ridh.v11i1.186. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/186>. Acesso em: 29 maio 2024.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. 1ª. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

TAJRA, Alex. Reforma do Código Civil abre nova frente pela responsabilização das redes – O custo das Big Techs. **Consultor Jurídico**, 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-mar-11/reforma-do-codigo-civil-abre-nova-frente-pela-responsabilizacao-das-redes-sociais/> . Acesso em: 07 jun. 2024.

TAVARES, Viviane (coord.). **Relatório do projeto: combate à desinformação sobre a Amazônia legal e seus defensores** / coordenação Viviane Tavares. -- 1. ed. -- São Paulo: Intervozes, 2023. Disponível em: <https://intervozes.org.br/publicacoes/relatorio-combate-a-desinformacao-e-ao-discurso-de-odio-na-amazonia-legal/> . Acesso em: 12 jun. 2024.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão; revisão da tradução Leonardo Avritzer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Formato digital, disponível em: [https://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/images/john\\_b.\\_thompson\\_-\\_a\\_midia\\_e\\_a\\_modernidade\\_uma\\_teoriasocial\\_da\\_midia-vozes\\_1998.pdf](https://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/images/john_b._thompson_-_a_midia_e_a_modernidade_uma_teoriasocial_da_midia-vozes_1998.pdf) .

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo: porque as notícias são como são**. Florianópolis: Insular, 2005.

VIOLA, S. E.A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (ORGs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

WOLF, Mauro. **Teorias das Comunicações de Massa**. Tradução Karina Jannini. - 3 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## CAPÍTULO 3

### EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: práticas pedagógicas

---

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz<sup>9</sup>

Adelaide Alves Dias<sup>10</sup>

Pollyana Ramos Mattana Vieira<sup>11</sup>

João Gabriel Brito Silva<sup>12</sup>

### APRESENTAÇÃO

No presente capítulo, traçamos uma discussão sobre os direitos humanos, especificamente, sobre aqueles que dizem respeito a crianças e adolescentes, em duas perspectivas. Em uma primeira, buscamos identificar no âmbito legal documentos que respaldam os direitos dessa faixa etária, encontrando pelo menos cinco, dos quais elegemos para esse estudo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), como referência principal para nossa discussão. Em uma segunda perspectiva de análise, elaboramos as seguintes perguntas: de modo geral, crianças e adolescentes em processo de escolarização conhecem seus direitos perante a lei? Essa deveria ser uma matéria escolar? Quem é o sujeito ou os sujeitos responsáveis pelo cumprimento das leis pró-infância e adolescência? Com isso, voltados para educação formal - a escola -, elaboramos uma proposta de atividades práticas a serem desenvolvidas

---

<sup>9</sup> Doutora em língua portuguesa pela PUC/SP, professora adjunta da UPE e Unicap/PPGCL. Link [lattes](http://lattes.cnpq.br/5163989360351447) Orcid 0000-0003-3369-87864. <http://lattes.cnpq.br/5163989360351447>

<sup>10</sup> Doutora em Educação pela UFF, professora adjunta da UPE <http://lattes.cnpq.br/8807229073239419> orcid <https://orcid.org/0000-0002-9010-6436>

<sup>11</sup> Mestre em Educação pela UNEB, doutoranda em Educação pela UPE. <http://lattes.cnpq.br/5775881229351782> orcid 0009-0008-2067-8421

<sup>12</sup> Mestre em Educação pela UPE. <https://orcid.org/0000-0003-2204-6328>. <http://lattes.cnpq.br/6252819913340157> <http://lattes.cnpq.br/6252819913340157>

por professores com alunos crianças e/ou adolescentes. Tais propostas advêm de professores participantes do Curso de Aperfeiçoamento de Educação Continuada em Direitos Humanos, patrocinado pelo MEC/SECADI, coordenado pela Profa Dra Adelaide Alves Dias. Realizado na GRE - Nazaré da Mata, PE -, no período de agosto a dezembro de 2024.

Como referência para as discussões em pauta, utilizamos fontes que advêm dos estudos de Àries (1978), no que se refere à história social da criança. No que diz respeito ao desenvolvimento humano, pautamos-nos em Piaget (1999), Vigotsky (1996), entre outros. Com base bibliográfica e coleta de dados no campo, a partir da interação com os professores, compusemos inicialmente uma lista de questões sobre os problemas relativos aos direitos humanos que afetam crianças e adolescentes de suas respectivas escolas, cujos professores e gestores estavam presentes no Curso.

Na sequência, propusemos um rol de atividades, a maioria de natureza lúdica, a serem desenvolvidas pelos professores, voltadas para a discussão e reflexão sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, as quais, de modo interdisciplinar, evidenciasse questões relativas àquela escola, àquelas crianças e adolescentes.

## **DESENVOLVIMENTO**

Estudos sobre a infância e a adolescência nos indicam que em qualquer época ou lugar são períodos da vida. Contudo, o conceito de infância nem sempre foi esse que temos hoje. Ao longo do tempo, conforme Ariès (2006, p.10), a ideia de infância, entendida como um período da vida muito diferente da idade adulta, é uma invenção construída ao longo da era moderna. Referindo-se à Idade Média, o autor nos diz que “a duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil e (...) mal a criança adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos.”.

Nessa perspectiva histórica retratada pelo autor, encontramos uma concepção da criança, como um adulto em escala reduzida. A ideia

está contida, por exemplo, na arte medieval que representava a criança caracterizada nas imagens com vestimentas e expressões de adulto. Essa manifestação era decorrente do sentimento reinante neste período.

Quase invisível na sociedade tradicional da era medieval, a criança era uma espécie de mal necessário, já que mais tarde seria mais um ente da família que, no início da era moderna, tinha por missão a conservação dos bens, a prática comum de um ofício e a ajuda mútua quotidiana. As relações afetivas, contudo, eram dispensáveis não só com as crianças, mas também entre os casais, tendo em vista que o equilíbrio familiar estava pautado em outros elementos de natureza social, econômica ou cultural. A vida em comum da Idade Média proporcionava não só a ausência de intimidade, mas também o fato de que a transmissão ou reprodução de valores e de conhecimentos, assim como a socialização da criança não eram asseguradas nem controladas pela família.

A educação das crianças também era uma prática coletiva, decorrente da vida em comum e, portanto, exercida fora da família, entre vizinhos, amigos, amos e criados, mulheres e homens, velhos e crianças, onde os grupos familiares se diluíam. A aprendizagem da vida, valores e ofícios eram resultado da convivência e da participação das crianças nas atividades cotidianas.

Essa característica ainda pode ser percebida nos dias de hoje em determinados locais ou em determinadas classes sociais. Crianças portando armas, exercendo funções de adultos, seja no Oriente Médio em guerra ou em uma favela tomada pelo tráfico de drogas, evidenciam uma descontinuidade do processo histórico que atualmente, de maneira geral, concebe a infância de forma diferente daquela medievalista.

A ideia da infância ligada essencialmente à dependência, ou seja, se saía da infância ao se sair dos mais baixos graus de dependência, evidenciava a insignificância desse período da vida. Para Ariès (2006), também é possível identificar esse anonimato na representação periférica das crianças nas obras de arte, na raridade da alusão às crianças ou às suas mortes nos diários de família, também pela ausência de registro sobre sua idade e no infanticídio comum e tolerado.

As condições gerais de sobrevivência, isto é, os poucos recursos da medicina no período em questão são também fatores que contribuem para esta invisibilidade social da infância, tendo em vista que se pode relacionar esse anonimato com o alto índice de mortalidade infantil, o que tornava a infância um período extremamente frágil para ganhar um lugar significativo. A possibilidade de morrer antes de se tornar um adulto pode explicar o aparente sentimento de indiferença com relação à criança.

As mudanças em relação ao sentimento de infância, a chamada “paparicação”, passa a ocorrer quando as crianças pequenas começam a ocupar um lugar no olhar, na diversão e nas brincadeiras dos adultos a partir dos séculos XV e XVI. Conforme Ariés (2006:18), “No século XVII, de um infanticídio secretamente admitido passou-se a um respeito cada vez mais exigente pela vida da criança”.

Tal mudança deve-se em grande parte à cristianização, quando as crianças começam a ser batizadas e ganham presença cada vez mais central nas representações artísticas. A alma da criança é reconhecida antes que seu corpo. Aliadas às questões espirituais, vêm as mudanças nas condições demográficas relacionadas a novas práticas de higiene e cuidados, às primeiras vacinas e ao controle da natalidade cada vez mais difundido, para melhor cuidar dos filhos vivos.

Tal mudança deve-se em grande parte à cristianização dos costumes, quando as crianças começam a ter um papel de destaque na família e na sociedade ocidental, em um contexto em que a família torna-se uma instituição de afeto necessário em sua constituição entre os cônjuges, bem como nas relações pais e filhos.

Esse novo sentimento de família fortalece os laços entre mãe e filhos, suscitando um novo lugar social da mulher, que será definido pela maternidade. O quadro que se apresenta evidencia novas atitudes, no que se refere às crianças, às famílias e aos costumes. A escola começa a representar o lugar da educação, em detrimento da aprendizagem no convívio direto com os adultos, de quem especialmente as crianças mais abastadas vão sendo paulatinamente separadas.

Nesse contexto, dá-se início a um processo de disciplinarização e vigilância constante por meio da escolarização e em decorrência do surgimento de sentimentos vinculados à infância como, por exemplo, o de fragilidade e inocência. Em contraposição à infância ignorada, ganha força o conceito da debilidade e da fragilidade da criança. Ainda segundo o autor, já no século XVIII, a ideia da inocência infantil se dissemina e os costumes vigentes passam a prestigiar o recato do comportamento, o pudor com o próprio corpo, a reserva na linguagem e o controle sobre a convivência, as diversões e até sobre a leitura adequada a crianças e adultos.

Ainda conforme Ariès (2006), esses fenômenos se relacionam e expressam uma tendência geral ao enclausuramento próprio das sociedades modernas, em substituição às promiscuidades das antigas hierarquias. Cabe destacar que essas mudanças nas representações sociais sobre a família e sobre a infância não ocorreram da mesma maneira entre ricos e pobres ou com relação a meninos e meninas, configurando o sentimento de gênero que imprimimos até os dias de hoje na educação familiar e institucional.

Cabe salientar que a intimidade da vida privada, em oposição à convivência privilegiada na coletividade, se estabeleceu muito antes e mais marcadamente entre os ricos, o que também se pode observar na sociedade contemporânea, tendo em vista persistirem as condições indevidas para as crianças e adolescentes mais pobres em todos os cantos do mundo.

Aliados a esse quadro social da infância, desenvolvem-se os estudos da Psicologia que passa a considerar a fase infantil como a etapa mais importante da vida. As perspectivas de Estudo do Desenvolvimento Humano para Ribeiro (2005), compreendem pontos de vista diversos. Segundo o autor, para os teóricos Ambientalistas Skinner e Watson (do movimento behaviorista), as crianças nascem como tábulas rasas, que vão aprendendo tudo do ambiente por processos de imitação ou reforço. Para os Inatistas, como Chomsky, as crianças já nascem prontas, ou seja, com tudo que precisam na sua estrutura biológica para se desenvolver. Nada é aprendido no ambiente,

e sim apenas deflagrado por este. Já para os teóricos Construcionistas, tendo como ícone Piaget, o desenvolvimento é construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. Temos ainda uma abordagem Sociointeracionista, de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em uma relação de trocas entre parceiros sociais, por meio de interação e mediação.

Ainda conforme Ribeiro (2005), uma outra perspectiva, a Evolucionista, é influenciada pela teoria de Fodor, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá no desenvolvimento das características humanas e variações individuais como produto de uma interação de mecanismos genéticos e ecológicos. Por fim, o autor destaca a visão Psicanalítica, em que temos como expoentes Freud, Klein, Winnicott e Erikson. Para eles, essa perspectiva procura entender o desenvolvimento humano nas motivações conscientes e inconscientes da criança, focando seus conflitos internos durante a infância e pelo resto do ciclo vital.

Dentre estes teóricos, destacamos Piaget (1999), para quem a infância é um período crucial no desenvolvimento humano, caracterizado por uma série de estágios cognitivos pelos quais as crianças passam. Ele via a infância não apenas como uma fase de crescimento físico, mas como um tempo fundamental para a formação da inteligência e do pensamento. São eles: (1) O Estágio Sensorio-Motor (0 a 2 anos), quando as crianças exploram o mundo através dos sentidos e das ações motoras. Elas começam a entender a permanência do objeto, ou seja, que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis; (2) Estágio Pré-Operacional (2 a 7 anos), quando as crianças começam a usar a linguagem e a pensar simbolicamente, mas ainda não conseguem realizar operações lógicas; (3) Estágio das Operações Concretas (7 a 11 anos), quando as crianças começam a pensar de forma mais lógica e sistemática, mas ainda estão ligadas a situações concretas. Elas podem realizar operações mentais, como a classificação e a seriação, mas têm dificuldade com conceitos abstratos; (4) Estágio das Operações Formais (a partir dos 12 anos). Nesse estágio, os indivíduos



desenvolvem a capacidade de pensar de forma abstrata e lógica. Eles podem lidar com hipóteses e pensar sobre situações hipotéticas.

Para o autor, a infância é um tempo de construção ativa do conhecimento, em que as crianças são vistas como pequenos cientistas que exploram e tentam entender o mundo ao seu redor. Ele acreditava que a aprendizagem ocorre através da interação com o ambiente, e que as crianças constroem seu entendimento por meio de processos de assimilação e acomodação. Essa visão coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, enfatizando sua curiosidade e capacidade de adaptação.

Do ponto de vista legal, crianças e adolescentes, em regra, podem ser representados por suas mães e/ou pais nos processos judiciais ou em atos administrativos, fazendo valer o que se conhece por “poder familiar” – isso está previsto no Código Civil (CC, art. 1.634, especialmente o inciso VII), no Código de Processo Civil (CPC, art. 71) que também prevê a figura do curador ou tutor na ausência dos pais e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, art. 142). Porém, algumas especificidades precisam ser acrescidas: existência de conflito de interesses entre os pais e o menor ou ação movida contra os pais, devendo ser nomeado um curador especial pelo juiz (art. 72, inciso I do CPC); em processos de adoção, o Ministério Público intervém com frequência (ECA, art. 141 c/c art. 197-B); revogação de guarda pode ocorrer, mas ouvindo o Ministério Público (ECA, art. 35) e outros casos.

Quanto às entidades governamentais ou não-governamentais de atendimento (responsáveis por orientação e apoio sócio-familiar, apoio sócio-educativo em meio aberto, colocação familiar, acolhimento institucional; prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação) têm a sua fiscalização realizada pelo Poder Judiciário, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares (ECA, arts. 90 e 95).

Destaque-se que nas mais diversas situações nas quais interesses de menores estejam em discussão, a oitiva do Ministério Público, incluindo o “braço” especializado trabalhista (Ministério Público do

Trabalho), como entes isentos, é necessária e imposta por lei, o que demonstra o cuidado que o legislador teve em preservar bens jurídicos daqueles que ainda não possuem plena capacidade de fazê-lo. Veja-se o que diz o inciso VIII do art. 201 estabelece como competência do Ministério Público: “zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis”.

Entre as entidades que preservam os direitos das crianças e dos adolescentes, encontra-se a escola, cujo papel é formar e instruir seu público de forma proficiente e adequada. Assim, pode-se dizer que diversos atores agem para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, como os próprios pais, o Poder Judiciário e o Conselho Tutelar e, em destaque, o Ministério Público.

Nossa proposta para o Curso compreendeu duas etapas. Uma primeira em que questionamos os professores e gestores participantes sobre o que sabiam sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. A maioria respondeu: saúde, educação, moradia, alimentação, afeto etc. Na sequência, questionamos se os alunos de suas respectivas escolas, em suposição já que não foi feita uma pesquisa, conhecem o ECA. a maioria considerou que não. Por quê? Indagamos. A resposta quase unânime foi a de que, *a priori*, existe um desconhecimento geral deste documento por pais, professores e gestores escolares. Segundo uma participante, “a gente sabe que existe, mas não detalhadamente”.

Nessa perspectiva, propusemos:

- que em um primeiro momento seja feita uma pesquisa qualitativa com as crianças e adolescentes da escola, no sentido de investigar se esses discentes sabem o que é o ECA e, se sabem, do que trata esse documento;
- na sequência, os educadores poderão aplicar uma outra pesquisa em que as crianças e adolescentes expressem suas angústias, incômodos e constrangimentos dentro e fora da escola. A coleta desses dados deve ser cuidadosa e diversificada para que todos possam participar. Sugerimos por exemplo que seja colocada

uma urna e que nela os estudantes depositem suas listas de problemas. Para as crianças menores, ainda em período de alfabetização, os professores podem pedir que façam desenhos e que falem sobre essas questões;

- em posse desse material, os educadores devem elaborar atividades multidisciplinares que envolvam ações voltadas para os problemas localizados nas respectivas classes de estudantes;

## Sugestões de Atividades

### 1. Leituras específicas:



**"A Terra dos Meninos Pelados"** é um livro de **Graciliano Ramos**, escrito em 1963. Trata-se de uma obra que mistura elementos da literatura infantil com uma crítica social profunda. O romance apresenta a história de um grupo de crianças que vivem em uma pequena cidade do interior, onde o cotidiano e os conflitos sociais refletem o Brasil da época. Através de uma narrativa simbólica e, muitas vezes, cruel, o autor explora a realidade do nordeste brasileiro e as condições de vida da população mais carente.

A história começa com a apresentação de um menino, o narrador da obra, que vive em um lugar árido e sem recursos, e que começa a observar a dinâmica de sua comunidade. Ele e seus amigos vivem em um ambiente de total despreocupação com as convenções sociais. Eles são meninos "pelados", ou seja, estão desprovidos de tudo, em um

sentido tanto literal quanto metafórico. O "pelado" representa a desproteção, a vulnerabilidade e a falta de recursos, não apenas materialmente, mas também espiritualmente.

A obra não é apenas uma reflexão sobre a infância, mas uma crítica à sociedade, à desigualdade social e à falta de acesso a direitos básicos para as populações mais pobres. Graciliano Ramos usa uma linguagem simples, mas extremamente eficaz para se refletir sobre essa dura realidade.



O livro **Trabalho de Criança não é brincadeira não!** de **Rossana Ramos** é uma obra infanto-juvenil que visa combater o trabalho infantil, contudo, valoriza a tarefa, ou seja, pequenas contribuições que a criança ou adolescente pode dar em sua casa, escola etc. o livro enfatiza também os direitos a uma vida saudável com inclusão o lazer e o afeto.



O livro **As tranças de Bintou** de Sylviane A. Diouf, estudiosa da cultura e da história da África, nos apresenta Bintou, uma menina negra que não se contenta com seus biotes no cabelo e sonha usar tranças como sua irmã mais velha. Contada de maneira cuidadosa e doce a história retrata um contexto cultural específico, um momento universal: a passagem da infância para a adolescência. Além de valorizar as características da pessoa de pele negra, o livro revela a beleza de cada fase da vida e nos permite repensar o Brasil por meio dos costumes africanos.

Outras atividades

1. Rodas de conversa

Frequentemente, professores poderão organizar rodas de conversas para diagnosticar problemas e propor soluções para estes. É importante, a título de envolvimento, que antes da conversa, seja realizada uma dinâmica de interação com jogos de corpo. Os jogos podem envolver objetos, gestos, linguagem oral, escrita ou desenho.

Sugestões em <https://www.planetakids.com.br/blog/50-brincadeiras-para-seu-filho-colocar-o-corpo-e-a-mente-em-movimento.html>

<https://asana.com/pt/resources/team-building-games>

## 2. Projetos de Letramentos multidisciplinares

Um projeto de letramentos multidisciplinares pode ser uma abordagem interessante para promover o aprendizado integrado de diferentes áreas do conhecimento, inclusive no que se refere aos direitos humanos. A justificativa dessa metodologia se evidencia no próprio mundo contemporâneo, em que o conhecimento se torna cada vez mais interconectado, e a capacidade de transitar entre diferentes áreas do saber é fundamental. O projeto dessa natureza visa desenvolver habilidades de letramento em múltiplas disciplinas, promovendo a formação integral dos alunos.

Os objetivos dessas atividades implicam:

- (a) Promover a integração de diferentes áreas do conhecimento (Ciências, Matemática, Linguagens, História, Geografia).
- (b) Desenvolver habilidades de leitura e escrita em contextos diversos.
- (c) Estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas.
- (d) Valorizar o trabalho em grupo e a colaboração entre os alunos.

Para aplicação do projeto, é importante:

- A Escolha de Temas: Selecionar temas que possibilitem a articulação entre diversas disciplinas. Exemplos: Sustentabilidade, Saúde e Alimentação, Cultura e Identidade, Direitos Humanos.
- A Metacognição: nesse campo, antes de qualquer atividade teórica ou prática, é importante que os professores façam um levantamento dos saberes dos alunos sobre o tema.
- Tecnologia e Inovação: poderão ser realizadas Oficinas de Leitura, Leitura de textos variados (artigos, poemas, crônicas) relacionados ao tema escolhido; oficinas de Geografia, História, Matemática, Biologia, Química, Física etc.
- Criação de diferentes gêneros textuais (relatórios, blogs, contos) que explorem o tema do projeto.

- Desenvolvimento de atividades práticas: experimentos científicos, visitas a locais relevantes, entrevistas etc., que produzam material que possa ser analisado sob diferentes perspectivas disciplinares.

### Avaliação

- Avaliação contínua através de autoavaliações, avaliações em grupo e feedback do professor. uma sugestão é a criação de um portfólio digital em que os alunos possam compilar seus trabalhos e reflexões.

Em destaque: Esse esboço pode ser adaptado de acordo com a realidade e as necessidades da sua escola ou grupo de alunos.

### 3. Trabalho com o ECA

Especificamente em relação ao ECA, nossa sugestão é que, por se tratar de uma texto complexo do gênero jurídico, sobretudo, em leituras iniciais, é importante destacar e discutir determinados artigos, de preferência de forma alternativa à escrita, por exemplo, por imagens, vídeos e debates mediados pelos educadores.

## CONCLUSÃO

Embora não consideremos que este trabalho está concluído, podemos afirmar que discutir práticas pedagógicas que incluem os Direitos Humanos com educadores, surtiu efeitos importantes como, por exemplo, em relação a pesquisarem com os estudantes o conhecimento destes sobre o ECA. Essa questão os fez refletir sobre o papel social da escola, no que se refere aos direitos humanos, assim como atuar diretamente na vida dos estudantes de modo efetivo no sentido de conscientizá-los da sua cidadania.

## REFERENCIAS

Piaget, J. (1999). O pensamento e a linguagem na criança. São Paulo: Martins Fontes.

ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) acessado em 19/03/2025.

PIAGET, J. (1999). O pensamento e a linguagem na criança. São Paulo: Martins Fontes.

RIBEIRO, A. M. Curso de Formação Profissional em Educação Infantil. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.



## **CAPÍTULO 4**

# **FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA**

---

Aline Daiane N Mascarenhas  
Maria Clara Belarmino  
Priscila Ribeiro Soares

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo surge como resultado da atividade de tutoria desempenhado pelas autoras no “Curso de Formação Continuada de Educação em Direitos Humanos: Afirmando, defendendo e promovendo a Educação em Direitos Humanos com os Educadores Pernambucano”, sendo coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE, em parceria com a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que é vinculada ao Ministério da Educação. As atividades ocorreram durante o período de agosto a dezembro de 2024.

O curso teve por objetivo desenvolver a formação continuada em educação em direitos humanos, sendo destinado aos profissionais da educação básica (professores, coordenadores pedagógicos e gestores) que compõem a rede pública de ensino com a finalidade de promover a construção de uma cultura de direitos humanos na educação básica.

Pode-se afirmar que a formação docente constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação comprometida com os princípios da justiça social, da equidade e da dignidade humana. No contexto brasileiro, a Educação em Direitos Humanos (EDH) emerge

como uma estratégia pedagógica essencial para a promoção de valores democráticos e para a construção de uma cultura de paz nas instituições de ensino. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que se reconhece a educação como instrumento essencial para a difusão de valores civilizatórios (ONU, 1948), reforça-se o papel da escola como espaço privilegiado de formação para a cidadania ativa e democrática (Benevides, 2001).

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada de professores da educação básica à luz dos princípios da EDH. Como objetivos específicos se delineou: a) investigar como os cursos de aperfeiçoamento contribuem para práticas pedagógicas críticas e humanizadas; b) identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes nesse processo.

A formação docente em direitos humanos envolve não apenas o domínio de conteúdo, mas também a construção de posturas éticas e políticas diante das desigualdades sociais. Refletir sobre esse processo é essencial para compreender como os educadores podem atuar como agentes de transformação no contexto escolar.

De acordo com Candau (2020), a formação docente em direitos humanos deve articular teoria e prática, promovendo espaços de reflexão crítica que possibilitem o enfrentamento das múltiplas formas de exclusão presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, ao investir na qualificação dos educadores, o curso contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, o reconhecimento das diversidades e a promoção de ambientes educativos mais justos e inclusivos.

Com a intenção de responder aos objetivos do presente estudo, foi aplicado um formulário de avaliação do curso, através da plataforma Google Forms. Nesse sentido, os cursistas que finalizaram o curso de formação puderam responder sobre os seguintes pontos: planejamento e prática docente alinhada à Educação em Direitos Humanos; os conhecimentos sobre a EDH no contexto de uma prática pedagógica inclusiva, plural e emancipadora.

Para este estudo, organizamos os capítulos de forma a favorecer a compreensão progressiva sobre a formação docente voltada à Educação em Direitos Humanos. Inicialmente, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam a EDH e sua articulação com a prática pedagógica crítica, considerando as contribuições de autores que refletem sobre a educação transformadora. Em seguida, abordamos os desafios encontrados na implementação da EDH nas escolas, destacando obstáculos estruturais, políticos e culturais. Posteriormente, dedicamos um capítulo à experiência concreta do curso de formação continuada realizado com educadores da rede pública da Região Metropolitana do Recife. Por fim, analisamos os dados obtidos por meio de um questionário aplicado aos cursistas, o que permite observar os impactos da formação em suas práticas docentes. Essa estrutura permitirá uma leitura integrada, partindo da fundamentação teórica até a análise prática da experiência formativa.

## **1 A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA VERSADA EM DIREITOS HUMANOS**

A formação de professores, especialmente no campo da Educação em Direitos Humanos (EDH), exige uma abordagem crítica e reflexiva que transcenda os conteúdos disciplinares tradicionais. Segundo Benevides (2000), educar em direitos humanos implica formar sujeitos capazes de reconhecer e atuar contra as diversas formas de injustiça e desigualdade presentes no cotidiano.

Nesse sentido, a prática pedagógica orientada pela EDH demanda dos educadores o desenvolvimento de competências que envolvam a sensibilidade para as questões sociais, a capacidade de problematizar a realidade e o compromisso ético com a transformação social. Como aponta Freire (1996), formar para os direitos humanos implica educar para a autonomia crítica, a solidariedade e o respeito às diferenças. Para tanto, a formação docente deve articular teoria e

prática, promovendo espaços de diálogo, reflexão e ação coletiva, a fim de construir uma prática educativa comprometida com a justiça social.

Além disso, a prática pedagógica em EDH requer metodologias participativas, interdisciplinares e críticas, que considerem a diversidade cultural, social e individual dos educandos. Para Candau (2000), a formação docente deve articular teoria e prática, promovendo espaços de diálogo, reflexão e ação coletiva, promovendo uma educação emancipatória e inclusiva.

A consolidação de práticas pedagógicas em Educação em Direitos Humanos exige também que os educadores desenvolvam uma postura dialógica e comprometida com a transformação social. Para Charlot, Zanette e Stecanela (2022), educar na contemporaneidade requer reconhecer que o conhecimento se constrói a partir da interação entre sujeitos diversos, o que reforça a necessidade de práticas educativas críticas e inclusivas.

Embora alguns discursos conservadores possam argumentar que a Educação em Direitos Humanos representa uma ameaça à neutralidade da escola ou um desvio dos conteúdos tradicionais, essa perspectiva desconsidera o papel formativo e transformador da educação. A pretensa neutralidade, muitas vezes, serve para manter estruturas de exclusão e silenciamento de grupos historicamente marginalizados. Ao contrário dessa visão, a EDH propõe uma prática pedagógica que valoriza a pluralidade, a justiça e a dignidade, contribuindo para o fortalecimento da democracia. Portanto, ao invés de enfraquecer a escola, a formação crítica e humanizada dos professores fortalece o compromisso da educação com os direitos fundamentais e com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. "Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido" (Saviani, 2008, p. 38).

A importância da Educação em Direitos Humanos reside em sua capacidade de tornar a escola um espaço de acolhimento, escuta e reconhecimento da diversidade, promovendo o respeito às diferenças e o combate às desigualdades. Conforme explicado acima, a EDH propõe uma prática pedagógica que rompe com a falsa neutralidade escolar e

assume um compromisso ético com a transformação social, por exemplo, ao tratar de temas como relações étnico-raciais, diversidade de gênero ou justiça social, a escola contribui diretamente para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos. Ao promover valores como empatia, justiça e dignidade, essa abordagem amplia os horizontes da ação pedagógica e fortalece a construção de uma cultura democrática. Assim, ao ser incorporada de maneira transversal no processo educativo, a EDH não apenas complementa os conteúdos curriculares, como também ressignifica a função social da escola e o papel dos educadores na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Freire, (1996, p. 68, 69):

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivo, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores baderneiros e subversivos o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.

O autor evidencia a natureza intrinsecamente política da educação, ao formar consciências, mediar saberes e provocar reflexões críticas. O educador inevitavelmente influencia visões de mundo. Dessa forma, educar é sempre um ato político, pois contribui para a construção (ou manutenção) de determinada realidade social. Negar essa dimensão seria desconsiderar o potencial da educação como ferramenta crítica e emancipadora, comprometida com a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo de forma reflexiva e ética.

Dessa forma, conclui-se que a Educação em Direitos Humanos, ao assumir sua natureza política e formadora, reafirma o papel fundamental da escola na construção de uma sociedade democrática e justa é justamente nessa intencionalidade que reside sua força

transformadora. Assim, a formação docente voltada à EDH não apenas amplia o repertório pedagógico dos professores, mas também os prepara para atuarem de maneira crítica, sensível e ética diante das desigualdades e injustiças sociais. Ao valorizar a diversidade, o diálogo e o respeito mútuo, essa abordagem contribui significativamente para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e comprometidos com a transformação do mundo em que vivem. Nesse sentido, a EDH não representa uma ameaça à escola, mas sim um caminho essencial para sua humanização e para o fortalecimento de sua função social.

## **2 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Para abordar os desafios na implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH) na Educação Básica, é fundamental contextualizar sua institucionalização por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003. O plano, embora tenha sido modificado ao longo dos anos, orienta ações pedagógicas voltadas à construção de uma cultura de direitos humanos nas escolas e demais espaços educativos (Brasil, 2007).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos estabelece metas a serem atingidas coletivamente. Entre essas metas, destaca-se a de promover e consolidar fundamentos investigativos que sirvam de base para a condução de estudos e formulação de políticas públicas na área dos direitos humanos (Brasil, 2018).

Contudo, ainda existem desafios para a implementação efetiva da EDH na Educação Básica que enfrenta múltiplos desafios de ordem estrutural, política, pedagógica e cultural, que comprometem sua consolidação no cotidiano escolar. Questões como a sobrecarga de trabalho do professor faz com que muitos educadores precisem acumular funções de maneira concomitante em redes municipais ou privadas de ensino, dessa forma, devido a extensa carga horária de trabalho, ocorre redução de disponibilidade para que possam participar de formações continuadas que são oferecidas (LIMA, 2024).

Ainda para Lima (2024) outros desafios que estão na implementação da educação em direitos humanos, está nas “resistências culturais” em que apesar de avanços nas legislações que versam sobre a construção e implementação de políticas públicas na área, ainda existem preconceitos em relação a temas como “relações étnico-raciais, diversidade de gênero e saúde mental ainda persistem, dificultando a adoção plena de práticas pedagógicas que promovam os direitos humanos no ambiente escolar” (Lima , 2024, p.357).

Pode-se dizer que é importante a Educação em Direitos Humanos (EDH) na Educação Básica. Neste contexto, fica claro que promove valores como respeito, solidariedade, empatia e justiça. Não é exagero afirmar que a EDH contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de reconhecer e combater injustiças e discriminações em suas diversas formas. "[...] é preciso ensinar a todos os destinatários desses direitos que eles existem e podem ser acionados, e que devem cobrar de seus Estados nacionais a sua efetivação [...]" (Carbonari, 2017, p.19).

Assim como, a influência que discursos conservadores e reacionários em deslegitimar temas essenciais à formação cidadã, como a discussão sobre direitos das minorias ou diversidade de gênero, acusando-os de promover uma "ideologia" que estaria em desacordo com valores familiares ou religiosos (Arroyo, 2017). Tais discursos, frequentemente respaldados por setores do poder público, contribuem para a resistência de comunidades escolares, de gestores e até mesmo de professores à abordagem da EDH nas salas de aula.

A referida equipe apresentou ao CNEDH as propostas consolidadas e formulou uma versão preliminar do PNEDH. Subsequentemente, o documento foi submetido à consulta pública, via internet e, posteriormente, revisado pelo CNEDH, o qual elaborou sua versão definitiva. A estrutura do PNEDH estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Forma,

A descrição detalhada do processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) demonstra um esforço significativo em construir um documento robusto e legitimado. A participação do Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), desde a análise das propostas até a elaboração da versão definitiva, confere credibilidade técnica e política ao plano.

Considerando o panorama apresentado, a institucionalização da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil, impulsionada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) desde 2003, representa um marco fundamental para a formação cidadã na Educação Básica. O processo de elaboração do PNEDH, com a participação do CNEDH e a consulta pública, atesta a busca por um documento legitimado e abrangente.

Contudo, a efetiva implementação da EDH esbarra em desafios significativos, que vão desde a sobrecarga de trabalho dos professores, limitando sua participação em formações continuadas, até as persistentes resistências culturais a temas como relações étnico-raciais e diversidade de gênero.

A influência de discursos conservadores que buscam deslegitimar a discussão desses temas no ambiente escolar também se configura como um obstáculo considerável. Apesar desses entraves, a importância da EDH na promoção de valores como respeito, solidariedade e justiça, e no desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos, é inegável, demandando um esforço contínuo para superar os desafios e garantir sua plena concretização no cotidiano escolar.



### **3 AS EXPERIÊNCIAS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM OS EDUCADORES DA REDE BÁSICA DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE EM PERNAMBUCO**

É nesse contexto de promover a Educação em Direitos Humanos e que o “Curso de Formação Continuada de Educação em Direitos Humanos: Afirmando, defendendo e promovendo a Educação em Direitos Humanos com os Educadores Pernambucano”, foi desenvolvido com a carga horária de 180 h e sendo ofertadas 100 vagas, oferecido para os profissionais da área de educação, o curso buscou abordar os problemas e desafios que são encontrados no cotidiano escolar, trabalhando temas como Direitos Humanos, diversidade de gênero, ético racial, o acesso à educação para as pessoas privadas de liberdade, a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar e Educação em Direitos Humanos.

Nesse contexto, a formação continuada desses profissionais busca articular teoria e prática, visando proporcionar aos participantes do curso uma preparação adequada para os desafios dos atuais contextos educacionais. No intuito de compreender quais as percepções dos cursistas sobre as contribuições do curso na formação docente em conexão com a EDH, utilizamos como coleta de dados um questionário elaborado na plataforma Google e veiculado por meio de link do Google Forms. O formulário foi composto por 11 perguntas, dentre as quais 2 permitiam respostas abertas, a circulação do formulário ocorreu através do grupo de Whatsapp pertencente à turma que participou do curso. O formulário obteve 33 respostas, durante um período de 02 a 29 de abril de 2025.

Para entender como o curso serviu para adquirir conhecimentos em direitos humanos, as respostas foram concentradas em afirmar que o curso foi positivo e extremamente positivo, conforme gráficos 1 e 2:

Gráfico 1

No que concerne aos conhecimentos sobre os direitos humanos o curso de Aperfeiçoamento foi?

33 respostas

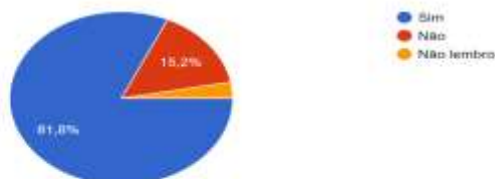


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

Gráfico 2

Antes do curso você possuía conhecimentos sobre educação em direitos humanos?

33 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

Os gráficos 1 e 2 revelam que a maioria dos cursistas já possuía algum conhecimento prévio sobre EDH, mas o curso foi avaliado como positivo e fundamental para aprofundar tais conhecimentos, desse modo, pode se observar que em certa medida, o curso promoveu nos cursistas novos conhecimentos e ampliou os conhecimentos para aqueles que já tinham discussão inicial com a temática. Tal fato, evidencia a necessidade de que as redes de ensino municipal e estadual realizem ações de formação continuada favorecendo o diálogo com os temas emergentes ao cenário educacional.

O gráfico 4 e 5 evidenciarão que o curso teve impacto direto na prática pedagógica dos participantes e no fortalecimento de práticas sociais, individuais a favor de ações e instrumentos que gerem a garantia e proteção dos direitos humanos.

Desse modo, os conhecimentos concernentes aos direitos humanos se reverberaram no âmbito pessoal e na prática docente dos participantes.

Vejamos o que indica os dados:

Gráfico 4

Na sua opinião, o curso ampliou o repertório no campo dos direitos humanos e se reverberou na sua prática pedagógica?

33 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

Gráfico 5

Quanto ao fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos dir...rentes formas de violação de direitos o curso foi?

33 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

Os resultados obtidos, apontaram que o curso colaborou para o fortalecimento de ações concretas em favor da promoção e defesa dos direitos humanos, demonstrando a aplicabilidade prática do que foi aprendido.

Os gráficos 6 e 7 revelam que após o curso, os educadores conseguiram alinhar seus planejamentos e ações pedagógicas com os princípios da EDH atualiza os conhecimentos e práticas dos professores, permitindo o uso de novas abordagens e no desenvolvimento profissional respaldado por uma prática justa,

humanizadora, plural e pautada no respeito aos direitos humanos, livre de discriminação e preconceito.

Gráfico 6

Após a finalização do curso foi possível alinhar o seu planejamento e o seu exercício docente à práticas de Educação em Direitos Humanos (EDH)?

33 respostas

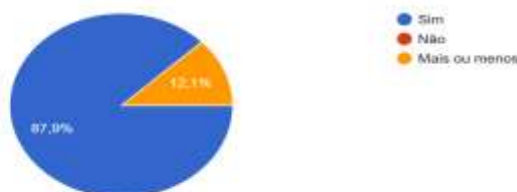


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

Gráfico 7

Após a finalização do curso foi possível alinhar o seu planejamento e sua ação docente à práticas de Educação em Direitos Humanos (EDH)?

33 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

O gráfico 8, logo abaixo, evidencia que a totalidade dos cursistas reconhecem a importância da formação continuada para a melhoria da prática docente, consolidando o valor desse tipo de iniciativa. A formação continuada ao longo do curso focou em práticas de Educação em Direitos Humanos (EDH) e na promoção da dignidade humana, colaborando com a desconstrução de preconceitos, a valorização da diversidade cultural, proporcionando o desenvolvimento de uma consciência ética e cidadã, incentivando a participação em ações

coletivas e de reflexão sobre direitos civis, políticos, econômicos e sociais.

Gráfico 8

Você considera ações de formação continuada como necessária a melhoria da prática docente?  
33 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

A pergunta subjetiva de número 10 alocada no questionário procurou compreender em relação aos conteúdos abordados no curso se traduziram como uma discussão 'nova', diversos participantes destacaram como novidade o aprofundamento sobre a violência nas escolas, incluindo: a) Monitoramento nacional e internacional de ataques contra a escola; b) Diferenciação das formas de violência escolar; c) mediação de conflito; d) Bullying.

Dessa forma, os temas ligados às violências no ambiente escolar foram vistos como relevantes, atuais e necessários no contexto da prática pedagógica.

O tema do etarismo apareceu explicitamente em mais de uma resposta e foi reconhecido como uma discussão nova. Embora o conceito ainda seja pouco difundido na formação de educadores, foi um destaque importante do curso trabalhado tanto em seminários quanto em trabalhos escritos entregues pelos cursistas.

Quanto à temática da Educação em Direitos Humanos e cultura de paz, os participantes mencionaram como novidade: a conceituação e

história da Educação em Direitos Humanos (EDH) e cultura de paz como estratégia educativa.

Apesar de serem temáticas conhecidas por alguns, esses temas foram aprofundados sob novas perspectivas, ampliando a compreensão teórica e prática.

Questões como gênero, sexualidade e políticas antirracistas foram considerados como temas trabalhados com uma maior profundidade em discussões sobre gênero e sexualidade e nas abordagens sobre uma educação antirracistas. Considerados por alguns como temas já conhecidos, mas com abordagem mais sistematizada e qualifica do ponto de vista teórico.

A respeito da teoria dos Direitos Humanos e cooperação internacional fizeram menções específicas a legislação dos Direitos da criança e do adolescente, assim como, a ação da OEA (Organização dos Estados Americanos) e cooperação internacional, bem como as abordagens sobre políticas públicas e atuação intersetorial foram considerados como temas pouco presentes em formações anteriores, oferecendo uma ampliação de horizontes sobre o alcance global dos direitos humanos.

Alguns participantes não consideraram os conteúdos como inteiramente novos, mas reconheceram que houveram aprofundamentos relevantes que ampliaram o aprendizado principalmente a partir da troca entre participantes e da revisão significativa de conhecimentos anteriores com falas que ressaltam *“Todas as discussões já faziam parte do meu repertório, mas aprendi ainda mais com a convivência.”* ou ainda *“Os assuntos abordados serviram mais como revisão de conteúdos já vistos.”*

Quanto ao Impacto na prática profissional foi comum respostas que apontaram que, mesmo quando os conteúdos não eram inéditos, a abordagem do curso gerou impactos concretos na prática pedagógica e institucional, como na elaboração de estratégias pedagógicas novas, na Influência em atitudes e decisões e na atualização de repertório e habilidades profissionais.

A última pergunta objetivou entender “quais elementos os participantes gostariam de deixar registrado quanto à avaliação do curso e que não foram mencionados ainda?”. Nas respostas foi possível compreender percepções complementares à avaliação geral do curso, registrando sugestões, elogios e propostas de aprimoramento que não haviam sido contempladas anteriormente.

Os dados revelaram que a maioria das respostas convergiram para elogiarem fortemente a estrutura do curso, sua organização, os profissionais envolvidos e a condução pedagógica, utilizando adjetivos como “*excelente*”, “*maravilhoso*”, “*bem conduzido*”. Ressaltaram a qualidade dos profissionais docentes que ofertaram as disciplinas como “*professores com domínio de conteúdo, acolhedores e disponíveis*”, com uma coordenação e tutoria ativas e respeitosas, como no relato a seguir: “*Toda equipe docente apresentaram domínio dos conteúdos, receptividade para acolher as dificuldades, insatisfação e inquietações do grupo; Disponibilidade para escutar as/os docentes diante dos desafios entre Educação e Direitos Humanos no espaço escolar; Assertividade na defesa dos DH em meio ao contraditório na sociedade; Materiais ricos e consistentes para subsidiar a prática docente. A forma de acolher o grupo em um espaço agradável foi outro ponto positivo.*”

Seguindo para as sugestões de melhoria, apesar da avaliação predominantemente positiva, surgiram sugestões importantes para o aprimoramento do curso o aprimoramento da carga horária da formação, sendo um desejo dos cursistas que o curso pudesse ter uma carga horária maior e torna-se uma pós-graduação *Lato Sensu*, houve ainda o desejo que outros temas fossem abordados de maneira aprofundada como a educação de pessoas privadas de liberdade e a utilização da justiça restaurativa nos ambientes escolares.

A análise das respostas às perguntas abertas revela um nível elevado de satisfação geral do curso, especialmente no que se refere à qualidade do corpo docente, à metodologia adotada e ao impacto na formação profissional. Houve também uma forte demanda por

continuidade e valorização institucional da formação, evidenciando um potencial transformador do curso na prática pedagógica dos educadores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação continuada em Educação em Direitos Humanos, como discutido neste trabalho, revelou-se uma estratégia potente para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a equidade e o respeito à diversidade. A experiência relatada do curso desenvolvido com educadores da rede pública da Região Metropolitana do Recife demonstrou que, quando bem planejada e conduzida, a formação pode fortalecer o papel dos docentes como agentes de transformação em seus contextos escolares.

Os dados obtidos por meio do questionário indicam que os participantes não apenas ampliaram seus conhecimentos teóricos, mas também conseguiram refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, promovendo mudanças efetivas no ambiente educacional. Ao lidar com temas muitas vezes silenciados nas escolas (como diversidade de gênero, racismo, etarismo e violência) o curso contribuiu para a ressignificação do papel da escola como espaço de promoção de direitos e cidadania.

Apesar dos avanços apontados, os desafios ainda são significativos. As barreiras estruturais, a sobrecarga docente, as resistências culturais e os discursos conservadores que buscam deslegitimar a abordagem dos direitos humanos seguem como entraves à consolidação de uma educação verdadeiramente democrática. Contudo, a análise dos resultados do curso indica que, mesmo diante desses obstáculos, é possível avançar quando há investimento na formação crítica e dialógica dos educadores.

Nesse sentido, reafirma-se que a Educação em Direitos Humanos não deve ser vista como uma ameaça à escola, mas como um caminho necessário para sua humanização. A formação docente contínua é, portanto, essencial para que os profissionais da educação



estejam preparados para enfrentar as desigualdades e atuar de forma ética, reflexiva e transformadora.

Conclui-se que iniciativas como o curso analisado devem ser incentivadas, ampliadas e institucionalizadas como parte integrante das políticas públicas educacionais, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos, pautada nos princípios da dignidade, da justiça e da democracia.

Além dos resultados positivos obtidos com a formação continuada, destaca-se a importância de fomentar uma cultura institucional que valorize e reconheça a Educação em Direitos Humanos como parte integrante do projeto político-pedagógico das escolas. Para que a EDH se torne efetiva no cotidiano escolar, é necessário o engajamento de toda a comunidade educativa, incluindo gestores, docentes, estudantes e famílias. Esse compromisso coletivo contribui para a criação de ambientes mais inclusivos, acolhedores e respeitosos, capazes de enfrentar as múltiplas formas de opressão presentes na sociedade. Assim, a formação dos educadores deve ser acompanhada de ações institucionais coerentes, que favoreçam o diálogo, a escuta e a construção de práticas pedagógicas sensíveis às realidades e às necessidades dos sujeitos escolares. A articulação entre formação, gestão democrática e compromisso com os direitos humanos constitui um pilar fundamental para consolidar a escola como espaço de emancipação, participação cidadã e promoção de justiça social.

## REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. **Escola e democracia: tempo de novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2017.

BENEVIDES, Maria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? **Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000**. Disponível em: [www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm). Acesso em: 28 abril 2025.

BENEVIDES, Maria V. **Educação em Direitos Humanos**: de diretriz a prática. Brasília: UNESCO, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**.

**Brasília**: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, MEC, UNESCO, 2007. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1020/1/Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 28 abril 2025.

CANDAU, Vera Maria F. **Educação em Direitos Humanos no**

**Brasil**: realidades e perspectivas. IN: CANDAU, V.M e SACAVINO, S. Educar em Direitos Humanos: Construir democracia. Rio de Janeiro: DP& Ed., 2000.

CARBONAR, Paulo C. DIREITOS HUMANOS: TUDO A VER

COM A NOSSA VIDA. In: FACHINETTO, Rochele ; SEFFNER,

Fernando; SANTOS , Renan B. D. **Educação em Direitos Humanos**.

2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

CHARLOT, Bernard; ZANETTE, Sergio; STECANELA, Nild.

**Educar na contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Curitiba:

CRV, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à

prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Cledson S. **Práticas Pedagógicas de Educação em Direitos Humanos em Pernambuco. Educação em Direitos Humanos: Saberes Plurais e Perspectivas Emancipatórias.** São Carlos: Pedro & João Editore, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia “Edição comemorativa”.** Campinas, SP: Autores, 2008.

SILVA, Rafael A. D.; MELO, Maria Aparecida V. D. **Formação docente como instrumento de fortalecimento da Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Saberes Plurais e Perspectivas Emancipatórias.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 28 abr. 2025.

## CAPÍTULO 5

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM DA INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL

---

José Marcos da Silva<sup>13</sup>

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo são apresentados apontamentos sobre educação em direitos humanos e diversidade na escola a partir da reflexão sobre a indissociabilidade entre as questões de gênero, raça e classe social.

Parte-se da perspectiva da interseccionalidade para refletir desafios que se colocam para educadores e educadoras vinculadas à Educação em Direitos Humanos, adentrando nos desafios impostos às políticas educacionais na direção de radicalizar com a educação para a diversidade e dos direitos humanos, com vistas a superar o *status quo*.

Nesse sentido, são articulados os pensamentos de autoras do pensamento crítico, tecendo relações com a perspectiva dos direitos humanos, da teoria de gênero e sexualidade, e desigualdade social.

Compreender a interseccionalidade de gênero, raça e classe social permite o vislumbrar de transformações que levem em consideração a complexidade das experiências humanas, para se caminhar para uma sociedade mais equitativa, em que todos, independentemente de sua identidade, possam ter acesso a uma educação de qualidade, respeitosa e transformadora.

---

<sup>13</sup> Doutor em Direitos Humanos, Saúde Global e Políticas da Vida pela Fundação Oswaldo Cruz. Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6913-8302>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1936644752029631>.

O texto está organizado em a) aspectos contextuais; b) Direitos Humanos, Diversidade e Educação; c) Direitos Humanos, Escola e Pessoas LGBTQIAPN+; d) Direitos Humanos e Relações Étnico e Raciais; e) **Direitos Humanos e a interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe Social.**

Pretende-se que esse texto seja útil àqueles e àquelas que persistem e resistem na luta por sociedade mais justas, fraternas e solidárias que aceitam a diversidade humana que albergam as pessoas que vivem com deficiência, pessoas LGBTQIAPN+, práticas antirracistas, antissexistas, antimisóginas e antietaristas

### **Aspectos contextuais**

Na contemporaneidade, os desafios das políticas públicas voltadas para a educação, os direitos humanos e a inclusão social não podem ser compreendidos sem considerar a interseção entre as dimensões de gênero, raça e classe social (Creshaw, 1989).

A educação é um direito humano fundamental, e sua efetivação é essencial para a construção de uma sociedade que respeite as diferenças e busque promover igualdade. No entanto, para que essa educação seja verdadeiramente inclusiva, é imprescindível que as desigualdades interseccionais sejam reconhecidas e abordadas de forma integrada nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas políticas educacionais (Cruz *et al.* 2024).

A análise interseccional traz à tona a complexidade das experiências de grupos marginalizados, como as mulheres negras, que enfrentam uma interseção de opressões, sendo simultaneamente vítimas do racismo, do sexismo e das desigualdades socioeconômicas (Collins, 2017).

No Brasil, as disparidades de acesso à educação, ao mercado de trabalho e à saúde, por exemplo, estão profundamente ligadas à confluência desses fatores. Assim, a construção de um ambiente educacional que promova efetivamente os direitos humanos deve contemplar não só a diversidade de gênero, mas também a diversidade étnica e de classe (Souza; Cordeiro; Paiva, 2022).

A interseccionalidade, portanto, revela como as políticas públicas de inclusão e a educação devem ser moldadas para enfrentar as desigualdades estruturais que afetam diferentes grupos de maneira distinta e simultânea (Collins; Bilge, 2016).

A educação, enquanto ferramenta para o fortalecimento da cidadania e o combate à discriminação, tem o potencial de transformar a sociedade ao abordar as múltiplas dimensões de opressão e ao promover a conscientização crítica. Contudo, para que esse potencial se concretize, é necessário que as políticas educacionais se adaptem para incorporar a diversidade racial, de gênero e de classe, considerando as especificidades e as necessidades de cada grupo marginalizado (Brandão, 2024).

A educação inclusiva não é apenas uma adaptação de recursos materiais e pedagógicos, mas também uma mudança cultural no ambiente escolar, que precisa ser conduzida por educadores conscientes da interseccionalidade de suas práticas. A construção de uma educação que respeite as diversidades exige, portanto, que os educadores estejam preparados para lidar com as especificidades de cada aluno, criando um ambiente que valorize a pluralidade e combata as desigualdades estruturais (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

A formação continuada dos docentes, com foco na sensibilização para questões de gênero, raça e classe, é fundamental para que a educação seja de fato uma prática libertadora, capaz de questionar as estruturas de poder e promover a igualdade e o respeito, como defendido por Freire (2020). Ao integrar a interseccionalidade nas práticas pedagógicas, as escolas não apenas contribuem para a inclusão de alunos de diferentes origens, mas também se tornam espaços onde a transformação social pode acontecer de maneira efetiva.

## **Direitos Humanos, Diversidade e Educação**

A relação entre educação, direitos humanos e diversidade se apresenta como um eixo central para o fortalecimento da cidadania e para a construção de um ambiente de respeito e compreensão. A

educação é um direito humano cuja implementação é crucial para a construção de uma sociedade menos injusta e desigual. A educação não deve ser vista apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas como uma ferramenta para a promoção da liberdade, da dignidade e da igualdade (Candau; Sacavino, 2013; Freire, 2020).

Sendo um direitos fundamental, consagrado em instrumentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966), a educação desponta como obrigação do Estado que deve garantir a educação pública, gratuita e de qualidade, sendo um compromisso internacional, para além de uma formação técnica, seja realizada a conscientização cidadã sobre os direitos humanos (Brasil, 1988).

A educação é um meio de promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, conforme afirmado no artigo 26 da Declaração Universal (ONU, 1948). Apesar desse reconhecimento, as políticas educacionais no Brasil, estão marcadas por desigualdades regionais profundas, que comprometem o acesso igualitário à educação. Por isso, a implementação do direito à educação, especialmente em áreas periféricas e rurais, continua sendo um grande desafio, refletindo as disparidades econômicas e sociais do país (Ermica; Rodrigues; Soares, 2025.).

A diversidade, em suas diversas formas, é uma característica intrínseca da sociedade e exige da educação um esforço para promover a inclusão e o respeito às diferenças. A educação inclusiva representa um processo contínuo de valorização da diversidade cultural, étnica, de gênero e de capacidade, considerando as especificidades de cada aluno e sua participação ativa no ambiente escolar. Isso implica em repensar currículos, práticas pedagógicas e até mesmo a formação dos professores (Souza; Cordeiro; Paiva, 2025).

A educação inclusiva e a promoção da diversidade requerem não só a adaptação de recursos, mas também uma mudança cultural dentro das escolas. Para que a diversidade seja de fato inclusiva, importa a formação de professores para lidar com diversidade de cada aluno,

criando um ambiente que valorize a pluralidade e a troca de experiências. A formação continuada de professores, com ênfase na inclusão e no respeito aos direitos humanos, é fundamental para enfrentar as resistências culturais que ainda predominam em muitas instituições educacionais (Brandão, 2024).

A educação também desempenha um papel central no combate à intolerância, discriminação e preconceito. Freire (2020), em uma análise crítica sobre os desafios da educação, afirma que "a educação deve ser uma prática libertadora, que questiona as estruturas de poder e busca transformar as realidades de desigualdade e exclusão social" (p. 98). Para ele, a educação deve ser uma ferramenta para a conscientização dos direitos humanos e para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação para os direitos humanos não se limita ao ensino de conceitos, mas envolve a criação de práticas pedagógicas que promovam a igualdade, o respeito e a não violência. A educação, quando integrada aos direitos humanos, deve servir como um antídoto contra as manifestações de preconceito que ainda permeiam as relações sociais, sejam elas baseadas em raça, gênero, orientação sexual ou qualquer outra forma de discriminação.

## **Direitos Humanos, Escola e Pessoas LGBTQIAPN+**

A escola desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e respeitosa. Nesse sentido, o ambiente escolar deve ser um espaço de acolhimento, onde a diversidade é valorizada e as diferenças são respeitadas. Para as pessoas LGBTQIPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, pansexuais e não-binárias), a escola tem um papel ainda mais relevante, uma vez que muitas vezes se encontram em situações de vulnerabilidade e violência devido à sua identidade de gênero ou orientação sexual. A proteção dos direitos humanos dessas pessoas no espaço escolar é um desafio que exige a implementação de políticas



públicas eficazes e de práticas pedagógicas inclusivas(Agência Brasil, 2025).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabelece que todos os indivíduos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, têm direito à dignidade e ao respeito. No entanto, muitas vezes, as pessoas LGBTQIPN+ enfrentam discriminação e violência nos mais diversos ambientes, incluindo a escola.

A escola tem por vocação ser instituição formadora de cidadãos, por isso deve garantir um ambiente seguro e livre de discriminação, onde a diversidade seja reconhecida e celebrada. Nesse contexto, a escola deve ser um espaço que não apenas acolha, mas também eduque para o respeito às diferenças, combatendo qualquer forma de violência, seja verbal, psicológica ou física, contra pessoas LGBTQIPN+ (Araújo, 2022).

A discriminação no ambiente escolar é uma realidade para muitas pessoas LGBTQIPN+. Essas pessoas são mais propensas a sofrer *bullying*, exclusão social e até mesmo violência física nas escolas, o que pode impactar diretamente no seu rendimento escolar e no seu desenvolvimento emocional. A criação de políticas públicas que garantam a inclusão e a segurança dessas pessoas nas escolas é essencial para combater essas práticas e promover a igualdade de direitos (Catrinck; Magalhães; Cardoso, 2020).

No Brasil, a inclusão de educação para a diversidade de gênero e sexual em ambiente escolar tem sido promovida através de legislações e políticas públicas, como a Lei n.º 13.185 de 2015 (Brasil,2015), que trata da prevenção e combate ao bullying, e a Resolução n.º 4 de 2024 do Conselho Nacional de Educação, que propõe a inclusão da diversidade sexual nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios

significativos para garantir uma educação inclusiva e respeitosa para pessoas LGBTQIPN+ (Brasil, 2024).

O contexto social permite afirmar que mesmo com a existência de normativas que garantem a inclusão de pessoas LGBTQIPN+, muitas escolas ainda apresentam resistência em implementar essas práticas de forma efetiva, seja por preconceito de educadores ou pela falta de capacitação.

A formação dos professores é um dos aspectos essenciais para a implementação de uma educação inclusiva. Ressalta-se que os docentes precisam de formação em educação continuada para lidar com a diversidade sexual e de gênero, reconhecendo e respeitando as identidades dos estudantes LGBTQIPN+ em sala de aula. O preconceito e a falta de conhecimento sobre questões LGBTQIPN+ podem resultar em práticas pedagógicas excludentes, que reforçam a marginalização dessas pessoas. Por isso, programas de formação continuada para professores são fundamentais para que possam atuar como agentes de mudança na construção de um ambiente escolar inclusivo e livre de discriminação (Candau; Sacavino, 2013; Cruz et al. 2024).

Além disso, a forma como se invisibiliza as realidade das pessoas LGBTQIPN+ nos currículos escolares é um dos maiores obstáculos para a promoção da inclusão nas escolas. A falta de representatividade nos materiais didáticos e a ausência de discussões sobre identidade de gênero e orientação sexual contribuem para a marginalização dessas pessoas e para uma educação pautada na lógica da epistemologia sexual binária, heteronormativa da identidade sexual reduzida a “homem e mulher” (Preciado, 2022).

A inclusão de temas relacionados à diversidade sexual e de gênero nos currículos escolares é, portanto, uma necessidade urgente para promover a educação para os direitos humanos. A representatividade é um elemento crucial para a inclusão das pessoas LGBTQIPN+ nas escolas. A representatividade LGBTQIPN+ no currículo escolar ou nas práticas pedagógicas despontam como possibilidade de os estudantes se sentirem vistos e reconhecidos, o que

contribui para o seu bem-estar emocional e o desenvolvimento de sua identidade (Santiago; Cruz, 2021).

A representação positiva de pessoas LGBTQIPN+ nos livros, filmes, materiais didáticos e nas falas dos professores é essencial para criar um ambiente escolar mais inclusivo e saudável. Além disso, é importante que a escola ofereça suporte emocional para estudantes LGBTQIPN+, proporcionando espaços de acolhimento e orientação psicológica para aqueles que enfrentam dificuldades relacionadas à sua identidade de gênero ou orientação sexual.

Nesse sentido, o trabalho de educadores e educadoras que atuam com sensibilização e formação de colegas e alunos sobre a importância do respeito às identidades e orientações sexuais é fundamental. O respeito à identidade de gênero e à orientação sexual deve ser uma prática cotidiana nas escolas, para que os estudantes LGBTQIPN+ se sintam seguros e apoiados, sem medo de perseguições ou discriminação. Esse processo deve envolver toda a comunidade escolar, incluindo gestores, funcionários e estudantes (Santos; Rocha; Medeiros, 2024).

## **Direitos Humanos e Relações Étnico e Raciais**

Os direitos humanos são princípios fundamentais que garantem a dignidade e a igualdade para todos os seres humanos, independentemente de sua origem, identidade ou qualquer característica pessoal. No entanto, no contexto histórico e social de muitos países, como o Brasil, a implementação desses direitos tem sido desafiada por estruturas sociais profundamente marcadas pela desigualdade, em especial as relacionadas às questões étnico-raciais.

O racismo, como uma manifestação dessas desigualdades, permanece uma das principais violências estruturais enfrentadas por grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, como os povos negros e indígenas. Esta problemática tem raízes na escravidão, cujas consequências ainda reverberam na sociedade contemporânea, gerando

um ciclo de exclusão, opressão e negação de direitos (Almeida, 2019; Fanon, 2008; Munanga, 2020).

O racismo é um fenômeno social que se manifesta de diversas formas e em diferentes espaços da sociedade. Ele se reflete tanto nas ações individuais de discriminação quanto nas estruturas institucionais que perpetuam desigualdade, exclusão e marginalização. A ideologia racial construída ao longo da história, especialmente após o processo de colonização e a escravização de milhões de africanos, gerou uma hierarquização racial que até hoje influencia a distribuição de poder, recursos e direitos na sociedade (hoolks, 2019; Tanure, 2021).

O racismo no Brasil não se limita a atitudes de intolerância individual, mas também está presente nas práticas institucionais que negam acesso igualitário a direitos fundamentais, como educação, saúde, segurança e moradia. A persistência do racismo estrutural no Brasil é uma realidade, e isso se reflete nas disparidades sociais entre brancos e negros, com os negros, principalmente os homens, sendo os principais alvos de violência policial e marginalização econômica (Almeida, 2019). O racismo no Brasil se apresenta de forma velada, em que muitas vezes os indivíduos ou as instituições não reconhecem ou negam a discriminação racial, o que torna ainda mais difícil combatê-lo (Moura, 2019).

A escravização de milhões de africanos, que ocorreu durante mais de 300 anos no Brasil, tem implicações profundas para as questões étnico-raciais e para a efetivação dos direitos humanos. Embora a abolição da escravidão tenha ocorrido em 1888, as suas consequências são visíveis até hoje, com a persistência de desigualdades estruturais que afetam a população negra (Gonzales, 2020; Moura, 2019).

A abolição, sem políticas públicas que assegurassem a inclusão social dos ex-escravizados, resultou na marginalização da população negra, que foi empurrada para as periferias das grandes cidades e confinada a condições de extrema pobreza e exclusão social (Mbembe, 2019).

A ausência de uma reparação histórica para os danos causados pela escravização contribuiu para a perpetuação da desigualdade racial

no Brasil. A sociedade brasileira, ao longo dos anos, evitou tratar o racismo como uma questão central, o que impede o reconhecimento da dívida histórica com os negros. O racismo estrutural está presente na forma como as instituições sociais, políticas e econômicas se estruturaram ao longo do tempo, moldadas pela herança da escravização e pela falta de medidas efetivas de inclusão da população negra (Almeida, 2019; Nascimento, 2016).

As consequências dessa herança podem ser vistas na permanência de desigualdades em diferentes âmbitos, como educação, saúde, mercado de trabalho e violência policial. Os negros, mesmo com as políticas públicas de cotas e outras iniciativas, ainda ocupam as piores posições no mercado de trabalho, têm menos acesso à educação de qualidade e são as principais vítimas de homicídios no Brasil. A herança da escravização, portanto, vai além de um passado distante, refletindo-se no presente através das condições de vida e do tratamento desigual que a população negra recebe (Moura, 2019, Munanga, 2020, Tanure, 2021).

A luta pelos direitos humanos no Brasil tem enfrentado grandes desafios em relação às questões étnico-raciais. O reconhecimento do racismo como uma violação dos direitos humanos e a implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A implementação das políticas de igualdade racial, como a Lei de Cotas, enfrenta resistência tanto da sociedade em geral quanto de instituições que perpetuam desigualdades e favorecem as elites. Esse tipo de resistência é um reflexo da dificuldade em enfrentar as estruturas históricas de privilégio e poder que favorecem a população branca em detrimento da população negra (Tanure, 2021).

Apesar das conquistas legais, como a criação de políticas afirmativas e a Lei n.º 10.639 de 2003 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da história da África nas escolas, a implementação efetiva dessas políticas ainda é um desafio, principalmente nas regiões mais carentes. Isso demonstra que, mesmo com avanços legislativos, a luta pela efetivação dos direitos humanos da população negra enfrenta

obstáculos significativos, que exigem não apenas mudanças legais, mas uma transformação cultural na sociedade.

A educação é uma das ferramentas mais poderosas na luta contra o racismo e na promoção dos direitos humanos. Ela tem o potencial de mudar mentalidades, desconstruir estereótipos e promover o respeito pela diversidade. *Freire (2020)*, em sua obra seminal "Pedagogia do Oprimido", aponta que a educação deve ser um processo libertador, que permita ao indivíduo tomar consciência de sua realidade social e atuar para transformá-la. Para ele, "a educação é um ato político, que deve estar voltado para a conscientização das injustiças sociais, como o racismo, e para a construção de uma sociedade mais igualitária" (p. 72).

As escolas, enquanto instituições que formam cidadãos, têm a responsabilidade de incluir no currículo escolar a história dos negros e as discussões sobre racismo estrutural, além de garantir um ambiente livre de discriminação. O ensino da história da África e dos afro-brasileiros nas escolas é uma forma de combater o racismo e promover a identidade e o orgulho negro. Essa abordagem educativa pode ser um caminho para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

## **Direitos Humanos e a interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe Social**

Não é difícil concordar que a Educação em Direitos Humanos lida com todos os temas apresentados. Isso implica que se sou um defensor dos direitos das mulheres, também devo ser defensor dos direitos LGBTQIAPN+, das pessoas com deficiência, das pessoas negras.

Isso é o que é a interseccionalidade como um conceito que surge no contexto das lutas feministas e de direitos humanos, desenvolvido pela jurista e ativista Kimberlé Crenshaw nos anos 1980 (Crenshaw, 1989).

A teoria interseccional, embora originalmente centrada nas experiências de mulheres negras, tem sido amplamente aplicada para

compreender como diferentes sistemas de opressão – como o racismo, o sexismo e a desigualdade de classe – se entrelaçam e afetam as vidas das pessoas. A interseccionalidade parte do princípio de que as identidades não são compostas por elementos isolados, mas por múltiplas dimensões que interagem entre si, gerando experiências únicas de privilégio ou opressão (Collins, 2017).

De acordo com Crenshaw (1989), a interseccionalidade se refere à sobreposição de diferentes formas de discriminação que afetam indivíduos de maneira simultânea, como as mulheres negras que experimentam o sexismo e o racismo de forma indissociável. Em vez de tratar as questões de gênero, raça e classe como esferas separadas de opressão, a interseccionalidade propõe uma análise integrada que reconhece como essas categorias sociais se entrelaçam e moldam a experiência cotidiana. *Crenshaw (1989)* explica que "as experiências de discriminação de uma mulher negra não podem ser completamente compreendidas apenas a partir do ponto de vista do feminismo ou do antirracismo, pois ela sofre discriminação tanto por ser mulher quanto por ser negra" (p. 140).

No Brasil, a interseccionalidade tem sido uma ferramenta essencial para entender as disparidades de gênero, raça e classe, uma vez que essas dimensões são profundamente marcadas pela história da escravização, do patriarcado e das desigualdades estruturais. No caso das mulheres negras, a interseccionalidade revela como a combinação desses fatores resulta em uma marginalização e subordinação que muitas vezes são invisíveis em discussões que tratam apenas uma dessas questões isoladamente.

A combinação das desigualdades de gênero, raça e classe cria uma realidade única para aqueles que pertencem a múltiplos grupos marginalizados. As mulheres negras, por exemplo, enfrentam uma forma específica de opressão que é simultaneamente de gênero, de raça e de classe. Essas mulheres não apenas são vítimas de uma sociedade patriarcal, que historicamente submete as mulheres à opressão, mas também enfrentam discriminação racial, que as coloca em uma posição de subalternidade em relação aos homens brancos e, muitas vezes, em

uma posição de vulnerabilidade econômica devido à sua classe social (Gonzales, 2020).

A obra de *Lélia Gonzalez (2020)* é fundamental para entender como a interseccionalidade de gênero e raça molda as experiências das mulheres negras no Brasil. Gonzalez argumenta que, além de serem marginalizadas pelo racismo e pelo sexismo, as mulheres negras são ainda mais afetadas pela pobreza e pela exclusão econômica, o que as coloca em uma posição ainda mais precária no contexto social. "A mulher negra sofre uma dupla opressão: como mulher e como negra, e é dentro dessa interseção que suas lutas e resistências devem ser compreendidas" (Gonzalez, 2020, p. 45). Assim, a pobreza das mulheres negras, muitas vezes invisibilizada, não pode ser dissociada das outras formas de opressão que elas enfrentam. A pobreza, o racismo e o sexismo convergem para criar uma condição de extrema vulnerabilidade e exclusão social para essas mulheres.

Além disso, o conceito de interseccionalidade também ilumina as desigualdades econômicas que surgem quando gênero e raça se cruzam. O mercado de trabalho brasileiro é marcado por uma segregação racial e de gênero que impede as mulheres negras de ascenderem profissionalmente, garantindo-lhes, com frequência, os piores salários e as piores condições de trabalho. A discriminação no mercado de trabalho, combinada com a falta de oportunidades educacionais e a violência institucional, agrava ainda mais as desigualdades de classe entre as mulheres negras e brancas, dificultando sua mobilidade social (Tanure, 2021).

A interseccionalidade é, portanto, uma ferramenta vital para a luta por igualdade e justiça social, pois permite uma análise mais profunda e completa das questões de opressão. Ao considerar simultaneamente as desigualdades de gênero, raça e classe, a interseccionalidade permite que os movimentos sociais e as políticas públicas tratem as causas e efeitos dessas múltiplas opressões de maneira mais eficaz. Qualquer tentativa de resolver as desigualdades no Brasil sem levar em conta a interseccionalidade corre o risco de reforçar as disparidades existentes e deixar grupos específicos de mulheres,



como as mulheres negras, em uma posição ainda mais vulnerável (Collins; Bilge, 2016; hooks, 2019).

Por exemplo, no âmbito das políticas públicas, é fundamental que se reconheça as intersecções entre raça, gênero e classe ao se elaborar programas de assistência social, educação e saúde. Isso é essencial para que esses programas atendam de forma mais justa e eficaz as necessidades das mulheres negras, que são, muitas vezes, as mais afetadas pela pobreza, violência e falta de acesso a direitos básicos. Uma abordagem interseccional nas políticas públicas pode ajudar a garantir que as mulheres negras recebam o apoio necessário para superar as desigualdades históricas e estruturais que as afetam (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

A interseccionalidade de gênero, raça e classe social oferece uma perspectiva mais rica e eficaz para entender as desigualdades que existem na sociedade. A experiência de opressão vivida pelas mulheres negras, que são simultaneamente vítimas de sexismo, racismo e exclusão social, não pode ser compreendida sem uma análise que leve em conta a interconexão dessas dimensões.

A aplicação da interseccionalidade é essencial para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas sociais mais inclusivas e eficazes, capazes de promover a igualdade e a justiça para todos os indivíduos, independentemente de sua raça, gênero ou classe social.

## **CONCLUSÃO**

A educação, quando alinhada aos princípios dos direitos humanos e à valorização da diversidade, tem o potencial de transformar a sociedade. Pois, a verdadeira inclusão educacional só será alcançada quando as escolas se tornarem espaços de respeito mútuo, onde as diferenças são celebradas e todos os alunos têm as mesmas oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, a educação torna-se um pilar fundamental para a construção de um futuro mais justo, inclusivo e igualitário, como propõem os direitos humanos.

A escola tem o poder de transformar a sociedade, tornando-se um ambiente que respeita e valoriza a diversidade. No caso das pessoas LGBTQIPN+, isso implica em promover a inclusão, combater o preconceito e garantir o direito à educação de todos, sem discriminação. A proteção dos direitos humanos dessas pessoas nas escolas não é apenas uma questão de legalidade, mas também de ética e humanidade. É necessário avançar nas políticas públicas, capacitar os educadores e revisar os currículos escolares para que a diversidade sexual e de gênero seja respeitada, promovendo um ambiente escolar onde todos possam aprender e se desenvolver com dignidade. A construção de uma escola inclusiva é uma tarefa contínua, que exige o compromisso de todos os envolvidos na educação.

A superação do racismo no Brasil exige uma ação conjunta entre o poder público, a sociedade civil e as instituições educacionais. É necessário que as políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial sejam efetivas, abrangentes e acompanhadas de ações concretas para reparar os danos causados pela escravidão.

Por fim, a educação desempenha um papel fundamental na desconstrução do racismo, na valorização da identidade negra e na promoção dos direitos humanos. A luta por uma sociedade livre de racismo passa, portanto, pela implementação de políticas de igualdade racial, pela conscientização sobre a herança da escravidão e pela promoção de um ambiente escolar e social inclusivo e respeitador da diversidade.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Escolas são importantes no combate à LGBTfobia, defendem especialistas**. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-05/escolas-sao-importantes-no-combate-lgbtfobia-defendem-especialistas>. Acesso em: 30 abr. 2025.

ALMEIDA, Silvio. ***Racismo estrutural***. São Paulo: Pólen Livros; Sueli Carneiro: Coleção Feminismos Plurais, 2019.

ARAÚJO, L. M. C. ***Políticas públicas de educação inclusiva nas escolas & jovens estudantes LGBTQI+***. 2022. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/10375>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRANDÃO, A. D. A diversidade na escola e a importância das práticas pedagógicas. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 10, n. 53, p. e231, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.v10n53.231. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/231>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-502759340>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. ***Constituição (1988)***. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando o currículo oficial da rede de ensino para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm). Acesso em: 30 abr. 2025.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CATRINCK, I. M. O.; MAGALHÃES, S. A. B. CARDOSO, Z. S. Políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual: avanços e retrocessos. **FAEEBA**, Salvador, v. 29, ed. e Contemp., n. 58, p. 187-200, abr./jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p187-200>.

COLLINS, P. H; BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge, UK: Polity, 2016.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, [S. l.], v. 5, n.1, 2017.

CRENSHAW, K. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist*

*Theory and Antiracist Politics*. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

CRUZ, N. A. et al. Educação inclusiva e diversidade cultural. **Aracê**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 5973–5986, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-101.

Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1285>.

Acesso em: 30 apr. 2025.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F. Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 68, v.1, p.1-44, 2025.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GONZALEZ, L. **A construção do pensamento negro e feminino no Brasil**. São Paulo: Editora X, 2020.

HOOKS, B. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 edições, 2019.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 2019.

Munanga, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 30 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nova York: ONU, 1966. Disponível em: <https://www.ohchr.org/pt/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PEIXOTO, R.; MATOS, J. D.; PEREIRA, T. C. B. Educação, Gênero, Sexualidade e Diversidades: O papel educativo de instituições não escolares LGBTQIA+. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 9, n. 18, 2022.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SANTIAGO, P. L.; CRUZ, J. A. S. Práticas pedagógicas e diversidade sexual: o professor como facilitador na vivência escolar do aluno LGBTQIA+. **Revista Tempos Espaços Educacionais**, v.14, n.33, e16474, 2021.

SANTOS, T. Z.; ROCHA, L. D.; MEDEIROS, N. Formação de professores em gênero e sexualidade na educação básica: uma revisão integrativa. **Revista Momento – diálogos em educação**, v. 33, n. 2, p. 315-336, mai./ago., 2024.

SOUZA, I. M. S.; CORDEIRO, K. M.; PAIVA, C. Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos. Revista Interinstitucional **Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 884–898, 2022. DOI: 10.12957/riac.2022.69688. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riac/article/view/69688>. Acesso em: 30 abr. 2025.

TANURE, R. G. A.. Da necessidade da implementação de políticas públicas no combate ao racismo estrutural. **Boletim Científico Escola Superior do Ministério Público da União**, [S. l.], n. 57, p. 264–284, 2021. DOI: 10.63601/bcesmpu.2021.n57.264-284. Disponível em: <https://escola.mpu.mp.br/publicacoescientificas/index.php/boletim/article/view/614>. Acesso em: 30 abr. 2025.

## **CAPÍTULO 6**

# **PROTEÇÃO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL: DESAFIOS E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL PÓS-PANDEMIA**

---

Dianne Kéthully Delfino da Silva<sup>14</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Assegurar os direitos de crianças e adolescentes é essencial para o progresso social e humano de um país. No Brasil, essa salvaguarda é amparada por regras internacionais e nacionais que garantem dignidade, educação e convívio social sadio. A infância e a adolescência são vistas como detentoras de direitos, o que implica que, além de amparo, devem ter a chance de usar suas habilidades em um ambiente seguro.

No Brasil, essa proteção se apoia em acordos internacionais assinados, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, e na legislação nacional, com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Essas leis asseguram direitos básicos, como educação, saúde, vida familiar, lazer e, principalmente, proteção contra abusos, negligência ou exploração.

A educação tem um papel importante nesse processo de proteção e garantia de direitos. A escola é mais que um lugar de ensino,

---

<sup>14</sup> Mulher Preta de Matriz Africana; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2022); Formada em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (2016), e em Pedagogia pela União Brasileira de Faculdades - UNIBF (2021); Especialista em Serviço Social e Gestão de Políticas Públicas pelo Centro Universitário Modelo (2017); Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva, pela Secretaria de Saúde do Recife - (2020), com título de Sanitarista; Especialista em Metodologias Ativas e Prática Docente pela União Brasileira de Faculdades - UNIBF (2021); Professora Universitária e da Educação infantil na rede municipal da cidade do Recife; Formadora de Professores.



sendo um espaço para a formação cidadã, onde crianças e adolescentes aprendem valores, atitudes e como exercer seus direitos e deveres.

Nesse sentido, a educação visa formar cidadãos conscientes, que participem da sociedade e defendam os direitos humanos. Além de ensinar, a escola pode fortalecer a cidadania, incentivando respeito, solidariedade e compreensão da diversidade.

Entretanto, a pandemia de COVID-19 prejudicou muitos direitos, e a proteção de crianças e adolescentes enfrentou desafios inéditos. O isolamento social, o fechamento de escolas e a crise econômica afetaram a educação e o bem-estar dessa população. A suspensão das aulas presenciais causou um grande atraso na educação, com evasão escolar e dificuldade de acesso ao ensino remoto, principalmente para os mais pobres.

Além disso, houve um aumento nas violações de direitos, como trabalho infantil e violência doméstica, pois muitas crianças e adolescentes ficaram mais expostos a riscos durante o isolamento. Essa situação mostra a urgência de fortalecer os mecanismos de proteção do ECA e de promover ações pedagógicas e sociais para diminuir os impactos da pandemia.

Este estudo busca examinar os mecanismos globais e internos mais relevantes para salvaguardar os direitos de jovens e adolescentes, realçando a importância crucial da escola no estímulo à cidadania e no ensino de direitos humanos. Investigaremos o funcionamento do Sistema de Proteção de Direitos, que abrange a colaboração de várias entidades, incluindo instituições de ensino, conselhos tutelares e entidades de suporte.

Também trataremos das violações que surgiram no Brasil após a pandemia, concentrando-nos nos impactos da crise de saúde e seus efeitos na educação e na proteção social. Adicionalmente, faremos uma avaliação da Lei nº 11.525/2007, que inseriu a informação sobre os direitos de jovens e adolescentes no Ensino Fundamental, ponderando sobre o valor dessa lei para a formação de uma nova geração mais informada sobre seus direitos e deveres.

Assim, este estudo pretende apresentar uma perspectiva abrangente do panorama atual da defesa dos direitos de jovens e adolescentes no Brasil, propondo ações e análises sobre o papel do ensino como um instrumento fundamental na criação de um futuro mais justo e equitativo.

## **1. SALVAGUARDA GLOBAL E BRASILEIRA DOS DIREITOS INFANTO-JUVENIS**

Assegurar os direitos de crianças e adolescentes é um pilar essencial para promover justiça social e oportunidades iguais em qualquer país. Essa dedicação se apoia em diversos mecanismos globais e domésticos que asseguram integralmente a dignidade e o crescimento pleno dessa faixa etária. Tais mecanismos buscam garantir que todas as crianças e adolescentes, não importando sua origem, etnia, sexo ou situação econômica, desfrutem de direitos básicos, como educação, saúde, segurança e uma existência livre de exploração e violência.

### **1.1 Mecanismos Globais de Salvaguarda**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1948, foi um divisor de águas na defesa dos direitos humanos mundialmente. O artigo 25 desta Declaração afirma que a infância têm direito a amparo e auxílio singulares, ressaltando a relevância de assegurar condições adequadas para o crescimento pleno das crianças, abrangendo a educação e o lazer. A Declaração também determina que as crianças devem ser resguardadas contra qualquer forma de abuso ou exploração, reconhecendo que são frágeis e merecem atenção especial dos governos e da sociedade.

Em consonância com a Declaração Universal, a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pela ONU em 1989, é um dos marcos internacionais mais importantes na proteção dos direitos das crianças. Este acordo global reconhece que crianças e adolescentes são sujeitos integrais de direitos e devem ser protegidos contra toda espécie

de abuso, exploração e descaso, garantindo-lhes também o direito à educação, saúde, lazer e participação ativa na sociedade. A Convenção se fundamenta em quatro pilares: a não discriminação, a prioridade dos interesses da criança, o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, e o direito à participação.

O Brasil confirmou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1990, o que tornou suas cláusulas compulsórias em todo o território nacional. A entrada do Brasil nesse acordo fortaleceu o compromisso do país com a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, harmonizando sua legislação interna com os padrões internacionais de direitos humanos.

## **1.2 Mecanismos Domésticos de Salvaguarda**

No Brasil, a salvaguarda dos direitos infantojuvenis é firmada pela Carta Magna de 1988. Seu artigo 227 define que família, sociedade e governo devem priorizar a garantia de direitos essenciais como educação, saúde, comida, lazer, laços familiares e proteção contra abusos ou exploração. Ao priorizar essa faixa etária, a Constituição reconhece sua fragilidade, demandando políticas públicas e proteção eficazes para promover seus direitos.

Ademais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, detalha os direitos da Constituição e da Convenção sobre os Direitos da Criança, criando medidas de proteção e bem-estar. O ECA vê crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, reconhecendo suas necessidades e garantindo proteção contra trabalho infantil, violência doméstica e abusos sexuais, além de educação, saúde e participação social.

O ECA também propõe a proteção integral, visando amparar crianças e adolescentes em todas as áreas da vida, considerando seus direitos civis, políticos, sociais e culturais. Assim, ele cria uma rede de proteção com família, governo, sociedade e escolas, para atender às necessidades dessa população vulnerável.

### 1.3 Principais Direitos Garantidos pelo ECA

O ECA garante diversos direitos, divididos em categorias.

Entre os mais importantes, destacam-se:

**Direito à vida e saúde:** Toda criança e adolescente tem o direito de crescer e se desenvolver com saúde, sendo protegidos contra a violência e o abandono (Art. 7º). Devem ter acesso ao sistema de saúde pública, com atendimento adequado desde a gestação da mãe.

**Direitos à Liberdade, ao Respeito e a Dignidade:** Crianças e adolescentes têm o direito de ir e vir, de se expressar e de se reunir pacificamente, assim como ao respeito à sua identidade e privacidade (Art. 15º e Art. 16º).

**Direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer:** O ECA reconhece a educação como direito crucial, garantindo acesso à educação básica obrigatória e gratuita, bem como o direito de desfrutar de momentos de lazer, ter contato com a cultura e praticar esportes, visando um desenvolvimento completo em todos os aspectos: físico, mental e social (Art. 53º).

**Direito à convivência familiar e comunitária:** Conviver com a família é vital para o desenvolvimento saudável. O ECA protege crianças e adolescentes da separação dos pais e, sempre que possível, a família deve ser mantida como unidade de cuidado (Art. 19º).

**Direito à proteção contra abuso e exploração:** O ECA cria medidas rígidas contra o trabalho infantil, abuso sexual, exploração e violência, propondo atendimento especializado para vítimas (Art. 60º ao Art. 85º).

Tais direitos são universais, permanentes e não podem ser retirados, sendo a sua aplicação um dever contínuo do governo brasileiro. Apesar dos progressos do Brasil na defesa desses direitos, ainda existem grandes desafios, como a violência dentro de casa, o trabalho infantil e a falta de igualdade no acesso a uma boa educação. Isso exige um trabalho constante do governo e da sociedade.

A maneira como as leis internacionais e internas se conectam é essencial para construir uma defesa eficaz dos direitos. A Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e acordos internacionais, a exemplo da Convenção sobre os Direitos da Criança, não funcionam sozinhos. Eles se unem e criam uma estrutura forte que guia a proteção das crianças e dos adolescentes aqui no Brasil. O governo brasileiro tem a responsabilidade de assegurar que as regras internacionais que foram aprovadas sejam colocadas em prática da maneira correta, oferecendo, desse modo, um sistema de segurança que cobre todos os pontos importantes na vida dessas pessoas.

#### **1.4 Lei Nº 11.525/2007: a inserção dos direitos das crianças e adolescentes no ensino básico**

A Lei nº 11.525/2007, que promoveu a inclusão da temática dos direitos de crianças e adolescentes no Ensino Básico, demonstra um progresso notável na educação brasileira. A lei determina que as escolas devem integrar em seu plano de estudos o tema dos direitos humanos, com destaque para a proteção dos direitos da criança e do adolescente. Essa legislação tem o objetivo de assegurar que as novas gerações entendam a relevância de seus direitos e a urgência de respeitá-los e protegê-los.

A execução da Lei nº 11.525/2007 exige a aplicação de práticas de ensino que incorporem o aprendizado sobre direitos humanos de forma abrangente, em todas as matérias. Além disso, a capacitação constante dos professores é indispensável para que eles possam exercer sua função de facilitadores de conteúdos relacionados à cidadania e aos direitos humanos.

## **2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E PROTEÇÃO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE**

A escola, sendo uma instituição social vital, cumpre um papel fundamental no desenvolvimento de jovens como pessoas cientes de seus direitos e obrigações. Mais do que um local de aprendizado formal,

a escola é um espaço de socialização, onde os estudantes não só absorvem saberes, mas também interagem com o mundo, aprendendo a lidar com visões, culturas e valores distintos. Nesse cenário, a educação se torna em consonância a isto um meio de construção cívica, ou seja, desenvolvem a habilidade de exercer direitos e deveres com consciência crítica e participação ativa na sociedade.

O percurso educacional transcende a mera transmissão de matérias programáticas. Ele desempenha um papel essencial na defesa dos direitos humanos e na sensibilização dos alunos para a relevância de serem cidadãos respeitosos e solidários. Ao abordar a cidadania no âmbito escolar, compreende-se que a educação deve criar um ambiente que celebre a diversidade, a colaboração e o respeito recíproco, princípios cruciais para a edificação de uma sociedade mais justa e equitativa. A escola, então, se transforma em um local propício para o desenvolvimento da sociabilidade, que se manifesta na convivência pacífica, na resolução de desavenças, no aprendizado do respeito às diferenças e na prática de ações democráticas.

Ademais, a educação possui um papel formativo ao instruir os jovens sobre seus direitos e responsabilidades. A educação escolar deve ser vista não apenas como a transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também como uma chance de ensinar sobre os direitos humanos, direitos infantojuvenis, cidadania ativa e a importância da participação em processos sociais e políticos. Ao assimilar esses conceitos, o estudante percebe que é um sujeito de direitos e que, como tal, pode defender sua dignidade e combater as desigualdades sociais. Essa formação não se resume ao ensino formal de conceitos, mas envolve uma prática constante de construção da cidadania, onde o respeito, a ética e a solidariedade são elementos essenciais no cotidiano escolar.

## **2.1 O papel do Educador no desenvolvimento das crianças e adolescentes**

No contexto escolar, o professor desempenha um papel crucial no fomento da educação em direitos humanos e na construção da

cidadania. Longe de ser apenas um fornecedor de conhecimento, ele atua como um educador engajado na formação ética e na conscientização dos alunos sobre a relevância de seus direitos e o respeito mútuo.

Ao abordar temas como a coexistência harmoniosa, a pluralidade cultural, a não discriminação, a igualdade de gênero e os direitos da infância e da adolescência, o professor contribui diretamente para a criação de um ambiente de aprendizado mais acolhedor, democrático e humanizado.

Adicionalmente, o professor assume o compromisso de orientar os alunos sobre como defender seus direitos de forma pacífica e construtiva, com respeito aos direitos alheios. Ele também deve estar apto a identificar e intervir em situações de violação de direitos, como bullying, preconceito, abuso ou negligência, oferecendo aos alunos ferramentas para lidar com essas questões de maneira ética e responsável. O professor age como um mediador de processos, auxiliando os alunos a entender o significado dos direitos e sua conexão com a prática da solidariedade, da empatia e do compromisso social.

Para que essa formação cidadã seja eficaz, é crucial que os professores recebam a capacitação adequada, não apenas no conteúdo acadêmico, mas também em temas de direitos humanos, legislação de proteção infantil e juvenil, e resolução de conflitos. A formação contínua dos professores é, portanto, uma estratégia essencial para assegurar que a escola seja um ambiente propício à promoção dos direitos humanos e à conscientização dos alunos sobre seus papéis como cidadãos ativos.

A formação cidadã e a proteção dos direitos das crianças e adolescentes não devem ser encaradas como atribuições exclusivas da escola. É fundamental que a escola esteja integrada com a comunidade, conselhos escolares e outras redes de apoio, como as famílias, organizações não governamentais (ONGs), grupos religiosos, instituições públicas de apoio e o Sistema de Garantia de Direitos. Essa integração permite que a escola se torne parte de um movimento conjunto para a proteção e promoção dos direitos das crianças e

adolescentes, assegurando que os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sejam efetivamente cumpridos.

A integração constante da comunidade escolar – que abrange docentes, estudantes, genitores e colaboradores – é essencial para o desenvolvimento da cidadania e da responsabilidade coletiva. A instituição de ensino transcende a mera transmissão de conhecimento, servindo como um elo que fortalece os laços sociais e comunitários, incentivando a colaboração e o apoio recíproco entre as famílias e a entidade educacional. Ao engajar ativamente a comunidade escolar, a educação em direitos humanos se torna mais tangível, autêntica e relevante para os alunos, permitindo-lhes experimentar e internalizar o respeito aos seus direitos no dia a dia.

### **2.3 A rede de proteção no ambiente escolar**

A Rede de Proteção de Direitos, formada por entidades como os Conselhos Tutelares, o Ministério Público, as Defensorias Públicas e os juizados da infância e juventude, precisa atuar em total parceria com a escola. O objetivo é garantir que os direitos de crianças e adolescentes sejam, de fato, respeitados e cuidados. A escola tem um papel essencial nessa rede, já que muitas vezes é o primeiro lugar a notar situações em que esses direitos são desrespeitados, como trabalho infantil, agressão dentro de casa, abuso ou abandono dos estudos.

Essa ação em conjunto entre a escola e as várias instituições da Rede de Proteção busca fortalecer o cuidado integral de crianças e adolescentes. Isso significa agir de forma rápida e eficiente quando existe a suspeita ou a confirmação de que algum direito foi violado. A escola precisa estar atenta para reconhecer os sinais de perigo e agir com responsabilidade, assegurando que as crianças e adolescentes consigam ter acesso ao apoio necessário, como acompanhamento psicológico, acolhimento familiar, medidas de proteção e orientação jurídica.

O cuidado amplo proposto pelo ECA significa que, para cada vez que um direito é desrespeitado, uma ação específica deve ser



tomada, seja ela de educação, de apoio psicossocial ou legal. Assim, a escola deve ser um lugar de referência para a proteção e um agente ativo no cumprimento das leis, trabalhando junto com os órgãos responsáveis para assegurar que as necessidades de crianças e adolescentes sejam atendidas de forma completa e eficaz.

### **3. IMPACTOS DA PANDEMIA NOS DIREITOS INFANTO-JUVENIS NO BRASIL**

A crise sanitária da COVID-19 apresentou obstáculos sem precedentes para o Brasil, acentuando diversas agressões aos direitos de crianças e adolescentes. A suspensão das aulas, a recessão econômica e a escalada da violência familiar prejudicaram de forma direta o bem-estar e as garantias básicas dessa faixa etária. O abandono dos estudos, a exploração do trabalho infantil e o aumento da agressividade são exemplos das consequências que se manifestaram ou ganharam força nesse período (Andrade et al., 2011; Hillis et al., 2016; Opas, 2020).

O abandono escolar, em específico, foi uma questão intensificada pela carência de recursos para o ensino à distância, principalmente nas áreas mais carentes do país. Diversos estudantes não tiveram condições de estudar de maneira adequada, o que prejudicou seu direito ao aprendizado e à formação como cidadãos. Adicionalmente, o cenário de isolamento expôs muitos jovens a situações de maior probabilidade de violência doméstica, trabalho infantil e outras modalidades de exploração.

Conseguimos ver diariamente o atraso no desenvolvimento, cognitivo e comportamental, das nossas crianças e adolescentes em sala de aula, em contrapartida professores buscando uma melhor forma de trabalhar esse progresso, mas ainda com muitas dificuldades.

Sendo assim, é imperativo que sejam implementadas ações educativas e sociais para amenizar os efeitos adversos da pandemia. A recuperação do aprendizado, o suporte emocional e o reforço das estruturas de amparo social são ações fundamentais para assegurar que os direitos dos alunos sejam preservados.

## CONCLUSÃO

Em suma, a busca pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, apesar de amparada por um conjunto robusto de leis nacionais e globais, enfrenta percalços que revelam a fragilidade do sistema de amparo social e a lacuna entre a lei e a vida real dessa população. A efetivação de direitos como educação de qualidade, saúde, defesa contra a violência e a exploração ainda é um campo de grandes tensões e desigualdades.

A estrutura legal, com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os tratados mundiais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, oferece uma base sólida, mas a concretização desses direitos se choca com dificuldades profundas que envolvem, entre outros fatores, a falta de verbas, a ineficiência das políticas públicas, a desestruturação familiar e as desigualdades sociais e econômicas que afetam grande parte das crianças e adolescentes do Brasil.

Ao longo deste estudo, fica evidente que a função da escola, em particular, é essencial nesse processo de amparo e educação cidadã, pois é nela que as crianças e adolescentes vivenciam o exercício dos direitos humanos de maneira prática. A escola deveria ser um espaço de promoção da cidadania, de fortalecimento do respeito às diferenças e de aprendizado sobre os direitos e deveres do indivíduo. No entanto, o panorama educacional brasileiro mostra uma realidade em que muitas escolas não conseguem cumprir esse papel de forma plena, uma vez que se chocam com a desvalorização do profissional, dificuldades estruturais e escassez de materiais para produção de atividades.

Outro ponto vital é o papel do professor, que, apesar de ter uma responsabilidade fundamental na formação cidadã dos alunos, com frequência se vê sobrecarregado, com poucos recursos e falta de formação continuada, o que dificulta sua capacidade de atuar de forma efetiva na promoção dos direitos das crianças e adolescentes.

É importante notar que a colaboração entre escolas, comunidades e órgãos de proteção, como Conselhos Tutelares e

Ministério Público, não é uma prática uniforme em todo o país. A conexão desses agentes é vital para garantir os direitos de crianças e adolescentes, sobretudo os vulneráveis. Contudo, a realidade mostra uma colaboração falha, onde o sistema de proteção nem sempre responde bem às violações diárias nas escolas e famílias.

Após a pandemia, os efeitos negativos na educação e na proteção dos direitos de crianças e adolescentes são evidentes e preocupantes. O abandono escolar, o aumento da violência familiar e o trabalho infantil são resultados da crise, revelando as fraquezas da educação e da proteção social no Brasil. A pandemia interrompeu a educação e aumentou a desigualdade social, colocando em risco a infância e a adolescência de muitos.

Assim, é crucial que as políticas públicas no Brasil busquem a real aplicação dos direitos de crianças e adolescentes. Isso exige investir em infraestrutura e recursos para uma educação inclusiva, de qualidade e sem discriminação, além de preparar e apoiar os profissionais da educação e integrar a comunidade na proteção e promoção dos direitos. O Brasil precisa de uma abordagem eficaz, baseada em leis e que assegure o respeito aos direitos e a responsabilidade da sociedade por sua proteção.

Portanto, é urgente criar uma política nacional de proteção mais forte, com ações para prevenir e combater violações, desigualdade e exclusão, garantindo que as futuras gerações cresçam em um ambiente de respeito e dignidade. Como diz o ECA, toda criança e adolescente é prioridade, e isso deve se refletir nas leis e nas ações do Estado e da sociedade.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

**BRASIL. Lei nº 11.525**, de 14 de outubro de 2007.

**BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

CAMPOS, Lúcia Rabello de. **A criança e seu desenvolvimento: a construção social do ser humano**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

HILLIS, S. et al **Global prevalence of past-year violence against children: a systematic review and minimum estimates**. Pediatrics, v. 137, n. 3, 2016.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação Infantil: políticas e fundamentos**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Reinaldo. **Conselhos Tutelares e os Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Saraiva, 2010.

Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989.

PEREIRA, Leila; RIZZINI, Irene (Org.). **A criança e o adolescente no Brasil: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, Heloísa Helena Barbosa. **A escola e os direitos humanos: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maria Teresa. **O impacto da Lei nº 11.525/2007 na formação cidadã no ensino fundamental**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, 2015.

SILVA, Tânia Maria da. **Educação e Direitos Humanos: Um Estudo sobre a Aplicação da Lei 11.525/2007**. 2015.

UNICEF. **Relatório sobre o impacto da pandemia nos direitos das crianças e adolescentes**. Disponível em:  
<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/impactos-primarios-e->

secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes-segunda-rodada.  
Acesso em: 06/04/2025.

VIANNA, Adriana; FONSECA, Claudia. **Proteção integral e criminalização na gestão da infância e da adolescência no Brasil.** Cadernos Pagu, Campinas, n. 25, 2005.

## **CAPÍTULO 7**

### **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA:**

#### **um debate sobre participação social juvenil à luz do Projeto de extensão Tecendo diálogos interdisciplinares em parceria com o Câmara Jovem em Porto Seguro/Bahia**

---

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira<sup>15</sup>  
Danielle Ferreira Medeiro da Silva Araújo<sup>16</sup>  
Elisama Lima Ribeiro<sup>17</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo apresenta um debate sobre participação social à luz da experiência de ação extensionista realizada no âmbito da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), na cidade de Porto Seguro. Apresenta a metodologia, a execução e os resultados do projeto de extensão universitária intitulado Educação em Direitos Humanos na escola pública: tecendo diálogos interdisciplinares, realizado em articulação com o projeto Câmara Jovem, a partir de uma parceria entre atores da UFSB e da Câmara Municipal de Porto Seguro. A ação do projeto aqui relatada foi desenvolvida no ano de 2023 e contou, em sua

---

<sup>15</sup> Professora Adjunta e coordenadora do Programa Permanente de Extensão em Direitos Humanos na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Advogada e pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4621783626179392> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7760-0974>

<sup>16</sup> Doutora e Mestra em Estado e Sociedade pela UFSB. Advogada, pesquisadora e professora universitária. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1509932655812871> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7918-4126>

<sup>17</sup> Bacharela em Humanidades e graduanda em Direito pela UFSB. Foi bolsista do projeto de extensão pela UFSB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9792673986811921> Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9836-3692>

equipe de realização, com a participação de estudantes de graduação e de docente da UFSB, ao lado de funcionários da Câmara Municipal e de convidados da comunidade local.

Metodologicamente, o projeto apoiou-se em procedimentos participativos e dialógicos, próprios do acúmulo teórico-metodológico da Educação em Direitos Humanos (EDH), para a realização de oficinas e rodas de conversa periódicas com estudantes do ensino médio em uma escola de ensino integral da rede pública do Estado da Bahia. Como resultado, voltou-se à elaboração coletiva de um projeto de lei (PL) destinado à garantia de direitos das pessoas com deficiência no município. Dessa forma, ao final do projeto ocorreu uma visita dos estudantes às instalações da Câmara Municipal de Porto Seguro e foi efetivado o protocolo do PL pelos estudantes participantes. Como resultados, observou-se o protagonismo estudantil e sua participação política, o interesse no tema e o engajamento em práticas de cidadania local.

O Programa Câmara Jovem, por sua vez, vinculado à Câmara Municipal de Porto Seguro, iniciou-se em 2021 e teve como objetivo incluir jovens, entre 16 a 24 anos, para participar de atividades de aprofundamento sobre o papel do Poder Legislativo Municipal, conhecendo o seu cotidiano e suas funções. O Programa teve como princípios os valores da democracia, participação política, pluralismo, autonomia e cidadania.

Nesse sentido, passaremos a apresentar aspectos da metodologia do projeto, evidenciando parceria firmada entre projeto de extensão e Câmara Jovem, com esforços conjuntos, seguido do debate acerca do fomento à participação social e protagonismo juvenil.

## **1 METODOLOGIA DO PROJETO E PARCERIA**

O projeto de extensão foi realizado no ano de 2023, com um cronograma de oficinas semanais no Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica de Porto Seguro (CIEB), junto a estudantes do Ensino Médio Integral, nas manhãs das terças-feiras. No

âmbito da proposta pedagógica da unidade escolar, as oficinas oferecidas no contraturno escolar são denominadas Estação dos Saberes.

A equipe do projeto de extensão foi constituída de uma professora da UFSB coordenadora da ação, uma graduanda de Direito bolsista de extensão pela UFSB, três outros graduandos voluntários, três funcionários da Câmara Municipal de Porto Seguro e uma convidada da comunidade local.

Destacamos que a realização de oficinas extensionistas semanais de EDH nessa escola ocorre desde o ano de 2019<sup>18</sup>, de forma contínua, assumindo temas, parcerias e formatos distintos a cada ano, a depender do interesse e envolvimento dos participantes que se vinculam à ação e dos estudantes de ensino médio que se inscrevem voluntariamente nas oficinas. O projeto insere-se no âmbito do Programa Permanente de Extensão em Direitos Humanos (PExDH) da UFSB, que nucleia diferentes ações extensionistas, como projetos, cursos, eventos e produtos, cuja tônica é a concepção intercultural dos Direitos Humanos como processo de luta e afirmação histórica, ao lado do pensamento jurídico crítico contra-hegemônico (Wolkmer; Lippstein 2017).

Assim, a EDH é pautada em seus princípios, como a igualdade de direitos, a laicidade do Estado, a democracia na educação e a concretização de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, à luz do que dispõe as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012).

Para tanto, no início de cada módulo de oficinas a equipe realiza dinâmicas participativas e horizontalizadas para levantamento de interesses do grupo e de sugestões de temas. Em 2023 foi predominante a temática da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, tendo em vista o cenário de diversidade do município e dificuldades de

---

<sup>18</sup> A esse respeito, ver notícia publicada no portal da UFSB (<https://ufsb.edu.br/component/content/article/1997-projeto-de-extensao-debate-temas-do-direito-com-estudantes-do-ensino-medio>) e relato anteriormente publicado (<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/2959>).



mobilidade urbana. Sendo assim, organizamos temas e ações nas oficinas que pudessem dialogar com esse interesse que emergiu, o que culminou em parceria com outro projeto - o Câmara Jovem - e na elaboração de um PL sobre o tema.

Em relação ao Câmara Jovem, importante contextualizar sua realização prévia ao nosso projeto de extensão. Destaca-se que se trata de iniciativa baseada na aprovação de projeto de resolução na Câmara Municipal de Porto Seguro, fundada em parceria com o gabinete do então vereador Vinícius Parracho, em conjunto com a UFSB, ficaram responsáveis pela estruturação, execução e divulgação do projeto. A proposta de construir uma frente de atuação de participação de jovens na política local, com intuito de fortalecer a cidadania, visou contribuir com a formação de cidadãos ativos para atuar no controle social e na multiplicação de saberes em torno de direitos coletivos e políticas públicas locais. No caso de Porto Seguro, um território de pluralidades, a proposta foca em fortalecer e ampliar espaços participativos.

Nesse sentido, em um contexto de múltiplas pluralidades como no município de Porto Seguro, com diversidades culturais (que envolve, por exemplo, comunidades indígenas, rurais, marisqueiras, pescadores); geográfica (com a divisão do território em urbano, rural, indígena, de proteção ambiental), diversos contextos sociais e econômicos (incluindo profundas desigualdades sociais, turismo exploratório, especulação imobiliária e elevados índices de violência contra as mulheres), verifica-se um contexto desafiador de garantia de direitos e gerenciamento de crises. Dessa forma, há demandas por refletir e pensar ações acerca de novos caminhos participativos, que podem culminar em melhor planejamento, elaboração e efetividade das leis, processo esse que defendemos seja vivenciado pela juventude de forma crítico-reflexiva, buscando a representatividade da zona rural, urbana, indígena e distritos, além do equilíbrio na paridade de gênero.

Fundamentamos nossa prática, assim, nos ensinamentos de Candau, ao considerar o seguinte conceito de políticas públicas como associada às relações dos processos educacionais com o contexto político-social em que se inserem.

A perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que vêm se organizando, afirmando e visibilizando questões identitárias. Defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, não desvinculando as questões socioeconômicas das culturais e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, do micro ao macro, na perspectiva de uma democracia radical. (Candau, 2012, p. 246)

O Projeto Câmara Jovem foi, assim, institucionalizado na Câmara Municipal de Porto Seguro através da Resolução nº 010/2021. Em janeiro de 2021 foi feito o convite para que sete jovens do município, já atuantes em questões sociais, estudantis ou culturais, integrassem o corpo de monitores voluntários do projeto, com a função de auxiliar nas atividades práticas a serem desenvolvidas pelos jovens selecionados, os mesmos passaram por encontros formativos sobre as temáticas: Constituição de 1988, separação de poderes, municípios, poder legislativo municipal, participação social. A seleção da 1ª edição piloto aconteceu em abril de 2021 através da gravação de um vídeo de no máximo 2 minutos informando nome, bairro e região da cidade que mora, idade, se é estudante e/ou trabalha, expondo como resolveria um problema na sua localidade se fosse vereador.

O Projeto buscou soluções inovadoras para resolver problemas na nossa cidade, sendo um diferencial jovens que já tenham participado ou coordenado ações sociais, culturais ou comunitárias em prol de suas comunidades. Em seguida, foram realizadas rodas de conversa sobre temas que envolvem o Poder Legislativo e a Gestão Pública, além de atividades legislativas.

A base das discussões sobre a participação política da juventude estudantil da cidade no que se refere às discussões de problemas sociais e questões pertinentes ao universo juvenil foram: noções básicas sobre a história do município e sobre a sua formação, entendendo sobre os povos originários e seus espaços, princípios da Constituição Federal de 1988, função do Poder legislativo e das leis na sociedade, formas de

legislar e estruturas fiscalizatórias, desenvolvimento de políticas públicas e efetividade dos direitos sociais no município, participação social e democracia, ao lado da perspectiva ecológica no município: ambiente e sustentabilidade.

A ementa do Projeto foi construída sob os princípios da democracia, participação política, pluralismo, autonomia e cidadania, com intuito de trabalhar temáticas em torno das noções gerais sobre a história do poder legislativo e direito ao voto no Brasil, o poder Legislativo na Constituição Federal de 1988, os princípios de soberania popular e democracia representativa, a estrutura administrativa do Município e as atividades legislativas.

Em 2021 e 2022, as atividades foram organizadas em torno de problemáticas e experiências do próprio território, contando com palestrantes e mediadores internos e externos à UFSB. Os encontros aconteceram de forma virtual, em razão da crise sanitária do COVID-19. As oficinas priorizaram a realização de atividades de cunho interdisciplinar e dinâmicas participativas, voltadas para uma interação dialógica com os participantes atuantes no território.

No âmbito interno da Câmara, o processo formativo foi relevante pela inovação de se construir um espaço formativo para jovens da cidade, com foco nas questões locais, oportunizando não apenas conhecimentos teóricos e técnicos, mas a troca de vivências práticas, que podem auxiliá-los no melhor desenvolvimento de suas funções como cidadãos.

Para a sociedade civil, com foco para a juventude da cidade, o curso oportunizou a democratização de um conhecimento que por vezes encontra-se centralizado nas instituições escolares, em geral, e de ensino superior, conhecer as noções básicas em torno do papel do vereador e as possibilidades de participação, conhecendo inclusive as técnicas de produção legislativa.

Outro resultado importante refere-se ao exercício da articulação interdisciplinar entre ensino, pesquisa e extensão universitária para a construção de Projetos de Lei para a cidade de Porto Seguro. Os projetos abordaram as seguintes temáticas: estímulo ao descarte

adequado do lixo produzido pela população, estimular a participação política de estudantes do Ensino Médio e incentivo a componentes curriculares de educação financeira dentro das escolas da rede pública municipal.

Nessa esteira, em 2023, o projeto passou a atuar de forma conjunta com a ação extensionista de Educação em Direitos Humanos na escola, iniciando-se com oficina que - após o levantamento inicial de temas de maior interesse - apresentou a proposta de parceria e o debate participativo em torno de aspectos conceituais e históricos sobre os direitos humanos no mundo e no Brasil. Ainda, pautou a compreensão sobre os direitos da pessoa com deficiência no município e as políticas públicas respectivas.

### **1.1 Breve descrição das oficinas de extensão universitária: EDH, Câmara Jovem e direitos das pessoas com deficiência**

Ao longo do projeto, em 2023, a cada semana discutimos concepções de direitos humanos, ao lado das leis existentes, os problemas locais à luz das falas e vivências dos participantes estudantes e identificamos uma lei municipal desatualizada frente, por exemplo, ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Assim, o projeto incluiu oficinas de debate e estudo de problemas de acessibilidade e inclusão, leitura coletiva de leis, vídeos sobre o tema, participação de ativistas e organizações sociais do município, e elaboração de texto de proposta de lei.

No segundo semestre, portanto, passou a focar na elaboração coletiva de uma proposição de atualização da referida normativa - a Lei municipal nº 398/2001, que dispõe sobre os “Direitos dos Portadores de Necessidades Especiais” (Porto Seguro, 2001). Esse processo foi realizado, de forma específica, no segundo semestre de 2023, culminando em visita dos participantes e da equipe na Câmara, em novembro de 2023, e protocolo de um PL destinado a atualizar a referida lei. Descrevendo brevemente cada oficina, realizada no segundo semestre de 2023, mencionamos o que segue:

- No primeiro encontro realizamos uma dinâmica inicial de apresentação do projeto, seu histórico e equipe. Realizamos uma atividade de roda de conversa em torno da pergunta: para você, o que é direitos humanos e o que são os direitos das pessoas com deficiência (tema já solicitado inicialmente pela turma)? Na sequência, cada estudante escreveu sua compreensão, a qual foi revisitada ao final do projeto.
- No segundo encontro, a oficina contou com uma representante do conselho de direitos da pessoa com deficiência, que destacou o papel desse espaço participativo e deliberativo na elaboração de políticas públicas e promoveu uma roda de conversa sobre os desafios da acessibilidade e inclusão no município.
- O terceiro encontro focou em dinâmicas em grupos, em que mediadores da equipe do projeto passaram a estudar a legislação vigente sobre os direitos das pessoas com deficiência.
- Da quarta à oitava oficina seguiu-se com o trabalho de oficina em grupos, agora focando-se na escrita do projeto de lei que buscou aperfeiçoar a lei municipal e fundamentá-la na legislação internacional e nacional atualizada sobre os direitos das pessoas com deficiência. Trabalhou-se com leis impressas, divisão de conjunto de artigos por grupo, escrita em cartazes e registro pela equipe em arquivo compartilhado no drive.
- Na última oficina foi realizada uma visita de campo da equipe com estudantes participantes na Câmara Municipal de Porto Seguro, após as devidas autorizações familiares de responsáveis serem solicitadas com apoio da gestão da escola. Na oportunidade, em novembro de 2023, todos puderam conhecer os espaços, o funcionamento, os funcionários da Câmara e formalizaram o protocolo do PL.

## **2 FOMENTANDO A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA JUVENIL LOCAL: reflexões sobre participação social no Estado Democrático de Direito**

O projeto de extensão em tela fundamenta-se nos princípios da EDH, conforme mencionado, ao lado do fortalecimento da democracia e da participação política juvenil local, à luz do disposto no Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) no tocante à valorização e promoção da participação social e política, promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País, além do reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares.

Compreendemos que a soberania popular tem importância fundante para a construção do Estado Democrático de Direito, estando prevista na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 1º, parágrafo único: “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente [...]” (Brasil, 1988). Nessa esteira, refletir e analisar sobre experiências que busquem o aprofundamento da participação social no Brasil, prefigura-se como um dos caminhos possíveis para o debate democrático e a efetividade de direitos fundamentais como os direitos sociais, em que se inclui a educação.

No que se refere à noção de participação, Dagnino (2006, p. 151) alerta sobre sua utilização pelo projeto neoliberal no sentido de participação solidária em uma perspectiva individualista e privatista, substituindo o significado coletivo da participação social, ocasionando, assim, a despolitização da mesma. O sentido seria reduzido à mera gestão, espaços de execução e não de decisão na formulação das políticas públicas e, assim, não haveria uma partilha efetiva do poder.

Por isso, entendemos que a escuta da diversidade cultural e a promoção de ações que fomentem a participação podem contribuir com uma abordagem multicêntrica de construção de políticas públicas que concretizem direitos fundamentais, incluindo as demandas, os desafios, as peculiaridades, os valores e os saberes de cada comunidade. Destaca-se que tal abordagem não considera apenas o Estado como produtor ou central na elaboração de políticas públicas, pois se admite o

protagonismo da sociedade civil, como organizações privadas, não governamentais e diferentes grupos, ou seja, é reconhecida a existência de vários centros de decisão, o que inclui os processos participativos. Mais amplos. Argumenta-se, na abordagem multicêntrica (ou policêntrica), que a política pública é definida como tal pelo fato de buscar resolver um problema público, sendo secundário o fato de ter como protagonista da ação um ente estatal ou não (Secchi, 2013, p.3-5).

Para além da dicotomia entre espaços participativos institucionais e não-institucionais, o que se deve evidenciar é o potencial transformador que pode advir dos diferentes discursos, trajetórias e experiências individuais e coletivas no processo participativo. Habermas (1994, p. 208-9) assevera a importância de difundir a soberania popular por meio do intercâmbio entre as redes informais de comunicação da esfera pública e as instituições formais do Estado de Direito, possibilitando espaços de trocas, que abrem diferentes oportunidades de comunicação.

Desta forma, entendemos que incentivar e propiciar a criação de espaços de trocas informais, para impulsionar a participação política da juventude é uma estratégia para o intercâmbio entre saberes e conhecimentos com objetivo de melhorar a qualidade de vida da população, impulsionando mudanças sociais concretas.

A Constituição de 1988 estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, consoante o artigo 225 (Brasil, 1988). Por isso, o projeto colabora para além das escolas com o processo de exercício da cidadania. Projetos que visam a inclusão do jovem na política alinham-se ao Estado Democrático instituído pela Constituição de 1988 e legislações esparsas, como a Lei nº 9.709, de 18 de novembro de 1998, que dispõe sobre as formas de participação popular na política, ao lado do já citado Estatuto da Juventude (Brasil, 2013).

Alguns estudos, a exemplo de Scalón (2013), abordam as práticas e os comportamentos dos jovens segundo uma lógica mais societal, de reinvenção da cultura política existente, de criação de relações que apontam perspectivas para a mudança e transformação social, adentrando o campo de direitos sociais, políticos e culturais. Por outro lado, estudos tratam de práticas e discursos que negam direitos já conquistados e postulam a volta a contextos que enfraquecem a democracia (Gohn, 2018). Sendo assim, compreendemos que uma forma significativa de avaliar a qualidade de processos de participação juvenil, considerando adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, não se encontra em saber se eles podem ou não participar de um dado processo ou espaço político, mas sim em buscar perceber até onde esses como indivíduos ou coletivos podem chegar com sua participação no sentido de influenciar decisões (Azevedo, 2014 *apud* Carrano, 2012).

A proposta de construir um programa de participação dos jovens na política com intuito de fortalecer a cidadania, em parceria com uma ação de extensão universitária e aliado ao ambiente escolar, visa colaborar com a formação de cidadãos ativos no município para atuar no controle social e na participação de forma mais ampla, em prol do exercício de direitos humanos fundamentais, alinhando-se aos princípios da EDH.

Nesse sentido, o protagonismo juvenil pode ser definido como “um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o jovem é sempre o ator principal” (Castro, 2005). No Brasil, é possível evidenciar a carência de participação social e política em geral, incluindo-se jovens. A escola, pode ser assim, como espaço de acesso da juventude considerando a idade escolar obrigatória e o papel da educação básica, em interface com o ensino superior e sua atuação extensionista, um local privilegiado de encontro, debate e fomento à participação social, dentro e fora dos muros escolares.

Portanto, o programa Câmara Jovem pode ser compreendido como singular espaço municipal criado pelo poder público local (Legislativo Municipal), que apresenta e reconhece em sua resolução de criação, um caráter essencialmente político que tem como objetivo



integrar o jovem com a política e contribuir para a formação de sua cidadania. (Thomazini e Nazzari, 2012). Trata-se de um exemplo de espaço que se constitui para fomentar a educação política em estreita relação e articulação com os saberes escolares e os princípios de transformação social da extensão universitária no Brasil.

## **2.1 Educação política como fomento à participação social**

A educação política diz respeito à ampliação de mecanismos que possibilitem compreender as especificidades do processo de forma a aproximar, incentivar e informar a sociedade de maneira ativa. Política aqui é entendida de forma ampla como todo processo que envolve a vida em sociedade e as instituições e debates sobre acesso a direitos. Abrange ações de estímulo à inclusão e à participação espontânea, principalmente de grupos minorizados para o exercício da cidadania.

De acordo com Bobbio (2007), a educação política é a promessa não cumprida da democracia, ou seja, que ela não funciona bem porque não somos preparados. Mas o autor vai além nessa reflexão: indica que a democracia precisa ser disseminada como valor e precisa estar presente em nosso cotidiano. A escola, a família, o trabalho, as relações sociais precisam ser democráticas. Eis aqui um desafio imenso para a democracia.

Ressalta-se a conquista normativa e ancorada na democracia referente à participação social, como evidenciado no artigo 4º do Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), ou seja, o jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude.

Art. 4º O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude.

Parágrafo único. Entende-se por participação juvenil:

- I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;
  - II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;
  - III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens;
  - IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto.
- (Brasil, 2013, s/p)

De forma integrada, destacamos o preconizado por Paulo Freire (1993), para quem cidadão significa "indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado" e a cidadania "tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão"; ao lado dos constructos elaborados por Benevides (2005), ao reconhecer que EDH e democracia estão interligadas, mas há um processo importante de reafirmação dos direitos de cidadania. A EDH busca formar indivíduos conscientes e participativos em uma sociedade democrática - cujos processos decisórios envolvem participação -, promovendo valores como liberdade, justiça e igualdade.

Direitos humanos e direitos do cidadão não são sinônimos. Cidadania e direitos da cidadania decorrem de uma determinada ordem jurídico política de um Estado, no qual uma Constituição estabelece os controles sobre os poderes e define quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis tais como idade, estado civil, condição de sanidade física e mental, fato de estar ou não em dívida com a justiça. Do ponto de vista legal, o conteúdo dos direitos do cidadão e a própria idéia de cidadania não são universais. Uma Constituinte, um governo ou Parlamento definem

prioridades podem modificar, por exemplo, o Código Penal, alterando-o ou estabelecendo novas sanções; ou o Código Civil equiparando direitos entre homens e mulheres, direitos e deveres dos cônjuges em relação aos filhos, em relação um ao outro. Podem estabelecer deveres por um determinado período, como àqueles relativos à prestação do serviço militar. Podem modificar normas relativas ao dever-direito de voto ou em relação à isenção de impostos para um determinado grupo social. No entanto, embora não sejam sinônimos, os direitos do cidadão podem coincidir com os direitos humanos, que são os mais amplos e abrangentes. Em sociedades efetivamente democráticas é o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos do cidadão podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos. (Benevides, 2005, p. 5)

Dessa forma, torna-se chave para o fortalecimento da democracia, e o não retrocesso de direitos humanos reconhecidos na trajetória da cidadania brasileira, a participação do cidadão na formulação, execução e avaliação das políticas públicas do município. No caso da juventude, uma parte significativa da população brasileira<sup>19</sup>, torna-se central a promoção de espaços de aprendizado, reflexão e atuação quanto aos direitos humanos conquistados, legislações e políticas públicas.

Ainda, busca-se valorizar também o potencial transformador dos espaços participativos como janelas de oportunidades para se refletir e agir em torno da transformação da sociedade e da diminuição das desigualdades para o alcance de uma sociedade livre, justa e solidária, objetivos constitucionais do Estado Brasileiro. Expressar desejos e necessidades, construir argumentos, conhecer realidades diversas, formular propostas, ouvir outros pontos de vista, reagir e debater, de forma democrática e respeitosa quanto aos direitos humanos, são atitudes que transformam todos/as aqueles/las que integram processos participativos. Logo, defendemos uma proposta

---

<sup>19</sup> A esse respeito, confirmam os dados da pirâmide populacional brasileira e percentuais de juventude: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html> Acesso em 10/04/2025.

pedagógica que pode impactar não apenas na vida dos jovens participantes, mas de suas comunidades e relações sociais, considerando os potenciais efeitos multiplicadores.

## **CONCLUSÃO**

A título de considerações finais, entendemos que o projeto de extensão em tela, cujo caráter é contínuo, possibilitou e tem possibilitado experiências formativas em Educação em Direitos Humanos potencializadoras da transformação social. De um lado, a universidade pública concretizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e os princípios extensionistas focados no protagonismo discente, na interação dialógica e na transformação social. De outro, a construção de parcerias locais, ancoradas nas demandas territoriais, tem contribuído para acúmulos de debates e ações que mobilizam atores sociais locais em prol do coletivo e do interesse público.

Do ponto de vista acadêmico, o envolvimento de estudantes de graduação, egressos e pós-graduandos demonstra que a interface entre diferentes níveis de ensino e profissionais já formados, ao lado de instituições locais e organizações sociais, é estratégia e terreno fértil para a aprendizagem entre pares, ampliação das redes de trabalho e o desenvolvimento de habilidades para além da sala de aula. No caso dos debates jurídicos, e a tradicional formação em Direito, a assunção de uma perspectiva intercultural e crítica tem sido fundamentais para essa aprendizagem e formação promotora de possíveis transformações sociais.

Do ponto de vista da EDH e dos temas abordados, o projeto tem sido transversalizado por conceitos e práticas como cidadania, inclusão, democracia e igualdade de direitos, que muitas vezes são tratados de maneira abstrata, mas que se materializaram na construção coletiva de um projeto de lei com os estudantes, como mencionado no projeto em tela. Ainda, o fomento à participação juvenil social e política, em parceria com a escola pública de tempo integral, é outro aspecto de

destaque e que tem permitido a facilitação de debates e articulações locais, com ênfase no estímulo ao controle social e apreensão das diversas demandas das comunidades presentes no município e região.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo. Espaços participativos: uma experiência de formação cidadã. **Revista Focando a Extensão**. Volume 5 • Número 7 • Janeiro - Junho 2017. Disponível em:  
<https://periodicos.uesc.br/index.php/extensao/article/view/1903/1448>  
Acesso em 10/03/2025.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Democracia e Direitos Humanos – reflexões para os jovens**. DHNet, 2005. Disponível em:  
[https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_7\\_maria\\_victoria\\_democracia\\_dh.pdf](https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_7_maria_victoria_democracia_dh.pdf) Acesso em 08/03/2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)  
Acesso em 12/03/2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf) Acesso em 10/03/2025.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da política. Paz e Terra. 14ª edição. 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação &

Sociedade, v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10/04/2025.

CASTRO, J.C.M. UNESCO. **Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses**: Uma pedagogia da democracia no Brasil. 2005. 449 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:  
<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/1504>. (9.3.2011).

DAGNINO, Evelina. **Políticas culturais, democracia e projeto neoliberal**. In: Rio de Janeiro, (15): 45-65, janeiro - abril de 2005. Disponível:  
[http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista\\_15/15\\_dossie\\_EvelinaDagnino.pdf](http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_15/15_dossie_EvelinaDagnino.pdf) Acesso em 05/04/2025.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Cortez: São Paulo, 1993.

GOHN, Maria da Glória. **Jovens na política na atualidade** - uma nova cultura de participação. Salvador, 2018.

HABERMAS, J. Faktizität und Geltung. Beitrage zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. 4. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

DE OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira; DE ALMEIDA, Thiago Trindade. **Por uma educação em direitos**: relato de uma prática extensionista no Sul da Bahia. Caminho Aberto: revista de extensão do IFSC, p. 127-131, 2021.

PORTO SEGURO. **Lei Nº 398/01 de 21 de Junho de 2001**. "Dispõe sobre Direitos Dos Portadores De Necessidades Especiais". Disponível em:<https://leismunicipais.com.br/a/ba/p/porto-seguro/lei->

ordinaria/2001/39/398/lei-ordinaria-n-398-2001-dispoe-sobre-direitos-dos-portadores-de-necessidades-especiais Acesso em 15/04/2025.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

THOMAZINI, T. D.; NAZZARI, R. K. **Programa “Câmara Jovem” e socialização política:** uma análise da participação e representação política da juventude no município de Cascavel - PR. Cascavel: 2012.

WOLKMER, Antonio Carlos; LIPPSTEIN, Daniela. **Por uma educação latino-americana em direitos humanos:** pensamento jurídico crítico contra-hegemônico. Revista de Direitos e Garantias Fundamentais, v. 18, n. 1, p. 283-301, 2017.

## **CAPÍTULO 8**

# **EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES EM DEFESA E PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: práticas docente e discente em direitos do aluno e código de não-discriminação em educação**

---

Cleide Maria Ferraz<sup>20</sup>

### **INTRODUÇÃO**

No campo dos direitos humanos, uma breve visita à linha de tempo dos direitos evidencia a contribuição de alguns dentre os documentos consagrados:

1789 Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão

1937 Convenção Contra o Terror

1945 Criação do Tribunal de Nuremberg (Alemanha)

1948 Declaração Universal dos Direitos Humanos

1965 Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.

Os pressupostos teórico-políticos, que são produção de texto de uma política internacional, dão base a movimentos e ações que vêm marcando presença em evolução na sociedade civil e notadamente nos espaços acadêmicos e escolares, ao longo dos últimos séculos.

Neste artigo procuramos catalogar e descrever algumas normas do governo de Pernambuco bem como descrever experiências docentes e discentes na educação escolar, vivenciadas por esta autora, no Curso de Formação Continuada em Educação e Direitos Humanos

---

<sup>20</sup> CV: <http://lattes.cnpq.br/7970859977849643>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1047-3138>



(CFCEDH), oferecido em Nazaré da Mata-PE durante o segundo semestre de 2024 pela UFPE em parceria com a UPE.

Com abordagem predominantemente descritiva, temos neste artigo a pretensão de disseminar experiências e possibilidades de ações defensoras e protetoras dos direitos humanos na escola.

## **1 Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos**

A experiência de formação no CAEDH, notadamente no componente curricular Projetos de Ação Educacional (PAE), ministrado por Cleide Ferraz e Leonardo Campoy, reúne prática docente desta autora Cleide Ferraz e junta-se às atividades discentes, que integradas constituíram-se num conjunto interativo de propósitos e atividades de crescimento e desenvolvimento humano-profissional e organizacional voltados aos direitos humanos.

A formação de professores de qualidade carrega um tom de formação para a diversidade, uma noção de ruptura com a formação tradicional que se baseava numa concepção carencial de diferenças e na homogeneidade cultural. É um campo aberto para a educação intermulticultural e de professores não daltônicos que, na condição de prática discente passageira do curso CAEDH, concebem os direitos humanos numa constelação de direitos tecida pela diversidade cultural. Nesse contexto, os professores-alunos conscientemente entenderam a valorização e a necessidade de transformação gritante da realidade escolar bem como sua responsabilidade de se tornarem atores sociais através da reflexão teórica em vários componentes curriculares e da construção de projetos de ação que tiveram a oportunidade discutir e elaborar.

O desenvolvimento do currículo do componente curricular PAE pautou-se pela premissa de que “ensinar exige apreensão da realidade [bem como] compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire 1996), com abordagem da temática DIREITOS HUMANOS: A INTERDIMENSÃO SOCIEDADE - UNIVERSIDADE - ESCOLA abrangendo os tópicos seguintes:

-INTERVENÇÃO NA REALIDADE: POSSIBILIDADE DE AÇÃO PELOS DIREITOS HUMANOS. Vídeo Paulo Freire em sua última entrevista -1997;

-INTERVENÇÃO ATRAVÉS DO CINEMA. Vídeo “Ainda estou aqui” (filme 2024 em análise por Isabel Boscov);

-INTERVENÇÃO ATRAVÉS DO TEATRO DO OPRIMIDO;

-INTERVENÇÃO ATRAVÉS DE PESQUISA E PROJETOS UNIVERSITÁRIOS, com:

<Fotos Pesquisa & desaparecidos políticos, âmbito da UPE/Prof Carlos André Silva *et al*;

<Folder Projeto universitário “Direitos Humanos”, UNICAP/orientador Manoel Severino Moraes de Almeida;

-INTERVENÇÃO ATRAVÉS DE VISITA GUIADA A MONUMENTOS DA DEMOCRACIA, promoção Associação dos Docentes da UPE(ADUPE)/Marcelo Santa Cruz;

-INTERVENÇÃO ATRAVÉS DE AÇÕES ESCOLARES INTERNAS/CÓDIGO DE NÃO-DISCRIMINAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

Em coerência com nossos propósitos, os cursistas construíram quatorze projetos de intervenção, assim intitulados:

- Direitos humanos e curtas-metragens: combatendo a violência verbal na escola.
- Respeito à diversidade humana e cultural.
- A utilização das tecnologias digitais na EJA: trabalhando a garantia dos direitos humanos.
- Ação antirracista na escola.
- A valorização da identidade negra no espaço escolar.
- Narrativas libertadoras: direitos humanos e transformação pela arte.
- Sustentabilidade humana.
- É preciso respeito!

- Conscientização sobre a homofobia dentro das escolas.
- Desconstruindo o ciclo do bullying e de agressão verbal nas escolas da rede municipal de São Vicente Férrer.
- Cidadania, diversidade e inclusão: construindo uma escola para todos.
- Projeto Holofotes: um foco estratégico para desenvolvimento socioeducacional.
- Descolonizar para transformar: construindo consciência e identidade na escola.
- Inclusão: um direito de todos.

## **2 Código de Não-Discriminação em Educação**

Diversas estratégias podem ser concebidas e praticadas no chão da escola em prol de se proteger e defender os direitos das crianças e adolescentes. Nesse sentido, Cortesão e Stoer (1999) apontam para mecanismos de diferenciação pedagógica que nos parecem viáveis e férteis no campo dos direitos humanos na escola, dentre eles o código de não-discriminação em educação.

O Código de não-discriminação foi desenvolvido entre o meio e o fim da década de 1980, em Haia, capital administrativa da Holanda, juntamente com outras medidas públicas, em resposta ao número alto de casos de discriminação no país. Conforme Cortesão e Stoer (1999, p.71-72), o Código teve por autores Polli Hagenaar, membro da Equipe Anti-Racismo e Discriminação de Den Haag (t' Hardt) e Ruud Van Dam, consultor legal do do município de Den Haag. Sua tradução para língua inglesa coube a Hanneke Van Der Leeuw-Loosjes.

O Código é pensado para educação e tem como objetivo diminuir a prática de discriminação dentro do ambiente escolar. Estabelece parâmetros de reflexão dos comportamentos e almeja uma escola multicultural.

### **2.1 Princípios básicos do Código**

O Código reconhece a existência das discriminações cotidiana e institucional. Define como *discriminação institucional* o levar em

consideração características como “cor da pele, origem e sexo”. Quando essas características são tratadas como um aspecto negativo na trajetória do aluno dentro do ambiente escolar, ocorre a prática da discriminação institucional. Já a *discriminação cotidiana* se dá pela ausência de respeito, atenção e por agressões físicas e/ou verbais.

A recomendação é que esse código seja trabalhado por toda a escola. Dessa forma, os resultados produzem dados e efeitos importantes.

A prática do código precisa estar acompanhada com a política escolar, portanto, no contexto escolar brasileiro, perfeitamente afinado com o Projeto Político-Pedagógico da Escola, uma instância-base da formulação de políticas que se configuram no pilar do planejamento institucional alinhado aos planos de educação municipal, estadual e nacional em sintonia com o Plano Nacional de Direitos Humanos.

## **2.2 Conceitos, Segundo o Código**

-Racismo: qualquer teoria, ideologia ou atitude ou ato institucional que utiliza diferenças étnicas e/ou físicas, reais ou imaginárias como desculpa para restringir o acesso de pessoas ou grupos à igualdade.

-Discriminação: qualquer ato ou prática que resulte numa discriminação injusta de pessoas. A discriminação pode ser intencional ou não-intencional, consciente ou inconsciente.

-Origem étnica: são valores, normas e hábitos partilhados por um grupo, refere-se à solidariedade histórica e emocional e a uma perspectiva comum. Embora a origem étnica tenha um lado objetivo, as pessoas é que acabam escolhendo o grupo a que querem pertencer, de acordo com uma série de fatores situacionais.

## **2.3 Estrutura do Código**

Cap I - Alunos/Estudantes

-Compreensões sobre a discriminação, seu conceito e possíveis motivações; (Artigo 1º)

- Regras gerais: as competências da escola, a interação dos pais/responsáveis e a mediação realizada pela direção; (Artigo 2º)
- Necessidade do reconhecimento das linguagens de cada aluno e de como a escola deve encarar situações de presença multilinguística; (Artigo 3º)
- Importância dos nomes, de como são pronunciados e do esforço que deve ser feito por todos para que cada um tenha seu nome pronunciado corretamente; (Artigo 4º)
- Respeito às datas comemorativas de cada crença e a possibilidade da escola conceder espaço a possíveis celebrações de feriados religiosos; (Artigo 5º)
- Compromisso da escola por uma participação justa dos alunos nas decisões e consultas. (Artigo 6º)

## Cap II- Pais/Tutores

Assim como no Art. 6º, a escola preza pela pluralidade étnica dos pais participantes nas comissões e consultas. E em caso de tutores falantes de línguas estrangeiras, se possível, a escola passará as informações importantes na língua materna. (Artigos 7º e 8º)

## Cap III - Pessoal

Da mesma forma que os Artigos 6º e 7º, os corpos discente e docente serão representados e recrutados de uma forma proporcional por *etnias* variadas. (Artigo 9º)

## Cap IV- Objetivos educacionais

A escola garante que o currículo esteja relacionado com a realidade dos alunos, que não seja etnocentrista e que possibilite diversas perspectivas, incluindo os conhecimentos de origem não-ocidental. E que preste atenção à existência e fatores relacionados aos processos de discriminação; (Artigo 10)

O material educativo deve se basear no conceito de uma sociedade multiétnica, que desenvolva ferramentas para lidar com informações

de uma forma crítica e prega a necessidade de um material multilinguístico. (Artigo 11)

#### Cap V Regras de conduta

Proibições dentro do ambiente escolar: comentários, piadas, materiais e promoção de organizações que têm objetivo de incitar a discriminação. (Artigo 12)

#### Cap VI Procedimentos de queixa

Nomeação de uma/um “confidente”, o direcionamento das queixas e a metodologia utilizada pelo confidente para tratar denúncias, fazendo um trabalho orientado pela gestão e Conselhos. (Artigo 13)

#### Cap VII Medidas

*Decisões* que serão tomadas no descumprimento do Código e o que deve ser feito em cada caso de *violação* do Código por parte de funcionários, alunos e/ou pais/responsáveis. (Artigo 14)

#### Cap VIII Conclusão

O corpo escolar deve chegar a um acordo de como fazer cumprir o Código, estabelecendo clara comunicação ao Conselho. Além disso, é necessária uma avaliação anual do Código. (Artigo 15)

### **3 Direitos de Alunos em Pernambuco: a educação básica em foco**

No mundo, segundo Bobbio (1992, 2004), os direitos podem ser classificados em quatro grupos: direitos de primeira geração: civis e políticos (direitos da liberdade ou direitos individuais); direitos de segunda geração: econômicos, sociais (ex. educação) e culturais (direitos de igualdade); direitos de terceira geração: relativos à paz, desenvolvimento, meio ambiente e consumidores; direitos de quarta geração: relativos aos efeitos da pesquisa biológica.

Podemos entender como de terceira geração os direitos humanos que se referem ao direito à paz, de autodeterminação dos povos, de defesa contra a ameaça racial, de defesa contra o genocídio.

No Brasil, as crianças e adolescentes são conceptualmente protegidos pela Constituição Federal e especialmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – lei federal 8.069 de 13 de julho de 1990.

Em Pernambuco, estudos técnicos trazem sistematizados os principais direitos de alunos, inspirados na legislação federal e aprovados em Lei estadual nº 12.280/2022, onde se destaca o respeito e dignidade como pessoa e numerosos direitos agrupados em Educação e Ensino, que a seguir enumeraremos, acrescentando-lhes nossa leitura de direitos implicitamente presentes nessa normatização. São eles:

a) Educação e ensino

- Acesso: com 6 anos de idade no ensino fundamental. Para ingresso no primeiro ano do ensino fundamental a criança deverá ter de 6 anos completos até o dia 30 de junho ou 31 de dezembro do ano para o qual foi efetivada a matrícula, nas unidades de ensino que adotem respectivamente o primeiro ou o segundo semestre do calendário civil como data-base para o início do ano letivo;
- Liberdade de aprender;
- Aquisição crítica de competências conceituais, atitudinais e procedimentais;
- Liberdade de matrícula ou não em Ensino Religioso;
- Jornada escolar mínima de 4 h diárias (ensino fundamental), podendo a educação de jovens e adultos flexionar duração diária, sem diminuir carga horária anual;
- 200 dias letivos anuais;
- Dispensa da prática de Educação Física em alguns casos (lei federal 10.793 de 01.12.2003);
- Pertencimento a turma diferenciada de acordo com nível de adiantamento independente de série, para estudo de Língua Estrangeira ou outros (LDB: art.24-IV);

- Pertencimento a turma com adequado quantitativo de alunos, respeitado o máximo legal de alunos e o espaço mínimo por aluno definidos pelo Conselho Estadual de Educação-PE;
- Reposição de eventuais lacunas curriculares;
- Permanência na escola (êxito);
- Zelo-vigilância a sua frequência (diretor, conselho tutelar);
- Professores habilitados e conhecedores do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei estadual 12.911 de 31.10.2005 – art. 39-A);
- Avaliação da aprendizagem: contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o ano letivo sobre os da prova final se houver;
- Estudos de Recuperação, preferencialmente paralelos ao período de aulas;
- Progressão parcial e no ensino fundamental a progressão continuada (figurando no Regimento Escolar);
- Respeito às características discentes, quando da composição, pela escola, da parte diversificada do currículo (LDB: art.26-caput);
- Adequação do calendário letivo às peculiaridades locais inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino (sem redução das horas anuais);
- Adequação do ensino aos alunos: rurais, indígenas, do turno noturno, trabalhadores, portadores de necessidades especiais, jovens e adultos fora da faixa etária regular;
- Avanço no curso e série / reclassificação desde que apresente no início do ano letivo nível de aproveitamento equivalente ou superior ao exigido para conclusão da série, fase ou ciclo, comprovado através de exame especial realizado pela escola;
- Valorização da experiência extra-escolar;
- Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

b) Validade e certificação dos estudos. Exemplo: validade/equivalência de estudos na escola de destino, mesmo quando da transferência de um regime didático para outro; direito à documentação escolar inclusive transferência (mesmo se inadimplente);



- c) Informação: conhecer regimento escolar, projeto pedagógico da escola, programas de ensino, critérios de avaliação, período de prova, calendário escolar, resultados do rendimento discente e frequência, carga horária e conteúdos vivenciados, diretrizes e normas emanadas do sistema de ensino;
- d) Participação: em projeto pedagógico da escola, grêmio estudantil, conselho escolar, conselho de classe, atividades pedagógicas, artístico-culturais e desportivas;
- e) Atendimento especializado a portadores de necessidades especiais;
- f) Asseguramento de direito ao aluno Atleta (dispensa de aulas; reposição de ensino se o aluno julgar-se prejudicado no direito de aprender; etc), ao aluno Indígena, ao aluno Trabalhador;
- g) Asseguramento do direito ao acompanhamento pedagógico através de exercícios domiciliares à aluna Gestante a partir do 8º mês de gestação, ou lactante, até seis meses após o nascimento do lactente, bem como ao aluno portador de alguma afecção indicada pelo decreto-lei federal nº 1044/1969.

#### **4 Políticas de direitos humanos**

A educação em direitos humanos é um processo multidimensional e sistemático (PNEDH, 2018). As políticas públicas sobre Direitos Humanos (DH) haverão, antes de tudo, de considerar que não pode haver renúncia ou negociação de DH; além disso, eles não são atingidos pelo fator temporalidade/passagem do tempo/transcurso de prazo.

Na formulação da política e no contexto da prática, há que serem consideradas as características dos DH: universalidade, irrenunciabilidade, inalienabilidade, imprescritibilidade; igualmente, por não serem eles absolutos ou ilimitados, são delimitados por outros

direitos, ou seja, tomando por exemplo o direito da liberdade de expressão, ele não pode desrespeitar a dignidade e a intimidade da pessoa.

No Brasil, a política pública precisa ser considerada numa interconexão entre o Plano Nacional de Direitos Humanos em Educação e o Plano Nacional de Educação. No entanto, faz-se imperativo que se convertam em efetiva prática em todas as esferas e níveis.

## CONCLUSÃO

A formação de professores de qualidade carrega um tom de formação para a diversidade, uma noção de ruptura com a formação tradicional que se baseava numa concepção carencial de diferenças e na homogeneidade cultural.

Os professores-alunos do Curso conscientemente entenderam a valorização e a necessidade gritante de transformação da realidade escolar bem como sua responsabilidade de se tornarem atores sociais através da reflexão teórica em vários componentes curriculares e da construção de projetos de ação que tiveram a oportunidade discutir e elaborar.

Avaliamos que o Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos oportunizou vivificantes trocas de experiência em prol dos direitos humanos; deve-se a isso em parte, pelo viés de incentivação à tomada de consciência geradora de motivação e atitude de transformação.

Com esse propósito, as vivências acontecidas no componente curricular Projeto de Ação Educacional suscitaram excelente participação discente. Puderam ser observados o interesse, a dedicação e o empenho na reflexão e construção de um projeto real para uma escola ou grupo de escolas concretamente situadas, revelando a capacidade e interesse de profissionais comprometidos com engajamento dos DH na educação básica.

Assim, a prática docente desta autora junta-se às atividades discentes, que integradas constituíram-se num conjunto interativo de

propósitos e atividades de crescimento e desenvolvimento humano-profissional e organizacional voltados aos direitos humanos.

Espera-se que a repercussão deste artigo aconteça benéficamente nas concepções e práticas de docentes da educação básica e de gestores do sistema educacional. Como elemento inserido nas práticas sociais, da escola há de se esperar algum efeito positivo enquanto peça articuladora nas relações com a comunidade.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Lei 9394/1996 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 7ª edição. Brasília: Senado Federal. 2023.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e Adolescente. Brasília.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Comitê Brasileiro de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em [www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/](http://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/)

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto - Portugal: Edições Afrontamento, 1999. p. 64-68.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 15ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERNAMBUCO. Lei ordinária 12.280/2002 de 11/11/2002 que dispõe sobre a proteção integral aos direitos do aluno, alterada pela Lei 12.911/2005 de 31/10/2005 e pela lei ordinária 16.026/2017 de 3/5/2017.

## **CAPÍTULO 9**

# **PRINCÍPIO DA FRATERNIDADE E DA DIGNIDADE HUMANA COMO BASE NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO À LUZ DE HUMBERTO MATURANA, IMMANUEL KANT E LEV VYGOTSKY**

---

Maria José de Matos Luna <sup>21</sup>

Alexssandra Correia Pinto<sup>22</sup>

## **INTRODUÇÃO**

As transformações sociais, político-econômicas, culturais e tecnológicas no Brasil têm impactado o cenário da educação. Além disso, o crescente fenômeno da violência escolar, o adoecimento dos profissionais da educação, o desafio da inclusão no ambiente escolar e o avanço das tecnologias digitais, exigem novas estratégias e planejamentos pedagógicos.

Diante da realidade acima, a incorporação da qualificação continuada em direitos humanos para a formação dos profissionais na educação representa uma estratégia importante para contribuição do desenvolvimento das habilidades dos mesmos permitindo-lhes expandir sua capacidade de reflexão e crítica alinhadas com a realidade da sociedade contemporânea.

Com isso, pretendemos como objetivo analisar o Princípio da Fraternidade e da Dignidade Humana como pilares da qualificação dos

---

<sup>21</sup> Professora em Letras pela UFPE. Doutora em Lingüística pela Universidade do Porto. Membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE. Presidente da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara da UFPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4119578278951508>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4163-1939>.

<sup>22</sup> Mestranda em Direitos Humanos pela UFPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4522244695815180>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1389-4063>.

educadores e demais agentes das instituições de ensino em Direitos Humanos, adotando a metodologia de pesquisa qualitativa com base em revisão bibliográfica, tendo em vista a natureza descritiva e exploratória da pesquisa.

Inicialmente apresentaremos o contexto histórico-filosófico dos referidos princípios, os quais ensejam as bases que originaram os Direitos Humanos. Em segundo momento, serão analisadas as teorias de Humberto Maturana, Immanuel Kant e Lev Vygotsky como fundamento teórico para o aperfeiçoamento dos referidos colaboradores na seara dos Direitos Humanos.

Esse enfoque apresenta-se importante porque a escola é detentora do saber e seus colaboradores são os multiplicadores do conhecimento, do cultivo de valores, para a formação crítica dos indivíduos diante de questões sociais, culturais, políticas e econômicas. Assim, buscamos contribuir com o desenvolvimento das habilidades dos referidos profissionais para o fortalecimento de todos e para a construção de uma Cultura de Educação para a Paz pautada no respeito, na dignidade humana, fraternidade, ética, igualdade e justiça.

## **1. BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO-FILOSÓFICAS ACERCA DA FRATERNIDADE, DIGNIDADE HUMANA E DIREITOS HUMANOS**

A aplicação do princípio da fraternidade no aperfeiçoamento do corpo técnico educacional, ainda que muitos deles não atuem na área dos direitos humanos, justificam a qualificação dos educadores para a promoção e vivência da fraternidade como um investimento necessário à construção de escolas mais humanas, inclusivas e comprometidas com a pluralidade de todos. Logo, essas instituições e seus profissionais tornam-se verdadeiros faróis de esperança para as mudanças e adequações necessárias na construção de um futuro social fraterno para nossa sociedade.

A gênese do conceito fraternidade decorre de várias fontes com raízes em diversas tradições filosóficas, religiosas e movimentos sociais

ao longo da história da humanidade o que a torna rica e multifacetada lastreada em princípios, valores, virtudes, ética e solidariedade. Além disto, ela possui uma forte dimensão alinhada com a boa vontade, responsabilidade, respeito, amor ao próximo entendido como agir com o outro da mesma forma que o outro deve agir com o seu próximo independente de nacionalidade, raça, crença religiosa. Com isto, percebe-se que a fraternidade não é apenas um sentimento vago de união.

Na filosofia antiga as ideias precursoras sobre a fraternidade já estavam presentes no pensamento grego. A noção de *philia* (φιλία), frequentemente traduzida como amor fraterno, amizade ou afeição recíproca, era valorizada nas comunidades cívicas. Aristóteles (1973), por exemplo, discutiu extensivamente a *philia* como um elemento essencial para uma sociedade justa e harmoniosa, baseada na benevolência e no bem comum entre os cidadãos. Então, esta idéia passa a ser considerada um embrião do conceito de fraternidade.

Nas tradições religiosas os ensinamentos de amor ao próximo, da compaixão e da unidade da raça humana, a exemplo do Cristianismo que considera todas as pessoas nascidas da mesma fonte criadora, são fundamentais para a concepção ocidental de fraternidade. A parábola do Bom Samaritano é um exemplo clássico do compromisso de ajudar o outro sem esperar nada em troca, ainda que o indivíduo seja um estranho. Desta forma, o Papa Francisco (2020) afirma que todos os seres humanos são dotados de iguais direitos, deveres e dignidade no convívio entre si como irmãos.

A religião judaica também enfatiza a justiça social, a caridade e a responsabilidade mútua. O conceito de *tzedakah*, frequentemente traduzido como justiça ou retidão, implica uma obrigação de cuidar dos necessitados e promover a equidade. Ainda, de forma similar, outras religiões e filosofias orientais, como o Budismo e o Hinduísmo pregam seus ensinamentos na compaixão, não-violência e interconexão de todos os seres e uma ética de cuidado e responsabilidade mútua entre as pessoas que subjaz ao conceito de fraternidade.

A partir do século XVIII o iluminismo, cujo foco era o pensamento crítico e a razão, impulsionou a Revolução Francesa que por sua vez elevou a fraternidade a um ideal político e social. Nesse contexto, a fraternidade era entendida como um laço de solidariedade e apoio mútuo entre os cidadãos de uma nação livre e igualitária, transcendendo laços de sangue ou hierarquia social.

Acontece que nos dias atuais, em países do ocidente como o Brasil, vários grupos minoritários reivindicaram igualdade e liberdade ante os abusos, a violência, as discriminações, as subjugações, mas não em relação à fraternidade. Neste contexto, é de fundamental importância a busca de uma visão do outro como seu semelhante, uma vez que a raça humana provém da mesma fonte criadora e que todos tem obrigações uns para com os outros como um fio condutor que percorre os seguimentos sociais unindo-os em fraternidade.

Outro princípio com fundamental importância de aplicação à educação é o princípio da dignidade humana. Suas raízes remontam à antiguidade e na tragédia grega Antígona, escrita por Sófocles no século V a.C. pode ser observada, por exemplo, em suas primeiras ideias quando a personagem desafia a ordem de Creonte apelando para um senso de justiça e direito intrínseco à condição humana e aos laços sociais para sepultar o irmão dela.

Em Cícero, filósofo e estadista romano do século I a.C., encontramos a dignidade como atributo inerente à natureza racional do ser humano. Em sua obra, “Dos Deveres” ele argumenta que essa capacidade distintiva nos separa dos animais e nos confere um valor intrínseco. Nesta perspectiva estabelece um sentido moral da dignidade inerente a todo ser humano desde o seu nascimento, independentemente de sua posição social (Cícero, 1999). Assim, a nossa capacidade de pensar, deliberar e comunicar nos torna seres detentores de dignidade.

No Cristianismo a dignidade humana surge com os postulados de Jesus de Nazaré. Ele pregava que todas as pessoas provem da mesma fonte criadora e carregam consigo a dignidade do ser, algo inerente à sua natureza que lhe é próprio.



A partir do período contemporâneo a dignidade humana assume novas concepções e passa a ser um princípio orientador das garantias fundamentais do ser humano independente de sua condição social, origem, crença e gênero em vários países do Ocidente.

Os postulados do advogado, iluminista e abolicionista inglês, Samuel Romilly são um exemplo de luta de vários reformadores contra o fim da tortura judicial e da escravidão. Ele defendia a capacidade de reflexão e raciocínio dos homens para pensar no outro como seu semelhante com base na razão e na dignidade humana e, sendo assim, todo ser humano deve ser respeitado em sua individualidade e inviolabilidade.

Nos dizeres de Ingo Wolfgang Sarlet, jurista e ex-magistrado dos dias atuais, a dignidade da pessoa humana refere-se “à qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da coletividade”. Neste sentido, ele afirma que a dignidade humana envolve um complexo de direitos e deveres assegurando à pessoa proteção contra qualquer ato de cunho degradante e desumano como também garantem as condições existenciais mínimas para uma vida saudável.”

Todas as barbáries perpetradas contra os seres humanos ao longo da história e as grandes guerras mundiais ocorridas a partir do século XX consagraram a dignidade humana como princípio jurídico, cuja importância é central tanto para a própria concepção acerca dos direitos humanos quanto para a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Assim, a comunidade internacional percebendo a urgência de estabelecer um padrão comum para proteger a dignidade e os demais direitos das pessoas aprovou no ano de 1948, em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que inicia o seu preâmbulo com a seguinte afirmação: "O reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana [...] é o fundamento da liberdade, da justiça

e da paz no mundo”<sup>23</sup>. Este reconhecimento marca um consenso global sobre o valor intrínseco e inalienável de cada ser humano.

O Brasil é um dos países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), desde 1948, quando foi proclamada pela ONU e a dignidade humana é considerada um princípio fundamental expresso no art. 1º, inciso III, de nossa Constituição Federal de 1988, como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. Princípio este que orienta todas as leis e políticas públicas de nosso país, em especial aquelas ligadas à educação no Brasil.

O referido dispositivo jurídico impõe ao Estado Brasileiro e à sociedade garantir as condições mínimas para todos os seus cidadãos a uma vida digna com vistas a alcançar o bem comum. A este entendimento está alinhado o pensamento de Miguel Reale (2002, pág. 59) quando ele afirma que o direito tem como objetivo “(...) realizar uma convivência ordenada (...) daquilo que cada homem pode realizar sem prejuízo do bem alheio, uma composição harmônica do bem de cada um com o bem de todos.”

Logo, a educação encontra-se amparada sob o dispositivo acima que em sua essência se configura como um ato heterogêneo que abrange a transmissão de saberes, o desenvolvimento integral do ser humano na esfera política, econômica e social.

Nesse contexto, o Princípio da Fraternidade e o Princípio da Dignidade Humana emergem não apenas como um ideal político e social, mas como um fundamento crucial para a formação educacional, cujas práticas e projetos pedagógicos precisam estar de acordo com a realidade da população brasileira do século XXI, contribuindo com a qualificação de profissionais para a promoção ativa de uma cultura plural e inclusiva em consonância com a realidade local onde instituições de ensino estejam inseridas.

---

<sup>23</sup> ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 24 de abril de 2025.

## **2. A EDUCAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS À LUZ DE MATURANA, KANT E VYGOTSKY**

Considerando os objetivos da presente pesquisa, adentraremos agora nas concepções teóricas de Humberto Maturana, Immanuel Kant e Lev Vygotsky para corroborar com a temática em estudo colaborando com a construção de novas lentes para a qualificação dos profissionais da educação.

Com isso, a Biologia do Conhecer, ou seja, Teoria da Autopoiesis, formulada pelo neurobiólogo chileno Humberto Maturana junto com o também neurobiólogo chileno Francisco Varela, oferece uma perspectiva diferente sobre como entendemos a cognição e o aprendizado, com implicações profundas para a educação de professores em direitos humanos.

Maturana e Varela (2011) propõem que o conhecimento não se restringe a uma representação objetiva de um mundo externo. Conhecer é um processo biológico de acoplamento estrutural entre um organismo vivo e seu meio. Este acoplamento ocorre através de interações recorrentes que geram mudanças estruturais no organismo em um processo de produção e de renovação, tornando suas ações futuras mais adequadas ao meio em que vive.

Segundo esses cientistas viver é conhecer e considerando que os seres vivos e seus meios não existem isoladamente, as interações socioculturais, no caso dos seres humanos, ensinam o desenvolvimento da cognição do indivíduo já que ela não se trata apenas de um processo mental. Nesta perspectiva a vivência envolve as pessoas em um processo contínuo denominado acoplamento estrutural com o meio ensinando mudanças estruturais reciprocamente.

Nesse processo a linguagem aparece não apenas como uma ferramenta de representação da realidade externa, mas como um fenômeno biológico que permite as pessoas interagirem continuamente entre si sob um sistema de coordenações comportamentais consensuais entendidas como “Languagear” para um “Vivenciar”. Logo, a educação demonstra-se como meio para o desenvolvimento de todas as estruturas

e capacidades inerentes às pessoas, pois se o conhecer é um processo de acoplamento estrutural, então o aprendizado não é uma mera transmissão de informações de um professor para um aluno.

Paulo Freire (2024) enfatiza que os alunos não são meros recipientes onde os educadores depositam conhecimento como acontece com o educação tradicional em nosso país. Em vez disso, a qualificação dos professores permitirá que eles construam planos pedagógicos inerentes à realidade de nossa sociedade já que um dos papéis do educador é facilitar as interações no ambiente acadêmico, criando possibilidades de acoplamento estrutural fundamentados em princípios e valores nos direitos humanos, o que Bell Hooks (2021) conceitua como Educação Democrática.

Seguindo esse entendimento e considerando que as emoções fundamentam nossas ações, Maturana e Varela (2011), ao contrario de vários entendimentos que separam a razão e emoção, consideram as emoções e a razão como elementos intrinsecamente ligados, uma vez que a primeira funciona como um filtro capaz de conter os ímpetos, ponderando as ações oriundas do campo emocional do homem.

Nessa ótica o filósofo e psicólogo norte-americano William James (1981) com sua Teoria da Emoção argumenta que a experiência emocional é uma consequência da nossa percepção ligada as mudanças fisiológicas que ocorrem em nosso corpo em resposta a um evento externo e afirma o seguinte: “Se quiseses conhecer a emoção, olha para a ação e se quiseses conhecer a ação, olha para a emoção”.

Assim são as concepções de Maturana e Varela (2001, pág. 27) ao dizerem: "todo fazer é conhecer, e todo conhecer é fazer", eles demonstram a ligação entre ação e cognição humana. Isto significa que a formação dos educadores não pode se limitar apenas a transmissão de conceitos em desalinho com o meio de quem os recebe. É crucial criar experiências significativas que envolvam relações interpessoais ligadas à realidade dos profissionais da educação, do meio onde as instituições estão inseridas e dos alunos que fazem parte dela.

Com isso, a biologia do conhecer enfatiza que a construção do conhecimento surge com observação e percepção por meio da figura do

observador com a visão voltada para o meio dos seres vivos. Isto implica a importância de reflexões sobre novas propostas pedagógicas pensadas a partir das mudanças estruturais determinadas pela própria dinâmica das pessoas e do meio porque não cabe ao educador simplesmente implantar o conhecimento na mente do aluno, mas criar as condições para que o aprendizado ocorra, oferecendo um ambiente de apoio e liberdade para que todos construam seu aprendizado e desenvolvam suas habilidades intelectuais.

Dessa forma, a qualificação dos colaboradores da educação em direitos humanos oferece uma perspectiva inovadora e desafiadora para formação de novas gerações na construção ativa do conhecimento enfatizando a importância da experiência, da linguagem, da observação para orientar as ações dos indivíduos, tendo em vista a necessidade do homem contemporâneo educar suas emoções, refletir e pensar o seu papel em sociedade para alcançar o convívio equilibrado e pacífico, iniciando-o pelo ambiente escolar.

Nesse ínterim, faz-se necessário inserir a Crítica à Razão Prática de Immanuel Kant para o presente estudo, tendo em vista sua filosofia da razão como elemento inato ao ser humano que através do exercício de sua capacidade crítica alcançaria de forma autônoma sua habilidade de pensar independente de qualquer autoridade política ou religiosa, tornando-se livre (Kant, 2011).

Kant intitulou essa teoria de Ética do Dever ou Deontologia. Ela enfatiza a importância do dever, da razão e da autonomia moral que deve ser perseguido por todos os seres humanos, através de sua capacidade de raciocínio, como um princípio capaz de orientar suas ações com um fim em si mesmas (Kant, 2011) e não como meio carregado de interesse para conquistar algo no final fruto de ações egoísta.

Nessa linha de pensamento, os Princípios da Fraternidade e da Dignidade Humana podem ser aplicados às ações humanas como um fim em si mesmas, assim como uma candeia a luminar o caminho de cada pessoa como uma filosofia de vida nutrida pelo sentimento de respeito recíproco das pessoas umas com as outras. Este sentimento

origina-se a partir da consciência despertada para a construção do bem-estar social comum, pautado no convívio harmônico, equilibrado de seus cidadãos.

Importa destacar que trabalhar para alcançar esse patamar não caracteriza um ato de servidão ou de subordinação ao fazer algo por outra pessoa porque muitos homens sequer conseguem enxergar o outro como seu semelhante, considerando a raça humana criação da mesma fonte geradora. Isto demonstra que as pessoas seguem adormecidas na ignorância ao se enxergarem de maneira estranha umas as outras e entregues ao comodismo. Este panorama dificulta o progresso da criatura humana que é algo pessoal, intransferível e pressupõe a cada indivíduo trabalho e esforço no autoconhecimento e auto-regeneração na construção do bem e do amor comum universal.

Coaduna-se a essas ideias o ensinamento da Ética do Rosto do Filósofo Emmanuel Levinas (2023) que apresenta esta ética como uma conduta de responsabilidade e de respeito de um indivíduo perante outro no convívio de todos os seres humanos. Assim, a Ética do Rosto prioriza o outro como agente detentor de dignidade humana e como tal deve ser enxergado de maneira fraterna, respeitado em sua individualidade como um ser singular dada a sua natureza biológica provinda da mesma fonte natural de criação de todos os seres.

Desta forma, a ética enfatiza a autonomia da vontade de todas as pessoas em suas relações interpessoais como afirma Kant: "Age de tal maneira que a máxima da tua ação se possa tornar sempre ao mesmo tempo princípio de uma legislação universal" (Kant, 2003, p. 89). Observamos que o pensamento de Nussbaum (2013), alinha-se a esse raciocínio através de sua Teoria sobre as Capacidades Humana que ecoa essa preocupação com a importância do florescimento humano de suas ações como fins em si mesmas.

Freire (2024) complementa a referida ideia com sua pedagogia da autonomia defendendo que a formação dos docentes deve ser capaz de promover percepções, reflexões críticas como um observador da realidade desenvolvendo duas habilidades para a construção das

futuras gerações de nossa sociedade através do caminho da Fraternidade e da Dignidade de cada ser.

Seguindo com o presente estudo, adentraremos a partir de agora nas concepções do psicólogo soviético Lev Vygotsky através de sua Teoria Sociocultural que enfatiza o papel fundamental das interações sociais e culturais na formação do indivíduo como pressuposto da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Segundo Vygotsky (1984), o contexto cultural apresenta-se como um cenário relevante capaz de fornecer as ferramentas, os símbolos, as práticas e os valores que influenciam o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Diferentes culturas podem priorizar diferentes habilidades e formas de pensar, moldando o desenvolvimento de seus membros de maneiras específicas.

O referido psicólogo defende que os elementos de aprendizagem atuam como mediadores entre o indivíduo e o meio no qual está inserido, moldando a forma como pensamos e interagimos com a realidade. A linguagem, em particular, desempenha um papel fundamental como uma ferramenta de comunicação e um instrumento do pensamento no convívio do ser. Por outro lado, ele sustenta que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), considerada como ponto central de sua teoria, envolve a diferença entre o nível de desenvolvimento real de uma pessoa (o que ela consegue fazer sozinha) e o seu nível de desenvolvimento potencial (o que ela consegue fazer com a ajuda de um adulto ou um colega mais capaz).

Sob essa ótica, o aperfeiçoamento de educadores em direitos humanos contribuirá com planos pedagógicos mais eficazes, pois na ZDP ao mesmo tempo em que o estudante é desafiado para romper com as barreiras limitantes de seu aprendizado, eles recebem de seus professores e dos demais colaboradores no âmbito acadêmico o suporte necessário para avançar com os seus estudos, através da internalização dos valores, princípios, ética adquiridos com a vivência junto a outros estudantes e seus formadores.

Wenger e Snyder (2001) com a Teoria das Comunidades de prática que enfatiza o engajamento nas práticas socioculturais

compartilhadas para a construção da identidade e do aprendizado dos indivíduos e Habermas (1990) que em sua Teoria do Agir Comunicativo, argumenta que diretrizes válidas são aquelas que podem obter o consenso de todos em suas interações sociais em vez de serem determinadas por interesses ou poder, corroboram com a ZDP no processo de desenvolvimento educação de cada ser humano.

De igual forma, Giroux (1992) com sua Crítica à Escola como Aparelho Ideológico, defende o papel transformador dos profissionais da educação no direcionamento do aprendizado dos indivíduos pautado em práticas pedagógicas orientadas por princípios e valores éticos claros e compromissados com a justiça social.

Com isso, inserindo o pensamento de Bruner (1990) ao presente estudo a construção de projetos de trabalho que envolva questões de direitos humanos pressupõe considerar a história, a cultura, a realidade social da comunidade escolar. Nesta concepção a incorporação de materiais pedagógicos, estudos de caso em diferentes contextos socioculturais nacionais e internacionais, por exemplo, constituem fontes para a reflexão do corpo técnico educacional para o desenvolvimento de diretrizes capazes de orientar as políticas e práticas educacionais.

Diante de todas as concepções até aqui comentadas, a Cultura de Educação para a Paz, movimento de alcance global na promoção de projetos sociais, de políticas públicas, de programas educacionais em diversas organizações, à exemplo da UNESCO, apresenta-se como, segundo Marcelo Resende (2011), ferramenta necessária no enfrentamento da violência, das desigualdades, das discriminações, além de outros fatores que comprometem a educação no Brasil.

Com isso, os princípios e as práticas restaurativas abrigadas sob a Cultura de Educação para a Paz apresentam-se a todos os educadores como genuínas ferramentas metodológicas no desenvolvimento de planos de trabalhos educacionais capazes de forjar a construção de uma sociedade engajada na promoção do bem estar universal sob a égide da Fraternidade e da Dignidade Humana.



## CONCLUSÃO

Com base nos autores nesse trabalho, restou evidenciado que o Princípio da Fraternidade e o Princípio da Dignidade Humana ensejam base para a formação e qualificação de docentes e demais agentes educacionais na seara dos Direitos Humanos. Isto porque a metodologia utilizada permitiu a revisão e análise do trabalho, descrevendo e explorando suas ideias que corroboraram com a proposta de estudo aqui apresentada.

A análise de diferentes teorias nesse estudo oferece um arcabouço epistemológico robusto para aplicação no âmbito educacional contribuindo com o planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos necessários ao desenvolvimento das habilidades e capacidades técnicas de todos os profissionais que atuam no ambiente acadêmico.

Outrossim, esse trabalho não possui a finalidade de esgotar a temática apresentada, pois a pesquisa e desenvolvimento na área educacional é uma necessidade constante, principalmente para reconhecer os profissionais da educação como propagadores do conhecimento e agentes transformadores de uma sociedade.

Também, faz-se urgente reconhecer a real dificuldade enfrentada pelo corpo docente em seu dia-a-dia, seja do ponto de vista econômico, cultural, social, econômico para adoção de políticas públicas reais que permitam-lhes exercer o seu ofício com justiça e equidade. Ainda mais quando as crianças e adolescentes são diariamente negadas em sua dignidade em nosso país como seres dispensáveis de qualquer necessidade inerente à sua subsistência.

Logo, falar em qualificação e aperfeiçoamento em direitos humanos dos referidos profissionais, pressupõe enxergar jovens e crianças, especialmente os de instituições públicas, como agentes detentores de dignidade humana, cujas políticas públicas para a educação devem garantir as condições necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade que trabalha para a construção do bem comum de todos.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

BAGGIO, Antonio Maria (org.) **O Princípio Esquecido/2: Exigências, recursos e definições da fraternidade na política**. Tradução Durval Cordas, Luciano Menezes Reis. São Paulo: Editora Cidade Nova, 2009, volume 2.

BRENATO, Fraznz. **El origen del conocimiento moral**. Traducción Manuel García Morente. Madrid: Tecnos, 2013.

CÍCERO, Marco Túlio. **Dos Deveres**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Dicionário *Online* de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/respeito>. Acesso em 27.04.2025.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: Educs, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Tradução Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1990, volume I e II.

HOOKS, Bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

JAMES, William. **Ensaio sobre a psicologia**. Tradução de Saulo Freitas de Araújo. 1. Ed. São Paulo: HOGREFE, 2024.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco Javier. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2011.

KANT, Immanuel. *A Metafísica dos Costumes*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Martin Claret, 2003.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

James, William, (1890). *Principles of Psychology* I. The Works of William James. Edited by Frederick H. Burkhardt, Fredson Bowers, and Ignas K. Skrupskelis. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press, 1981.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Tradução José Pinheiro Ribeiro. Portugal: Edições 70, 2023.

\_\_\_\_\_. **Violência do Rosto**. Tradução Fernando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LUBICH, Chiara. **Chiara Lubich e o Movimento dos Focolares**. São Paulo: Editora Cidade Nova: 1988.

MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. Tradução Susana de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 24 de abril de 2025.

PAPA FRANCISCO. **Fratelli Tutti**. Roma: *Libreria Editrice Vaticana*, 2020.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

ROMILLY, Samuel. **Memoirs of The Life**. England: Kessinger Publishing, 1800.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do Contrato Social**. 8. Reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2000.

FREIRE, P. (2024). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WENGER, E. C.; SNYDER, W. M. **Comunidades de prática: a fronteira organizacional**. Tradução Cássia Maria Nasser. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

# **CAPÍTULO 10**

## **VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CONSTRUINDO ALTERNATIVAS E POSSIBILIDADES PARA UMA CULTURA DE PAZ.**

---

Ana Paula Buzetto Bonneau<sup>24</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Pensar a violência nas escolas implica compreender as nuances envolvidas neste conceito. Um conceito amplo e em constante transformação. Há muito tempo a escola deixou de ser um espaço voltado quase que exclusivamente para a “transmissão” do conhecimento. Assim como a sociedade mudou, as necessidades dessa sociedade também mudaram, e dessa forma, a escola precisou se adaptar às mudanças sociais, afinal, além de instituição formadora de conhecimento, a escola também tem o dever de formar um trabalhador mais qualificado para as novas funções no processo de produção e de serviços exigidos pelo mercado (Libâneo, 2012).

Se, por um lado, as demandas sociais e econômicas orientam a agenda da educação, buscando responder às necessidades de uma sociedade em constante transformação, por outro lado, as mazelas que afetam essa mesma sociedade não permanecem restritas ao seu entorno, pois adentram o ambiente escolar de forma profunda e muitas vezes devastadora. Problemas como violência, insegurança alimentar, desigualdade e exclusão social atravessam os muros das escolas, dificultando o acesso ao conhecimento e comprometendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

---

<sup>24</sup> Professora Adjunta da UPE. E-mail: paula.bonneau@upe.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8385018373911063>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3150-5431>

Dentre os inúmeros desafios encontrados para garantir uma educação de qualidade nas escolas, a instituição escolar precisar lidar com a crescente onda de violência presente dentro do espaço escolar. Para enfrentar tal condição, é necessário primeiramente, tentar compreender o fenômeno e como ele se manifesta, para, posteriormente discutir e desenvolver estratégias efetivas para combater essas violências, implementando uma cultura de paz.

## **1 Refletindo sobre o fenômeno da violência nas escolas**

Por muito tempo no imaginário social, a escola foi considerada um espaço imaculado (assim como os ambientes religiosos), e, portanto, livre de todo e qualquer forma de violência. No entanto, como em qualquer outra organização social, a violência é fenômeno presente no ambiente escolar, e não pode ser ignorado. Pensar na violência como uma possibilidade de ação das pessoas livres ou como algo inerente a uma condição ou até mesmo natureza humana (Arendt, 2010), não nos exime de rejeitar esse tipo de comportamento no nosso dia a dia, independente do ambiente em que ela esteja sendo produzida e reproduzida.

Ao ser inserida no contexto da violência, cabe à escola e ao professor a responsabilidade de, além de cumprir sua função institucional de ensinar e preparar os estudantes para o mercado de trabalho, reconhecer, compreender, mapear, monitorar e até mesmo diagnosticar as mais variadas formas em que a violência se manifesta no ambiente escolar, sem no entanto, receber qualquer tipo de formação, tanto inicial ou continuada, para a mediação de conflitos e convivência escolar. Tal ausência de formação aos profissionais da educação, resulta em falta de escuta e diálogo, que tende a prejudicar a observação e a ação diante das micro violências cotidianas (Brasil, 2023).

No Brasil, o perfil dos alunos tem se transformado desde a década de 1970. Até então, apenas aqueles que enxergavam algum sentido na escola frequentavam o ambiente escolar. Com a

universalização do acesso à educação, a escola passou a receber não apenas os estudantes que socialmente não tinham condições de frequentá-la, mas também muitos cujas próprias famílias não percebem qualquer significado na instituição escolar.

Além de receber um novo público, que nem sempre vê sentido na função da instituição escolar, a escola parece não conseguir acompanhar as urgências da contemporaneidade, tornando-se aos olhos dos estudantes, um local enfadonho, incapaz de se adequar às necessidades dos novos tempos.

Nessa ótica, observa-se que:

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta o saber do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada à do *mass media*; a transmissão verbal de conhecimentos de uma pessoa para outra é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sócio-político, reprova-se a escola por visar à formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, e não por ser mesmo mais capaz de formar essa elite, na medida e, que o poder repousa, mais sobre a competência técnica do que sobre esta habilidade retórica à qual a escola permaneceu ligada. Enfim, a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade atual (Charlot, 1983, p.151).

Bernard Charlot deixa evidente que a instituição escolar não evoluiu na mesma proporção que o público que a frequenta. Ademais, as exigências do mundo moderno, apontam para um sistema educacional que não consegue atender às exigências sociais e

mercadológicas, distanciando cada vez mais os objetivos de ensino da escola dos anseios e necessidades dos estudantes.

Na mesma corrente de pensamento de Charlot, Xavier (2010) pontua que “Até os anos 1970, a escola era um dispositivo muito simples, existente para transferir os conhecimentos de uma geração para outra” (p. 97). A autora enfatiza que os métodos de “transferência de cultura” utilizados à época, não se aplicam atualmente, pois os alunos já vão à escola com sua cultura própria, e não admitem que simplesmente, seu conhecimento e hábitos obtidos fora da escola, que são oriundos da família e do seu convívio social, sejam substituídos pelos escolares.

Xavier também reforça que nos dias atuais, “a escola não é mais o único espaço capaz de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes nem o espaço de maior difusão cultural, embora continue tendo um papel fundamental em todos esses processos”. (2010, p. 97). Seguindo a linha de pensamento da autora, percebe-se também que estrutura ainda rígida dos currículos escolares contribui para o afastamento ainda maior dos estudantes do ambiente de aprendizagem, ao não oferecer espaço para que as diferentes versões de mundo vividas por esses jovens sejam reconhecidas e valorizadas. Quando a escola deixa de ser um espaço representativo e acolhedor, ela se torna um ambiente propício ao desencadeamento de violência, pois provoca reações extremas e insustentáveis. Como muitos alunos não encontram em outros lugares um espaço de convivência, acabam canalizando suas raivas e frustrações dentro da escola, o que reforça um ciclo de conflito e exclusão.

Tendo em vista essas questões, a adoção das noções e categorias propostas por Charlot (2002) revela-se fundamental para compreender a complexidade da violência na escola, seja ela manifestada de forma direta, indireta ou estrutural. O pensador francês classifica a violência na escola em três categorias distintas: A violência na escola, a violência da escola e a violência contra a escola. Essa classificação serve como um fio condutor que orienta a análise das relações entre os diferentes agentes do ambiente escolar, permitindo uma abordagem que não busca



apenas modificar ou solucionar a violência, mas, sobretudo, descrevê-la e mapear seus elementos constitutivos. Nesse sentido, Charlot propõe uma leitura que ilumina as dinâmicas entre aluno, professor e instituição, evidenciando as tensões, conflitos e ambiguidades que permeiam essas relações.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e os agentes os tratam (modos de composição de classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos, ou racistas.) (Charlot, 2002, p. 435).

A perspectiva de Charlot favorece uma análise que revela as raízes e os comportamentos que sustentam a violência escolar, possibilitando uma reflexão mais crítica sobre os fatores que a alimentam. Essa abordagem também destaca a delicada e velada relação entre professor e aluno, bem como entre a escola, o conhecimento e o poder, evidenciando que a violência não é apenas um fenômeno isolado, mas uma expressão de tensões mais profundas na própria estrutura da educação. Assim, o autor oferece uma leitura que busca entender o fenômeno da violência também como uma manifestação do funcionamento da instituição escolar, propondo uma análise que, ao invés de simplificar ou reduzir a complexidade, busca compreender suas origens e implicações no contexto pedagógico e social.

Nas últimas décadas, tanto o conceito de escola quanto as noções de violência passaram por transformações significativas, refletindo as dinâmicas sociais, culturais e políticas em constante evolução. Inicialmente, a violência era compreendida de forma restrita, muitas vezes reduzida à ausência de disciplina ou ao comportamento desviante de indivíduos, sobretudo no contexto escolar. Essa visão limitadora atribuía a responsabilidade pela violência quase que exclusivamente ao indivíduo ou à sua conduta, desconsiderando as estruturas sociais e as condições que favorecem ou perpetuam tais manifestações.

No entanto, à medida que as transformações sociais se intensificaram, novas formas de violência emergiram, revelando uma complexidade maior do fenômeno. A partir do século XX, por exemplo, observou-se uma ampliação do entendimento de violência para além do ato isolado, incluindo manifestações de delinquência juvenil, violência simbólica, violência estrutural e violência institucional.

Entre essas mudanças, Abramovay e Rua (2002, p. 13) destacam “o surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando a rotina das escolas eventualmente associadas ao narcotráfico”.

Essas mudanças exigem dos agentes escolares e pesquisadores do tema uma compreensão mais crítica e aprofundada, que reconhece a violência como um fenômeno multifacetado, enraizado em desigualdades sociais, econômicas e culturais. Além disso, as transformações no comportamento social, como o aumento da criminalidade, a violência de grupos organizados e a violência de Estado, contribuíram para a ampliação do conceito, tornando-o mais complexo e desafiador.

Cabe ressaltar, que entre as dificuldades em identificar e analisar a violência, em especial, a violência escolar, está a falta de consenso acerca do significado da violência; “o que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos, etc.), da idade e,

provavelmente, do sexo” (Abramovay; Rua, 2002, p. 21). Dessa forma, algumas atitudes e comportamentos que para alguns agentes escolares são considerados normais, para outros são ações violentas.

À partir do atual contexto, é fundamental reconhecer que as mudanças nas noções de violência não representam apenas uma evolução conceitual, mas também uma resposta às transformações sociais que moldam as relações humanas. A crescente urbanização, a globalização, o uso descontrolado das redes sociais, as desigualdades econômicas e as crises políticas têm contribuído para o agravamento de diferentes formas de violência, muitas vezes institucionalizadas ou naturalizadas na rotina social. Assim, a compreensão contemporânea de violência exige uma abordagem crítica que considere suas múltiplas dimensões e suas raízes estruturais, desafiando visões simplistas e promovendo uma análise que possa subsidiar ações mais efetivas de prevenção e intervenção.

## **2 Entre as faces da violência na escola: A violência simbólica**

A violência nas escolas, manifesta-se de múltiplas formas e apresenta uma variedade de possibilidades, podendo estar presente em contextos e ambientes nos quais, à primeira vista, sua ocorrência parece improvável ou até impensável. Muitas vezes, ela é perpetrada sob a justificativa de um enfrentamento, seja ele físico, psicológico ou simbólico, o que contribui para a construção de uma autodefesa que, por sua vez, legitima e naturaliza a própria violência. Nesse sentido, a violência deixa de ser apenas um ato isolado para se transformar em um fenômeno que se insere nas dinâmicas de poder, resistência e até mesmo, da reprodução de desigualdades sociais.

Bourdieu e Passeron (2009) dedicaram-se a aprofundar a compreensão das diferentes manifestações de violência presentes na sociedade, destacando que a violência não se limita apenas às ações físicas ou explícitas, mas também se manifesta de formas mais sutis e muitas vezes invisíveis. Para eles, essa forma de violência, que denominaram de violência simbólica, refere-se a um conjunto de

práticas, discursos e instituições que reproduzem e reforçam as relações de poder, dominação e desigualdade social de maneira disfarçada, naturalizada e muitas vezes aceita pelos próprios indivíduos envolvidos.

Todo o poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (Bourdieu e Passeron, 2009, p. 25).

A violência simbólica atua por meio de processos de legitimação de certos valores, normas e conhecimentos considerados legítimos pela sociedade, influenciando a percepção das pessoas sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Ela se manifesta, por exemplo, na maneira como o sistema educacional valoriza determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros, ou na forma como as instituições reproduzem hierarquias sociais, reforçando a posição de grupos dominantes e marginalizando os oprimidos.

Diante desse panorama, surge a questão sobre o papel da escola e do professor na configuração dessa problemática. Até que ponto as instituições educativas e seus agentes podem inadvertidamente contribuir para a legitimação ou até mesmo para a promoção de formas de violência simbólica?

Enquanto violência simbólica, a ação pedagógica não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógico, senão quando são dadas as condições sociais da imposição social ou da inculcação, isto é, as relações de força que não estão implicadas numa definição formal da comunicação (Bourdieu e Passeron, 2009, p. 28).

Ao compreenderem a violência dessa perspectiva, Bourdieu e Passeron evidenciam que ela é capaz de moldar consciências, consolidar desigualdades e perpetuar estruturas de dominação de modo mais eficaz do que a violência física, pois atua de forma mais sutil,

muitas vezes sem que os indivíduos percebam sua influência. Assim, a violência simbólica torna-se uma ferramenta poderosa na manutenção do *status quo*, uma vez que ela se insere no cotidiano das relações sociais, muitas vezes naturalizada e aceita como parte do funcionamento normal da sociedade.

Em grande medida, as regras socioculturais de boa conduta e civilidade ocorrem em um ambiente hermenêutico no qual estas possibilidades já são instituídas *a priori* e inibem a intenção de qualquer sujeito em subverter essas regras preestabelecidas. Essas regras, já têm em si a sua imposição, ou seja, um emolduramento de todos os sujeitos a ela, que por sua vez forjam o seu caráter, sua ação e seu modo de pensar a partir destes modelos.

Segundo Bourdieu (2005, p. 311), o sistema escolar, enquanto uma “força formadora de hábitos”, “cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ‘ordem social’”, e ‘a transmissão do capital cultural’ “tende a substituir-se pura e simplesmente à transmissão do capital econômico e da propriedade”. Dessa forma, a escola impõe e reproduz um determinado modelo que deve ser seguido, e nisto consiste a violência simbólica: moldar, enquadrar, adestrar e burocratizar as formas de pensar e agir do homem, sem, no entanto, lhe oferecer nenhum tipo de punição física ou lhe impingir qualquer tipo de sofrimento ao seu corpo.

Essa forma de violência, que se torna cada vez mais sofisticada e assume diferentes configurações, encontra na escola e na ação pedagógica sua principal expressão: a imposição de uma verdade ou de um sentido único e específico é realizada por meio de um aparato complexo e abrangente, no qual família, escola e professores desempenham papéis essenciais.

Há, na essência da pedagogia, uma tendência de moldar o espírito humano de acordo com padrões e modelos pré-determinados, muitas vezes sem questionamento. De acordo com Bourdieu e Passeron (2009, p.26), “toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Compreende-se, à partir desse enunciado, que esse

sistema de imposição de uma visão de mundo, que busca transformar o indivíduo para que adote uma nova perspectiva, ocorre por meio da violência, neste caso, simbólica, que muitas vezes passa despercebida. Ademais, o capital cultural do aluno sofre uma forte transformação, por vezes imposta, para que se adapte ao capital cultural da instituição escolar, reforçando desigualdades e limitando a diversidade de experiências e formas de pensar.

A violência simbólica, amplamente explorada por Bourdieu e Passeron, revelase como uma dimensão muitas vezes invisível no cotidiano, embora profundamente enraizada nas estruturas sociais, políticas e econômicas. Ao abordar esse tipo de violência, os autores nos convidam a refletir sobre sua natureza silenciosa e insidiosa, que opera de maneira sutil, mas eficaz, na reprodução do sistema vigente. A violência simbólica, como já mencionado, não se manifesta apenas em atos explícitos de agressão física ou verbal, mas sobretudo na imposição de normas, valores e discursos que reforçam posições de poder e exclusão, muitas vezes de forma naturalizada e quase impossível de perceber para os próprios indivíduos envolvidos na ação.

Ao analisar essa dinâmica, é fundamental compreender que ela atua como um mecanismo de reprodução social, consolidando hierarquias e perpetuando desigualdades de classe, raça, gênero e outras categorias. Nesse sentido, a violência simbólica não é apenas uma questão de comportamentos individuais, mas uma consequência das estruturas que moldam as relações de poder. Os autores destacam que o sistema educacional, por exemplo, muitas vezes reforça essa violência ao legitimar certos conhecimentos, valores e formas de capital cultural, que favorecem os grupos dominantes e marginalizam os demais.

Portanto, essa reflexão nos leva a questionar a superficialidade com que muitas vezes tratamos a violência no cotidiano, ignorando suas raízes estruturais e suas implicações mais profundas. Compreender essa complexidade é essencial para promover mudanças que não apenas combatam os sintomas, mas que atuem na origem das desigualdades e das formas de violência que sustentam as injustiças sociais. Assim, as pesquisas de Bourdieu e Passeron nos desafiam a olhar além da

superfície, reconhecendo a violência como uma ferramenta de reprodução social que precisa ser enfrentada de forma crítica e transformadora.

### **3 Trilhando caminhos em busca de uma cultura de paz na escola**

Na trajetória de análise acerca das origens, transformações e o exponencial crescimento da violência no ambiente escolar, torna-se imprescindível não apenas compreender suas raízes, mas também refletir sobre estratégias eficazes para mitigar e, eventualmente, erradicar tais manifestações. Nesse contexto, a proposta de desenvolver uma cultura de paz na escola emerge como uma abordagem fundamental, fundamentada em princípios teóricos que visam promover um ambiente educativo mais saudável, democrático e inclusivo.

A cultura de paz, conforme defendida por autores como Johan Galtung, refere-se a um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e práticas que promovem a resolução não violenta de conflitos, o respeito às diferenças e a valorização da dignidade humana. Galtung (2005) destaca que a paz não é apenas a ausência de violência, mas um estado ativo de convivência harmoniosa, que requer a construção de relações baseadas na justiça social, na solidariedade e na compreensão mútua. Assim, a implementação de uma cultura de paz na escola implica na criação de um espaço onde o diálogo, a escuta ativa e a mediação de conflitos sejam práticas cotidianas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e responsáveis.

Para desenvolver essa cultura de paz, é necessário adotar uma abordagem pedagógica que valorize a educação socioemocional, promovendo o desenvolvimento de habilidades como empatia, autocontrole, resolução pacífica de conflitos e cooperação. Segundo Paulo Freire, a educação deve ser um instrumento de libertação e transformação social, capaz de conscientizar os estudantes sobre suas condições e estimular a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a escola deve atuar como um

espaço de formação ética e cidadã, onde valores como respeito, tolerância e solidariedade sejam incorporados ao cotidiano escolar.

Preocupada com a crescente onda de violência no mundo, em 1999, a ONU (Organização das Nações Unidas), definiu, na *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz* que:

### ***Artigo 1º***

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados:

- a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
- b) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional;
- c) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos;
- e) Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras;
- f) No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;
- g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;
- h) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
- i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural,



diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz. (Diskin; Roizman, p. 20, 2021)

A Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, adotados pela ONU, representa um marco importante na promoção de valores universais de convivência pacífica, respeito às diferenças e resolução não violenta de conflitos. Essa iniciativa reflete uma compreensão ampla de paz, que vai além da ausência de guerra ou violência física, abrangendo também aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais que contribuem para a construção de sociedades mais justas e harmoniosas.

A Declaração enfatiza que uma cultura de paz deve ser promovida por meio de ações educativas, políticas públicas e práticas sociais que fomentem o diálogo intercultural, a tolerância, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos. Nesse sentido, ela propõe uma abordagem multidisciplinar e participativa, envolvendo diferentes setores da sociedade, incluindo governos, instituições educativas, organizações da sociedade civil e comunidades locais. A ideia central é que a paz não seja apenas um objetivo, mas um processo contínuo de transformação social, que requer o engajamento de todos os atores sociais.

O Programa de Ação, por sua vez, detalha estratégias concretas para a implementação dessa cultura de paz, destacando a importância de ações educativas que promovam valores de solidariedade, compreensão intercultural e resolução pacífica de conflitos desde a infância. Entre as ações recomendadas estão a inclusão de conteúdos relacionados à paz nos currículos escolares, o fortalecimento de programas de mediação de conflitos, a promoção de atividades culturais que valorizem a diversidade e a sensibilização da sociedade para os direitos humanos. O programa também reforça a necessidade de criar ambientes que favoreçam a participação cidadã e o diálogo

democrático, contribuindo para a formação de uma consciência coletiva voltada à convivência pacífica.

A relevância da Declaração e do Programa de Ação reside na sua capacidade de orientar políticas públicas e práticas educativas que visem à construção de uma cultura de paz como um valor fundamental para o desenvolvimento sustentável e a convivência democrática. Ao estabelecer princípios e ações concretas, a ONU busca promover uma mudança de paradigma, na qual a paz seja entendida como um direito de todos e uma responsabilidade coletiva. Assim, essa iniciativa constitui-se como um instrumento estratégico para enfrentar os desafios contemporâneos relacionados à violência, intolerância e desigualdade, promovendo a transformação social por meio da educação e do engajamento comunitário.

## CONCLUSÃO

A violência nas escolas é um fenômeno social que não pode mais ser ignorado pela sociedade, tampouco pela comunidade escolar. Essa realidade evidencia que a educação, muitas vezes, é vista apenas como uma ferramenta de formação acadêmica, enquanto suas raízes estão profundamente entrelaçadas com as condições sociais e econômicas que moldam a vida dos alunos. Assim, fica evidente que, para que a educação cumpra seu papel de transformação social, é imprescindível enfrentar essas questões estruturais de forma integrada, reconhecendo que o sucesso educacional está intrinsecamente ligado ao combate às desigualdades e às injustiças que permeiam a sociedade como um todo.

Diante do crescente número de violência, seja ela física, institucional, simbólica, etc., torna-se responsabilidade dos Diante do crescente número de violência, seja ela física, institucional, simbólica, etc., torna-se primordial a ação governamental e a construção de políticas públicas eficazes no enfrentamento do problema, proporcionando à escola condições para que se possa mapear, monitorar, reconhecer, compreender o fenômeno e encontrar formas de combater essas violências, desenvolvendo ações de prevenção,

fortalecendo redes de proteção e criando estratégias de trabalho para a convivência escolar.

Ademais, é importante reforçar a importância de fortalecer as redes de relacionamento e a confiança mútua entre os membros da comunidade escolar. Quanto mais coesa e participativa for essa comunidade, maior será a capacidade de prevenir e responder às manifestações de violência. Programas de mediação de conflitos, projetos de convivência e ações de sensibilização são exemplos de estratégias que contribuem para a construção de uma cultura de paz, promovendo a inclusão social e o fortalecimento do senso de pertencimento.

Por fim, é fundamental reconhecer que a implementação de uma cultura de paz na escola demanda uma ação integrada entre gestores, professores, estudantes, famílias e toda a comunidade educativa. A formação continuada dos profissionais da educação, a elaboração de políticas públicas específicas e o engajamento de todos os atores sociais são elementos essenciais para que essa proposta seja efetiva e sustentável. Somente por meio de uma abordagem holística, que considere as dimensões pedagógica, social e emocional, será possível transformar o ambiente escolar em um espaço de convivência menos violenta, onde a violência seja substituída por práticas de diálogo, respeito e solidariedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. 2. ed. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BONNEAU, Ana Paula Buzetto. **A imagem na percepção docente sobre a (in)tolerância e a violência na escola**. 2017. 201p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BONNEAU, Ana Paula Buzetto. **Em cena: professores diante da violência na escola pelas lentes do cinema**. 2012. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Relator Daniel Cara. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-ainformacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-daviolencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica – realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n° 8, jul/dez 2002, p. 432443.

DISKIN, Lia. ROIZMAN, Laura. **Paz, como se faz?:** semeando a cultura de paz nas escolas. 4. ed. São Paulo: Palas Athena; Brasília: UNESCO, 2021.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

GALTUNG, Johan. **Três formas de violência, três formas de paz:** A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. Revista Crítica de Ciências Sociais, 71, Junho 2005: 63-75. Disponível em:  
<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/71/RCCS71Johan%20Galtung-063-075.pdf>

GUERRA FERREIRA, Lúcia de Fátima *et al.* (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior:** Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2010. Disponível em  
[www.cchla.ufpb.br/ncdh/wpcontent/uploads/2015/11/2010.D.H-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR.PEDAGOGIA.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wpcontent/uploads/2015/11/2010.D.H-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR.PEDAGOGIA.pdf)

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEUMANN, Camila V.; TOSS, Luciane (Orgs.). **A Transversalidade dos Direitos Humanos.** Porto Alegre: Editora Fi, 2021. Disponível em  
<https://drive.google.com/file/d/1wsAMtczOBzyOhIE6sK8BjQ3QzJeJp9V8/view>

NODARI, Paulo César (Org.). **Cultura de paz, direitos humanos e meio ambiente** [recurso eletrônico]. Caxias do Sul: UCS, 2015.

Disponível em [www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-cultura-da-paz\\_2.pdf](http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-cultura-da-paz_2.pdf) SCHILLING, Flávia. **Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola.** *Univ. Psychol.* v. 7 n. 3, p. 691-700, sept-dic., 2008. Disponível em [www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a07.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a07.pdf)

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos.** In: BUJES, M. I. E. BONIN, I. T. (Org.). **Pedagogia sem fronteiras.** Canoas: Ed. ULBRA, 2010. p. 93104.

# **CAPÍTULO 11**

## **JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**

### **DIFERENTES CONTEXTOS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA – “A ESCOLA A CADA ANO FAZ A LIMPEZA. POR ISSO, SÃO TANTOS ADOLESCENTES À NOITE<sup>25</sup>!”**

---

Evanilson Alves de Sá<sup>26</sup>

Carlos André Silva de Moura<sup>27</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Na análise sobre os sentidos atribuídos ao processo de “juvenilização”<sup>28</sup>, identifica-se que os estudantes mais jovens são

---

<sup>25</sup> Expressão utilizada pela professora para descrever o processo de transferência de estudantes dos turnos da manhã e da tarde para o turno da noite.

<sup>26</sup> Pós-doutorando em História na Universidade de Pernambuco – UPE. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco- SE/PE. e-mail: [evanilsonadv@gmail.com](mailto:evanilsonadv@gmail.com). [lattes.cnpq.br/9323307117033534](http://lattes.cnpq.br/9323307117033534). ORCID – [orcid.org/00000001-9055-1663](http://orcid.org/00000001-9055-1663).

<sup>27</sup> Pós-doutorado em História, Universidade de Campinas – UNICAMP. Professor Associado / Livre-docente do Curso de História da Universidade de Pernambuco (Campus Mata Norte). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Docente do Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História. E-mail: [carlos.andre@upe.br](mailto:carlos.andre@upe.br). <http://lattes.cnpq.br/7326008990043247>. ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-5584-1398>.

<sup>28</sup> “O desafio de pensar as juventudes remete-nos à compreensão dessa categoria como construto atravessado pelas diversas formas de ser e de pensar das diversas sociedades nos mais variados contextos. Assim, cada povo, em uma dada época, a partir de suas culturas, atribuiu determinados sentidos, idades, significados, ao que, no século XXI, chamamos de juventudes. Essa constituição histórica, cultural e social tem se dado sob múltiplos olhares, os quais atribuem a esse grupo – os jovens – significados próprios de cada momento enquadrando-os em um perfil previamente traçado a partir dos discursos e dos aparelhos do Estado [...]” (Silva; Reis; Freitas, 2021, p. 194).<sup>5</sup> Evitaremos utilizar a expressão ‘idade certa’ sempre que possível, pois, à luz do pensamento pedagógico corrente, não existe idade certa para aprender. Também, diga-se de passagem, a referida expressão não se coaduna com o postulado da educação ao

reconhecidos como vítimas das adversidades dos processos de escolarização, sendo que, comumente, à sua presença no ambiente escolar tende a ser atribuída um significado de ameaça à possibilidade de a EJA atender a adultos que não tiveram oportunidades de concluir seus estudos em condições de normalidade, na dita ‘idade certa’<sup>5</sup>, ou seja, no tempo cronológico previsto na Legislação Educacional.

Portanto, ao que expõe, verifica-se nos estudantes, adolescentes-jovens, na sua maioria, marcadores discursivos que alimentam expectativas que atestam um ideal de estudante que escapa à moldura do que, subjetivamente, construíram como representação de um estudante ideal. Incursos na dinâmica de voltar à escola, muitas vezes a mesma na qual acumularam sucessivos fracassos, quando o seu “tempo humano” (Arroyo, 2011) não mais corresponde ao tempo de estudante “na idade própria”, na incerteza-certeza de que precisam se qualificar, para, assim, arrumar um emprego, ganhar melhor e crescer na vida. Não obstante, não são raras as vezes que se volta à escola com objetivo de aprender a ler para ler a Bíblia e, consequente, servir melhor a Cristo. Tais aspectos são partes dos dilemas que enfrentam os/as estudantes da EJA, próprios de um tempo a quem precisa trabalhar para sobreviver, mas que precisa estudar enquanto trabalha, para, assim, “[...] crescer na vida e ser gente [...]” (Teixeira, 1969).

### **O que dizer das juventudes que emergem em cenário nacional com estatuto jurídico-político**

Por sua vez, o Estatuto da Juventude, Lei n.º 12.852/2013 (Brasil, 2013), cronologicamente, embora se saiba que o tempo cronológico, mesmo sendo necessário, não é suficiente para definir as juventudes, destaca que são considerados jovens as pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos. Contudo, aos adolescentes com idade

---

longo da vida, que compreende a educação como um direito humano que acompanha homens e mulheres ‘ao longo da vida’ (UNESCO). Assim, mesmo quando empregado, tenham-se em mente as nossas ressalvas.



entre quinze e dezoito anos aplica-se, em regra, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/1990 (Brasil, 1990), aos quais, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente, aplica-se, em caráter complementar, o Estatuto da Juventude.

Não obstante, verifica-se do cruzamento entre os dois dispositivos legais acima referenciados que, conforme o tempo cronológico, os ditos adolescentes-jovens compreendem o grupo humano identificado com idade compreendida entre 15 e 18 anos. Coincidentemente, quiçá estranhamente, o referido marco temporal, nas suas extremidades, simultaneamente demarca a idade para o ingresso de estudantes nos Ensinos Fundamental e Médio e na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Lei n.º 9.394/96 – LDB; Brasil, 1996).

No mesmo tecido, observa-se que a EJA no Brasil passou por profundas mudanças ao longo dos tempos, dentre elas a crescente juvenilização de seus estudantes; portanto, sinaliza a necessidade de novas formas de atuação docente, com base em conhecimentos e metodologias que atentem para necessidades formativas desses sujeitos.

Consequentemente, a inserção do jovem nessa modalidade de ensino tem se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA, conforme esclarece Ribeiro (2001), ao destacar o processo de juvenilização como um dos fatores que dificultam a construção de uma identidade pedagógica da modalidade de ensino e de sua adequação às características específicas da população à qual se destina.

Não obstante, a juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar que se corporificam na evasão e na repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série, as quais motivam esse grupo humano à busca pela certificação escolar, oriunda da necessidade e dificuldades de acesso ao trabalho formal, incursos em um cenário no qual se apresenta, muitas vezes, a ausência de motivação para o retorno à escola.

O ingresso cada vez mais antecipado dos jovens no mercado de trabalho, principalmente das camadas de baixa renda, tem provocado uma grande demanda para a EJA, inicialmente, apenas requerida por

pessoas adultas, sendo sua oferta, conforme atestam os discursos dos educadores, associada à projetos, programas ou formas assemelhadas (Paiva, 1971). Portanto, infere-se que a juvenilização, que se intensifica na atualidade, possivelmente associa-se ao ingresso e a intenção de ingressar no mundo do trabalho, cujas expectativas estão direcionadas às novas exigências da contemporaneidade, no que se refere à ascensão e à mobilidade social.

A referida dinâmica reivindica ajustes na referida modalidade de ensino, para assim responder adequadamente às necessidades e às particularidades de cada estudante. Portanto, o ingresso de adolescentes-jovens, em número cada vez maior na EJA, demanda dos/as docentes a capacidade de repensar a prática pedagógica, sendo assim desafiados a buscar saídas.

Portanto, destaca-se que a não incorporação da problemática da juventude na EJA, enquanto conteúdo dos cursos de formação de professores, na sua maioria, deixa uma lacuna nos processos formativos, que não se resolve com as disciplinas práticas vinculadas a esses cursos. No mais, professores agindo individualmente, sem uma discussão coletiva e um trabalho colaborativo que torne possível a sistematização das experiências individuais, de forma a levantar elementos teóricometodológicos que contribuam para o enriquecimento da prática pedagógica e que apontem caminhos capazes de responder aos desafios pedagógicos trazidos pela presença dos jovens no cotidiano da EJA, não resolvem o referido dilema.

Os estudos sobre a juventude e sobre a EJA - geralmente assentes na compreensão da juventude enquanto uma fase homogênea, tomando-se como fio condutor a idade cronológica, e muitos deles aportados na concepção de juventude associada a certas demandas sociais, entre elas instabilidades sociais, irresponsabilidade, desinteresse para os estudos e desvios comportamentais - precisam mudar de itinerário, para assim resgatar a juventude como construção social.

Por conseguinte, para se entender melhor a juventude, os estudos sobre a educação devem, portanto, inverter a rota, para, dessa

forma, compreender a juventude como uma construção social, composta por um conjunto heterogêneo de indivíduos, com culturas diversificadas, diferentes situações econômicas, diferentes estilos de vida, comportamentos, interesses e necessidades. A idade, desta feita, constitui-se em um elemento biologicamente definido, sendo assim “[...] socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação [...]” (Bourdieu, 2003, p. 153).

O problema fundamental diz respeito à transferência obrigatória, na verdade à “expulsão” dos alunos do Ensino Fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei n.º 5.692/71; portanto, destaca-se que o problema é bem mais antigo do que, à primeira vista, parece.

Concebida inicialmente como educação de adultos – designação que perdura até hoje nos eventos internacionais – está sendo obrigada a atender um contingente de jovens para os quais as propostas pedagógicas adotadas mostram-se inadequadas [...] (Fávero; Freitas, 2011, p. 384).

A juvenilização da EJA, que se refere à transferência ou à matrícula de estudantes ainda muito jovens para essa modalidade de ensino, corresponde ao processo que se iniciou com maior evidência a partir da década de 1980 (Haddad; Di Pierro, 2000). Consequentemente, a dita juvenilização, que produz tensionamentos no campo da EJA, relaciona-se, notadamente, à sua ofertar cada vez maior para estudantes jovens. Entretanto, ao que se expõe, a juvenilização corresponde ao crescimento das matrículas de estudantes na EJA; portanto, sendo esses, em boa parte, adolescentes, em consequência de processos de exclusão entranhados na escola brasileira.

Não obstante, os mais jovens que atualmente acessam a referida modalidade de ensino tiveram oportunidade de matrícula na escola, mas

sua permanência foi inviabilizada. Ao que se infere, caso escrita hoje, o fenômeno da juvenilização viraria a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional pelo avesso, já que, talvez, teria a seguinte redação:

Art. 37<sup>29</sup>. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso [ou que majoritariamente tiveram acesso à escola, mas não deram] continuidade aos estudos nos ensinos fundamental e médio na idade prevista e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1996).

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tiveram oportunidades escolares. “A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida [...]” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 15).

Portanto, sobre o processo de juvenilização da EJA a perspectiva que assumimos é que ela instaura - nas fendas, nas fissuras, que se intercalam ao longo dos processos educativos, das quais decorrem a produção discursiva do jovem e, nesse sentido - os processos podem se articular para (res)significar a juventude para além da ameaça, destacando as suas presenças no ambiente escolar como uma potencialidade para a produção curricular na EJA e, conseqüentemente, para a prática pedagógica no sentido de construção de uma escola que caiba a todos e a todas, segundo o postulado da educação ao longo da vida, concebido, assim, como um direito que acompanha o ser humanos ao longo da vida; logo, “do berço ao túmulo”.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, um princípio fundamental à educação emancipatória, abrange diversos aspectos da

---

<sup>29</sup> O artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destina a educação de jovens e adultos a quem não teve acesso à escola na idade adequada.

vida humana, tais como o desenvolvimento pessoal, competências laborais e participação cidadã, inseridos em contextos de disputas ideológica entre abordagens humanizadoras e aquelas que servem à razão contemporânea, que demanda por arranjos educacionais para fazer frente às reivindicações expressas pelo mundo do trabalho, presentes, sobretudo, em discursos pela empregabilidade.<sup>30</sup>

### **Concepção da Aprendizagem ao Longo da Vida: “do berço ao túmulo”**

Não obstante, defende-se a aprendizagem ao longo da vida como uma concepção de educação capaz de subsidiar propostas de emancipação de grupos sociais subalternizados, contrapondo-se a múltiplas estruturas de opressão que operam sobre os sujeitos, estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Portanto:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. A aprendizagem ao longo da vida [...] é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem [...] quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros [...] (Conferência Internacional de Educação de Adultos, 2010).

Por sua vez, a aprendizagem ao longo da vida, necessária à sociedade do conhecimento, no âmbito das pedagogias críticas, passou a ser concebida como uma alternativa para a superação da educação compensatória na EJA. Assim, relaciona-se, portanto, a uma multiplicidade de dimensões do desenvolvimento humano, tanto

---

<sup>30</sup> A empregabilidade é aquilo que define se os profissionais estão aptos ou não para **concorrer a uma vaga no mercado de trabalho**. Portanto, é uma junção de habilidades fundamentais que uma pessoa deve ter para ocupar determinada posição.

pessoais como coletivas entre elas, “[...] a aquisição de competências laborais, o manejo de novas tecnologias, a aprendizagem de línguas, a interculturalidade, a socialização política e a participação cidadã, em todos os ciclos da vida humana.” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 28).

Entretanto, arremata-se que os discursos educacionais se encontram embebidos por sentidos e representações de mundo, sentidos esses em processos permanentes de negociações e de traduções. Portanto, esse outro, por assim dizer adolescente-jovem, nas suas diferenças, muitas vezes caracterizadas no ambiente escolar como ameaça, na dureza do cotidiano, busca na EJA a possibilidade de continuar estudando e de concluir os seus estudos.

No mesmo enredo, Pereira (2020), desta vez com o propósito de interpretar quais sentidos os docentes atribuíam à EJA, e, conseqüentemente, como eles definem a identidade da referida modalidade de ensino, para assim tentar entender se a juvenilização se revelava para eles como um problema e quais argumentos usam para defender seus posicionamentos, procedeu por meio da análise de suas narrativas. Como resultado, concluiu que o processo de juvenilização decorrente da entrada problemática de jovens na EJA é uma consequência cabal de processos de exclusão da escola brasileira. Os mais jovens que atualmente acessam a modalidade tiveram oportunidade de matrícula na escola, mas sua permanência foi inviabilizada. Ademais, o dito processo de juvenilização é resultado de um sistema escolar excludente. Portanto, ela peticiona uma nova identidade para a Educação de Jovens e Adultos (Pereira, 2020).

## **Educação em Direitos Humanos e formação do sujeito de direito**

Nos estudos sobre Educação em Direitos Humanos (EDH), apoiamo-nos na compreensão apresentada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (Brasil, 2007) e no Parecer que aprova as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) e em teóricos que tomam a referida área como campo de estudos e pesquisas.

A compreensão é de que a Educação em Direitos Humanos perpassa diferentes práticas sociais e as práticas pedagógicas, no espaço escolar, têm prevalência. Entendemos como Souza (2007, p. 10) que a prática pedagógica se configura na “[...] ação social coletiva da instituição na qual se interrelacionam, conformando uma unidade: a prática docente, discente, gestora e epistemológica, permeadas pela afetividade na busca de garantir a construção da humanidade do ser humano [...]”.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) assenta-se nos paradigmas das pedagogias críticas e, portanto, propõe processos metodológicos ativos, dialógicos, críticos e reflexivos, estimulando o protagonismo do estudante e aguçando a sua capacidade de entendimento da realidade na qual se encontra imerso com vista à sua transformação, de forma a possibilitar que ele se situe no mundo. Situar-se no mundo, metaforicamente, implica ao longo da caminhada, identificar o ponto de partida e ponto de chegada, sem desconhecer, portanto, em qual lugar se encontra ao longo da travessia. Assim, a EDH elege como ponto de partida – marco referencial – o ideal de uma sociedade que respeite integralmente os direitos humanos como premissa para se alcançar a justiça social. Como diagnóstico, identifica-se uma sociedade que viola diuturnamente os direitos humanos e busca, por meio da intervenção pedagógica, mecanismo que proporcione o conhecimento do direito e dos procedimentos necessários à sua proteção e promoção, no contexto do exercício da cidadania ativa. Portanto, entende-se por cidadania ativa “[...] o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos [...]” (BRASIL, 2012, p. 13). Nesse contexto, advoga-se que a EDH enfrenta os seguintes desafios: inserção do estudo sobre a cultura dos direitos humanos na formação docente; valorização do profissional da educação; socialização de estudos e experiências exitosas vivenciadas no âmbito da

EDH; o respeito à diversidade; a participação democrática; a produção de materiais pedagógicos; destaque à relação existente entre

a EDH, a mídia e as tecnologias da informação e da comunicação; e a efetivação do diálogo intercultural (Brasil, 2012).

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

No mesmo ensejo, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) reconhecem a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um dos eixos fundamentais do direito à educação, ao conceituá-la como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. Portanto, tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global. Contudo, a EDH, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.



Do exposto, infere-se que a EDH se contrapõe ao racismo, ao sexismo, à discriminação social, cultural, religiosa e a outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira, devendo a educação intercultural e o diálogo inter-religioso permear o currículo, não cabendo, portanto, sua redução à disciplina ou a uma área curricular específica, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Logo, arremata-se que a educação em direitos humanos “[...] es antes que nada una forma de concebir el mundo a través de valores y normas [...], aquello que conecta con sentirnos parte de algo que nos reconfigura la manera de pensar y sentir”<sup>31</sup>. (Penhos, Bobadilla, 2024, p. 13).

### **O currículo como espaço de emergências de compromissos éticos e políticos**

Partimos da premissa de que a teoria crítica sobre o currículo guarda conexões com a Educação em Direitos Humanos, principalmente nas interlocuções sobre a possibilidade de transformação de homens e mulheres que, transformando a si e contribuindo para a transformação do outro, carregam a esperança da transformação do mundo. Assim, destacamos a esperança como ferramenta que aguça as potencialidades humanas no sentido da construção de um mundo mais justo.

Isso posto, diante da impossibilidade, por maior que seja, não caberia um triângulo, um gonguê, uma zabumba, dentro do matolão. Com a devida licença poética: “Xóte, maracatu e baião/ Tudo isso eu trouxe no meu matolão” (Gonzaga, 1952). Contudo, clareando águas, o

---

<sup>31</sup> A Educação em Direitos Humanos é, antes de tudo, uma forma de compreender o mundo por meio de valores e normas [...] algo que nos conecta com o sentimento de fazer parte de algo que remodela a maneira como pensamos e sentimos. (Penhos, Bobadilla, 2024, p. 13)

matulão trazia sonhos, esperanças no corpo do retirante que suportava o “pau-de-arara”.

Segundo Arroyo (2011, p. 13), no interior do espaço educativo, “[...] o currículo é núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado [...]”. Acrescenta ainda, que, compreendido enquanto espaço-tempo, no currículo, educadores e educandos, “[...] experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço [...], mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos [...]” (Arroyo, 2024, p. 10).

Observava-se, portanto, que práticas violentas, não raramente, são perpetradas no espaço de escolarização, principalmente na forma simbólica. Sendo assim, a violência simbólica se projeta impulsionada pelo currículo que, por sua vez, preceitua o respeito às diversidades e às diferenças; porém, não tem sido suficiente na mediação de práticas pedagógicas isentas de discriminação ou preconceito. Sendo assim, ainda se observa que é principalmente no interior do dito currículo oculto que práticas e atos preconceituosos se manifestam. Segundo Moreira (2001), a desmistificação do currículo oculto demanda por um(a) professor(a) que se assume como um(a) profissional transformador(a) e reflexivo(a), que leve em consideração as diferentes dimensões da prática pedagógica. Observa-se, portanto, que, ao longo dos tempos, a teoria sobre o currículo atribui diferentes significados para a palavra currículo. Logo, verifica-se que predominam os que vinculam a concepção de currículo à ideia de conteúdos, bem como os que “[...] veem o currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como plano, como objetivos educacionais, como texto e [...] como quase sinônimo de avaliação.” (Moreira, 2001, p. 4). Sendo assim, o autor propõe que as políticas curriculares devam respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais, como condição para reconquistar a democracia e preservar a esperança. Prontamente, concebe o currículo como “[...] conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes.” (Moreira, 2001, p. 4).

Consequentemente, a teoria crítica contemporânea sobre o currículo depreende esforços focalizados na compreensão do currículo oficial, do currículo oculto e do currículo em ação, como também nos recursos pedagógicos “[...] e nas relações sociais estabelecidas na prática curricular, [procurando-se] entender como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem os privilégios de outros.” (Moreira, 2001, p. 4). Para tanto, fazem-se necessário esforços para o enfrentamento desses processos excludentes, evidenciados em estados de angústias, desesperos, desesperanças, ódio, medo e violência que acometem os grupos sociais dos quais vozes são silenciadas e de quem direitos são flagrantemente desrespeitados. Para esse fim, considerando o papel estratégico da escola no enfrentamento a essa cultura do desespero e da desesperança, também se faz imprescindível priorizar, na formação docente, o debate sobre as diferentes dimensões do currículo, procurando conciliar o currículo formal, o currículo oculto e o currículo em ação.

Nesse assoalho, assentam-se produções mais recentes sobre a teoria crítica de currículo, assumindo a perspectiva que o concebe como instrumento privilegiado de construção e reconhecimento de identidade. Sendo assim, essa visão de currículo inclui planos e propostas (currículo formal), o que de fato acontece na escola e na sala de aula (currículo em ação), e as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aulas (currículo oculto) (Moreira, 2001). Sendo assim, a perspectiva crítica sobre o currículo assume dentro dos seus pressupostos que a prática pedagógica se encontra balizada pelo currículo formal, pelo currículo oculto e pelo currículo em ação.

Portanto, no enfrentamento as diversas formas de subalternização - realidade essa na qual encontram-se submersos diferentes grupos humanos que historicamente passaram por diferentes processos de exploração e opressão - e na pretensão de transformar realidades injustas que atentam contra a dignidade humana, a teoria crítica do currículo e a cultura dos direitos humanos, entrelaçam-se,

dão-se as mãos, tomando-se, desta forma, coparticipantes no desvelamento de realidades injustas, convictos de que qualquer transformação social passa pela educação. A frase "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (Freire, 2000, p. 67) é uma das frases mais emblemáticas de Paulo Freire e reflete sua visão de que a educação é fundamental, mas não suficiente, para a transformação social. Ele argumentava que a educação, por si só, não é capaz de mudar a sociedade, mas que, sem ela, a mudança é impossível. Nesse enredo, concebe-se a Educação Popular como uma teoria educacional capaz de orientar quaisquer processos educativos e, por sua vez, coerente com os princípios e diretrizes da Educação em Direitos Humanos - EDH.

Doravante, à luz dos nossos referenciais empíricos, discorreremos sobre o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos e acerca dos desafios e tensões a serem enfrentados na construção de uma nova identidade pedagógica para educação de pessoas jovens-adultas, considerando as trajetórias escolares truncadas inseridas em contextos de exclusão social e negação de direitos relativos a esses sujeitos.

Ao que se expõe, reiteramos que a educação popular, assim entendida, é conducente com a EDH, principalmente no que se refere à concepção de educação como ato de conhecimento e de transformação social. No mesmo esteio, a compreensão da educação como direito humano orientado para o pleno desenvolvimento da pessoa humana que não se desenvolve na ausência de outros direitos dado o seu caráter interdependente nos aproxima do pensamento de Gadotti (2000), já que o direito à educação tem uma natureza singular, haja vista que, além de ser um direito em si mesmo, compreende um direito que promove o acesso a outros direitos. Sendo assim, nas suas palavras, "o direito dos direitos."

## **A pesquisa campo: processo de juvenilização, desafios e tensões na construção de uma nova identidade pedagógica**

Apoiado na concepção de que a Educação em Direitos Humanos - EDH integra o amplo direito à educação, perfazendo um conjunto de práticas educativas embasadas nos direitos humanos, e de que a escola perfaz um espaço privilegiado para vivência, efetivação e conquista de novos direitos, o trabalho configura-se em um estudo de caso realizado por meio de entrevistas semiestruturadas e observação em uma escola situada em uma área de ocupação na periferia urbana da Cidade do Jaboatão dos Guararapes, PE/BR. Para tanto, foram entrevistados oito docentes, que atuam nos 1º e 2º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA<sup>32</sup> e oito estudantes afetos à referida Modalidade de Ensino.

Sobre os diferentes processos de juvenilização, de acordo com a fala da professora, os adolescentes-jovens “ficam deslocados”<sup>33</sup>, mesmo assim são mais rápidos nas respostas às atividades e têm outros interesses. Ainda nas atividades em equipe, às vezes consegue agrupar jovens-adultos e adolescentes-jovens, que, geralmente, apesar das diferenças, conseguem ser amigos. Nesse contexto, o(a) professor(a) tem que dar um jeito. Depõe que a transferência de estudantes com mais de quinze anos para a EJA resulta em ganhos para eles em decorrência da convivência com pessoas adultas que, “dando-lhes um freio”, fazem

---

<sup>32</sup> O 1º e 2º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA correspondem ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

<sup>33</sup> Eles brincam demais, porque o contexto deles não cabe, porque o adulto tem um aprendizado de vida, porque quando ele vem para a escola não é só para aprender a ler e escrever, tem todo um contexto social dentro da sala e aula. [Os adolescentes] ficam deslocados. À noite a gente pode dizer que, mesmo assim, eu ainda acho que eles funcionam melhor no horário da noite. Porque como eles estão convivendo com pessoas mais adultas, já de certa idade, eles mudam o comportamento. Há ganho para eles. Acontece muito choque, eles querem aprender mais rápido, querem outras coisas. (Professor. Entrevista 8).

com que eles amadureçam mais rápido. Também há ganhos para os do ‘sextão’<sup>34</sup>, pois ainda são muito jovens e os interesses divergem.

Ao que se verifica, os argumentos não se dirigem aos processos cognitivos ou metacognitivos, mas para aspectos vinculados ao processo de socialização presentes na representação da professora sobre as afinidades e comportamentos diferentes de crianças e adolescentes. Sendo assim, como já foi afirmado, a escola para os adolescentes-jovens ainda precisa ser inventada, pois, quando passam a frequentar a EJA, na sua maioria, são tidos como não desejados e como aqueles estudantes que causam problemas, visto que a matriz dos seus comportamentos tensiona os processos educativos que, na sua origem, foram pensados para pessoas jovens-adultas.

Acaba que a diferença de faixa etária é muito grande para este aluno permanecer no horário da manhã e da tarde. Imagina, faz 6º ano um menino que já está com 15 anos. À noite, idade parece ficar mais nivelada. Os alunos do 6º ano não estão com aquela mente ainda muito ligada em sexo [...] os do sexto ano ainda é um pouco mais inocente do que aqueles [...] eu acho que os com mais idade não deveria ficar ali [...] é mais fácil eles ficarem à noite. Acabam se beneficiando e beneficiando os outros. (Professor. Entrevista 7).

Ainda no que se refere ao processo de juvenilização, os adolescentes, na sua maioria remanescentes do turno da tarde, quando perguntados sobre questões referentes à escola, todos, nas suas respostas, reportaram-se à tarde enquanto turno de referência, denotando, assim, falta de integração com o turno da noite. Quando perguntado, por exemplo, sobre o que poderia acontecer se chegasse à escola uma pessoa vestida com roupas próprias àquelas que frequentam terreiros de macumba, o estudante respondeu: “De noite não ia ter assim nada não, mas de tarde. Eu acho que a gente estava querendo tirar

---

<sup>34</sup> A referência que a professora faz ao ‘sextão’, encontra-se dirigida aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, na sua maioria crianças com idade entre 10 e 11 anos.

liberdade. Seria assim, falar alguma coisa que os outros não gostem. [...] à noite não, mas acho que sim à tarde [...]” (Aluno. Entrevista 8).

Assim, possivelmente, a transferência do/a estudante para o turno da noite, que, de certa forma, assemelha-se a um processo de “expulsão”, porque o estudante migra para o turno da noite com o argumento de que traz prejuízo ao estudante matriculado na “idade certa”, acaba, por vezes, não sendo uma escolha dele/a, mas uma determinação da própria escola, tendo-se em vista os processos de enturmação de acordo com a idade e de forma a facilitar o trabalho em sala de aula (Sá, 2024). Alguns professores, não raramente, nominam o referido expediente, com seguinte jargão: “A escola a cada ano faz a limpeza. Por isso, são tantos à noite. Eles atrapalham muito!”

O adulto tem um aprendizado de vida, porque quando ele vem para a escola não é só para aprender a ler e escrever tem todo um contexto social dentro da sala. O adolescente, ele brinca demais, porque o contexto dele não cabe [...]. Mas eu ainda acho que eles funcionam melhor no horário da noite. Porque como ele está convivendo com pessoas mais adultas, já de certa idade, eles mudam o comportamento. (Professor. Entrevista 7).

Perguntada sobre a organização da prática docente, tendo-se em vista a contemplação de um público diverso, também com diversos interesses, segue a resposta: “Mesmo que a gente trabalhe mais a questão de um... acontece muito choque! Eles querem mais rápido, querem outras coisas. Então, o professor vai ter que, em sala de aula, saber lidar com esse contexto [...]” (Professor. Entrevista 7).

Portanto, a professora esclarece que o trabalho em sala de aula é planejado na perspectiva do estudante jovem-adulto; no entanto, no que se refere ao adolescente, menciona ser necessário “dar um jeito”, mas não explica qual jeito e quais suas implicações pedagógicas.

Consequentemente, tem-se que a prática de sala de aula, em nível de planejamento, não contempla os interesses desses adolescentes-jovens.

Por conseguinte, abrem-se as fendas, as fissuras, nas quais emergem os discursos<sup>35</sup>, sendo, assim, ao que se observa das colocações da professora, a EJA passou a ser demandada majoritariamente por outros sujeitos. Metaforicamente, outros passageiros noturnos ingressaram na locomotiva, pugnando por espaço, espaço esse que, na referida modalidade de ensino, ainda está por ser inventado ou, no máximo, está parcialmente constituído. Quando se muda o sujeito, muda-se o ritmo da toada; portanto, muda-se também a dança e o jeito de dançar. Sendo assim, a escola precisa se reencontrar consigo mesma para fazer frente aos desafios decorrentes das demandas formuladas por esses novos sujeitos que adentram os seus espaços. Consequente, o processo de juvenilização tensiona por uma nova identidade pedagógica para a EJA. Contudo, essa nova identidade pedagógica demanda uma nova concepção de juventude que, assim concebida, legitima a juventude como uma categoria social diversa, mutável e com múltiplos interesses.

## **Considerações Finais**

Consequentemente, o processo de juvenilização sinaliza para a necessidade de a escola revisitar a cartografia de suas práticas curriculares, para melhor se aproximar das juventudes, conhecer as diferentes culturas juvenis dos estudantes, melhor dizendo, conhecer melhor os sujeitos envolvidos na ação educativa, garimpando, assim, elementos para esculpir as particularidades e reconfigurações curriculares para EJA. Assim, é possível potencializar ações formativas de caráter colaborativo, pautadas em “giros curriculares de insurgências” e de inclusão (Costa, 2020). Desse modo, possibilita-se contemplar os interesses de sujeitos que “desligam, que são parádo”, quando se trata de alguns conteúdos que não lhes interessam. É assim o

---

<sup>35</sup> Por conseguinte, “[...] o discurso é um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações. [Que, não obstante, poderá ser] mais bem entendido pelas possibilidades de polissemia dos significantes [...]” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 14).



adolescente-jovem que, na sua maioria, não gosta de sala de aula, mas quando é convidado para bater nas alfaias na rodada de ciranda e de maracatu, “não erra uma nota”. A atividade desenvolvida também sinaliza que a escola é uma instituição importante para se ensinar e aprender sobre a cultura dos direitos humanos e que práticas escolares embasadas em saberes artísticos, referendadas na cultura regional e local, tais como as toadas do maracatu e da ciranda, contemplam os interesses dos ditos “passageiros noturnos” que, nas suas lutas cotidianas, tencionam à escola, conferindo à educação estatuto de um direito autoconstruído. Nesse contexto, tem-se na Educação em Direitos Humanos um espaço de encontro e de emancipação humana.

Apoiado na concepção de que a Educação em Direitos Humanos - EDH integra o amplo direito à educação, a pesquisa, por sua vez, sinalizou que a escola é uma instituição importante para se ensinar e aprender sobre a cultura dos humanos e, nesse contínuo, em cooperação com outras instituições, contribui para a proteção e promoção da dignidade humana. Finalmente, identificamos, em atividades realizadas na escola, por meio da roda de ciranda e do toque do maracatu, experiências que consideramos como balizadas pela ótica dos direitos humanos e por uma autêntica EDH. Assim, concluímos, que os sons das alfaias, a roda de ciranda e o batuque do maracatu também são “diamantes éticos”;; por assim dizer, halos a iluminar estudantes adolescentes-jovens, que “brincam muito na sala de aula”, mas, quando participam nas rodas de ciranda, tocam as alfaias, o gonguê e os maracás, “não erram uma nota”, tocam e dança como se fossem legítimos profissionais. Portanto, tencionada por essas experiências, aventam-se possibilidades que denotam uma nova identidade pedagógica para a EJA. Portanto, esses adolescentes-jovens reinventam o direito à educação no interior da referida modalidade de ensino, em contextos que configuram um direito autoconstruído, no esforço de trabalhar e estudar enquanto trabalham.

## Referências bibliográficas

ARROYO, M.G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 20224. ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Ed. Fim de Século – Edições, sociedade Unipessoal, Ltda, 2023.

BRASIL. *Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (n.º 9394/96). Senado, 1996.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei federal n.º 8069, de 13 de julho de 1990. Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. MEC, 2007.

BRASIL. *Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. CNE. Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. *Lei n.º 12852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude [...]. Presidência da República, 2013.

COSTA, G. S. *A juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares*. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 48-77, 2020.

FÁVERO, O & FREITAS, M. (2011). *A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente*. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. Paz e Terra. GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Ed. Artes Médicas. 2000.

GONZAGA, L. Pau-de-arara, 1951. Disponível em: <Pau de Arara - Luiz Gonzaga - LETRAS.MUS.BR> Acesso em: 23 abr. 2025.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 109-130, maio/ago. 2000

LACLAU, E. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical*. Itermeios, 2015.

MOREIRA, A. F. B. *Currículo, cultura e formação de professores*. Editora da UFPR, 2001.

Organização das Nações Unidas. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – Marco de Ação de Belém, 2010.

Organização das Nações Unidas. (1981). *Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções, Resolução 36/55*. Proclamada pela Assembleia Geral das nações Unidas a 25 de novembro de 1981.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. Edições Loyola, 1971.

PENHOS, M.; BOBADILLA, M. R. La educación en derechos humanos a través del sentir y el pensar de la socialización en los

Modelos de Naciones Unidas. Revista de Direito Socioambiental - REDIS, Goiás – GO, Brasil, v. 02, n. 03, jul./dez. 2024. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/redis/article/view/16098](http://www.revista.ueg.br/index.php/redis/article/view/16098).. Acesso em: 23 abr. 2025.

PEREIRA, T. V. & OLIVEIRA, R.A.A. *Em busca do estudante ideal?* Reflexões docentes sobre o processo de juvenilização da EJA. Revista e-Curriculum, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP, v. 20, n. 4, p. 1633-1652, 2002.

RIBEIRO, V. M. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cad. CEDES, vol. 21 n.º 55, 2001.

SACAVINO, S. *Os desafios da Educação em Direitos Humanos no fortalecimento da democracia*. RIDH |, v. 10, n. 2, p. 85-107, 2002.

SÁ, E. A. *É possível ter religião e ser laico?* A escola como espaço e tempo de mediação e coexistência de discursos seculares e religiosos. 247 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Doutorado em Ciências da Religião. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1988>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SILVA, J. C. et al. *A juvenilização da educação de jovens e adultos: um fenômeno histórico*. Revista Entramados, 2021.

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

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

UNESCO. *Confintea VI - 6a Conferência Internacional de Educação de Adultos* - Marco de Ação de Belém, 2024.

## **CAPÍTULO 12**

### **PELA HUMANIZAÇÃO DO CHORO DO MENINO E DO HOMEM NEGRO: reflexões sobre as masculinidades negras a partir da literatura infantil**

---

Tarcia Regina da Silva<sup>36</sup>

#### **A INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO: ser menino/homem e negro**

Iniciamos esta pesquisa parafraseando o título do livro de Chimamanda Adichie (2015): “sejamos todos feministas” e lutemos por uma educação antissexista e antirracista desde a primeira infância. Entretanto, conforme Connell (1995, p. 196), “todas as formas de política da masculinidade envolvem uma relação com o feminismo. Quer essa seja uma relação de rejeição, ou de coexistência cautelosa ou ainda de apoio caloroso, esse é o centro emocional dos debates atuais”. Tal afirmativa indica que devemos nos preocupar com o empoderamento das meninas/mulheres, mas demonstra também que precisamos atentar para a construção das masculinidades. Neste capítulo, nos concentramos na construção das masculinidades negras, ou seja, na construção das identidades dos meninos/homens negros. Para nós, “ser menino negro é diferente de ser menina e negra” (Silva, 2015, p. 160). Tal premissa está ancorada no argumento de que há especificidades de gênero que precisam ser consideradas nas discussões sobre as relações étnico-raciais desde a EI. Assim, em concordância com Hooks (2019a, p. 213), salientamos que “transformar as representações de homens negros deve ser uma tarefa coletiva”.

---

<sup>36</sup> Professora Associada e Livre Docente da Universidade de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva. <http://lattes.cnpq.br/5951919363361300>. <https://orcid.org/0000-0002-4392-3468>

Em um artigo publicado na Folha de São Paulo (2025), intitulado *Homem Negro Chora*, Paola Ferreira Rosa, discorre sobre o choro de 3 (três) homens negros: José William Ferreira de Paula, 12 anos, que foi filmado fazendo o passinho aos prantos enquanto desfilava na Escola de Samba Mangueira, no Rio de Janeiro; Luighi Hanri Sousa Santos, 18 anos, jogador do time de base do Palmeiras, durante uma entrevista ao final da partida contra o Cerro Porteño, na qual ele foi vítima de atos de racismo e Vini Júnior, 24 anos, que chorou e assumiu a luta antirracista, quando, também no futebol, foi vítima de discriminação racial. “Contrariando toda a desumanização associada à negritude e a insensibilidade atribuída aos homens, o menino José, o jovem Luighi e Vini Jr. ensinam: afeto também é luta e homem negro chora” (Rosa, 2025, s.p). Nesse contexto, analisamos o livro “O menino Nito: então, homem chora ou não?”, de autoria de Sonia Rosa (2011), com ilustrações de Victor Tavares propondo reflexões sobre a construção das masculinidades negras.

Hooks (2019a, p. 171) relembra que, em sua família, “ser um garoto significava aprender a ser duro, a mascarar seus sentimentos, defender seu território e lutar; ser uma garota significava aprender a obedecer, ficar quieta, ser limpa, reconhecer que você não tem território para defender”. Dessa maneira, pouco tratamos da influência que as noções patriarcais exercem na construção da identidade dos meninos negros na infância, visto que há um reforço cotidiano que os prepara para matar, para ser violentos, para abraçar a guerra (Hooks, 2018). Nas palavras de Adichie (2015, p. 29), “abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente”.

Contudo, os dados da violência contra os homens negros nos revelam que eles têm inúmeros motivos para chorar. Segundo o Atlas da Violência, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) ainda em 2024 (Cerqueira; Bueno, 2024), a vitimização de pessoas negras em registros de homicídios correspondeu a 76,5% do total de homicídios registrados no país, o que corresponde à taxa de 29,7 homicídios para cada 100 mil habitantes desse grupo populacional, ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, em média, para cada

pessoa não negra assassinada no Brasil, 2,8 negros são mortos. Esse cenário de grande discrepância no perfil racial de pessoas vítimas de violência, infelizmente, não é novidade no contexto brasileiro.

Esses dados são relevantes para a nossa discussão sobre masculinidades negras, pois segundo a pesquisa “Violência Armada e Racismo: o papel da arma de fogo na desigualdade racial” (2022) do Instituto Sou da Paz, os homens negros representam a maioria das vítimas de homicídios por arma de fogo no Brasil. Entre 2012 e 2022, 79% das vítimas de homicídios por arma de fogo eram homens negros. Em 2020, 81% do total de mortes por homicídio por arma de fogo foram de homens negros. Homens negros têm 3 (três) vezes mais chances de serem mortos por arma de fogo em comparação com homens não negros. A taxa de homicídios por arma de fogo entre homens negros foi de 44,9 por 100 mil em 2012-2022, enquanto para homens não negros foi de 14,7 por 100 mil. A mortalidade de homens negros por armas de fogo é superior à de homens não negros em 26 dos 27 estados brasileiros, com o Nordeste apresentando a pior taxa. Homens negros também são a maioria das vítimas de violência armada não letal em quatro das cinco regiões do país. No Norte e Nordeste, eles representam mais de 80% das vítimas. Em 2022, foram registradas 4.702 notificações de violência armada não letal contra homens no Brasil, com taxas mais elevadas para homens negros em todas as regiões.

Logo, ser homem negro no Brasil é está na mira. Zanello (2020) ao questionar o que é ser um homem negro, explicita que ser negro vem antes do ser homem, uma vez que sê-lo é carregar as particularidades de sua negrura, já que sua masculinidade é uma performance construída por masculinidades hegemônicas e tida como subalternizada. Tendo isso em mente, há um modelo de homem ideal: branco, hétero e cristão. Já no âmbito das representações sobre o homem negro, “está a imagem do bruto – indomado, não civilizado, sem pensamento, e sem sentimento” (Hooks, 2018, p.5). Daí, o estranhamento social quando eles choram. Os sujeitos que se opõem a esse ideal se sentem obrigados a se deslocar para as masculinidades hegemônicas, sendo estas

configuradas por sua própria imposição social e cultural. Hooks (2018) afirma que, na sociedade hegemônica, os homens negros são:

Vistos como animais, brutos, nascidos para estuprar, e assassinos, homens negros não têm tido real chance de falar quando se trata o jeito como são representados. Eles fizeram algumas intervenções no estereótipo. [...] Homens negros que recusam categorização são raros, o preço da visibilidade no mundo contemporâneo da supremacia branca é que a identidade do homem negro seja definida em relação ao estereótipo seja pelo incorporamento dele ou pela busca de ser diferente disso. No centro do jeito como se constrói a identidade do homem negro no patriarcado capitalista supremacista-branco está a imagem do bruto – indomado, não civilizado, sem pensamento, e sem sentimento (Hooks, 2018, p. 5).

Isso posto, o negro não é considerado um homem, mas um ser num lugar de subserviência. A ele é destinado o papel de servir, do ser não sociável, do perigo constante, daquele que está às margens da sociedade, do que é definido pela branquitude, para que, assim, possam servi-la. É diferente para o homem branco, que faz parte da supremacia branca moldada pelo capitalismo. Consequentemente, o homem negro deseja assumir essa masculinidade hegemônica patriarcal. Para isso, precisa negar a si mesmo, a fim de viver como igual aos não negros. Nessa direção, damos relevo ao fato de que vivemos numa sociedade racializada e de que, mesmo após inúmeras conquistas e lutas dos movimentos negros, a masculinidade hegemônica patriarcal é branca e almeja a invisibilização de indivíduos negros a todo custo. Aos homens e negros, então, cabe lidar constantemente com o obstáculo da masculinidade forçada que não os representa e que os aprisiona a ideia de não poderem expressar suas emoções e afetos. Esse aspecto, articulado com o racismo, posiciona-os numa condição de sexualização, de animalização, de criminalização, de desumanização, entre outras características que tornam a imagem do homem negro completamente estigmatizada e negativa.



Para Souza (2009, p. 100), “além de ter seu pênis racializado, a inteligência dos homens negros foi avaliada pelos europeus na proporção inversa do tamanho de seu pênis”, questão que nos faz pensar sobre a não aceitação da genialidade de Vini Jr no futebol. Santos (2003), por sua vez, explica que pesa sobre o homem negro um tripé que o reconhece como intelectualmente frágil, esteticamente feio e de caráter duvidoso.

Levando em conta a negação da humanidade ao homem negro, Souza (2009) avalia que a sociedade o vê como desprovido de sexualidade; todavia, ele tem sexo, o qual é descrito como uma peculiaridade que o emascula ao mesmo tempo que o aproxima de um animal, em contraposição ao homem branco. O autor reconhece, ainda, que tal nuance tem seu início na infância, já que, desde cedo, os meninos negros são vistos como problemáticos, bagunceiros, desobedientes, recebendo poucos elogios dos professores em relação aos demais estudantes. Assim, são percebidos, na maioria das vezes, como crianças, adolescentes, jovens e adultos que não fazem jus a maiores investimentos, inclusive, afetivos.

A não intelectualidade como uma das características construídas para as masculinidades negras é um atributo expressivo do ser negro racialmente verdadeiro, é uma categoria de comportamento modelo que legitima a imagem do homem negro fetichizado e violento. É uma projeção construída pela branquitude como norma que vincula os corpos negros às simbologias de prazer e violência. Nega-se, dessa forma, toda a sua trajetória de vida enquanto sujeitos pertencentes a um constante movimento entre a resistência e a subalternização. Segundo Fanon (2008), mesmo comumente ouvindo comentários que desclassificam os homens negros, é possível contestá-los, pois há negros ocupando posições socialmente privilegiadas. Entretanto, se algum desses homens comete um erro, uma falha, é seu fim. Para ele, a masculinidade precisa ser analisada como um processo social construído por homens e mulheres, pois mesmo apresentando papéis diferentes, ambos possuem o mesmo nível de importância. A masculinidade em si não define o homem enquanto ser humano, mas

suas atitudes são atravessadas por construtos sociais e, ao mesmo tempo, por fatores característicos da espécie humana enquanto seres biológicos.

Mas, quais os caminhos para a humanização dos meninos/homens negros. Escolhemos a literatura infantil como uma das possibilidades. Contudo, é válido elucidar que, mesmo com um aumento, no mercado editorial, de obras de literatura infantil como uma estratégia pedagógica para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais — em sintonia com a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), atual Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) —, ainda encontramos, em algumas narrativas, uma discussão que, embora se proponha uma educação antirracista e traga à tona a questão racial, acaba reforçando estereótipos e preconceitos.

Partimos do reconhecimento da literatura infantil como um direito humano (CANDIDO, 2011), salientamos o direito de toda criança se ver representada positivamente nos textos literários. É o referido autor quem nos explica ainda que a literatura pode ser considerada “o sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 175). Candido (2011) pontua que se não há equilíbrio psíquico sem o sonho durante os nossos sonos, também não há equilíbrio social sem a literatura. Assim, a literatura é um fator primordial para a nossa humanização. Nesse contexto, ressaltamos a importância de narrativas que valorizem a identidade da população negra, considerando-se que as desigualdades raciais ainda perduram na nossa sociedade.

Peço que consideremos a perspectiva a partir da qual olhamos, questionando de modo vigilante com quem nos identificamos, quais imagens amamos. Se nós, pessoas negras, aprendemos a apreciar imagens odiosas de nós mesmos, então que processo de olhar nos permitirá reagir à sedução das imagens que ameaçam desumanizar e colonizar? É evidente que esse é o jeito de ver que possibilita uma integridade existencial que consegue subverter o poder da imagem colonizadora. Apenas mudando coletivamente o modo como olhamos para nós mesmos e para o mundo é que podemos mudar como somos vistos. Neste processo, buscamos criar um mundo

onde todos possam olhar para a negritude e para as pessoas negras com novos olhos (Hooks, 2019a, p. 39).

Tendo isso em vista, propomos-nos, nesta pesquisa, a analisar a interseccionalidade entre raça e gênero, indagando: “como devemos discuti-la a partir de um olhar relacional, e não posicional e hierárquico fixo” (CONRADO; RIBEIRO, 2017, p. 82)? A interseccionalidade nos desperta para a premissa de que o mundo que nos cerca é bem mais complicado e contraditório do que pensávamos inicialmente. Conforme Crenshaw (2002), as interseccionalidades são construídas para que possamos refletir sobre as consequências da influência mútua de duas ou mais formas de dependência. Assim, esse conhecimento de complementariedade entre formas de sujeição nos ajuda a evidenciar a superposição de opressões. Nesse contexto, a interseccionalidade representa a abordagem e a análise da problemática a partir de diversos caminhos, sendo cada um deles rodeado por eixos de opressão.

Ribeiro e Faustino (2017) afirmam que se fizermos uma abordagem sob os vieses das categorias raça e gênero, os homens negros serão visibilizados pela subalternidade, entretanto, quando nos propomos a uma análise a partir de gênero e raça, eles se conectam a ideia de privilégio. Entretanto, se lançarmos mão de um olhar interseccional, emergirá a possibilidade de apreender processos de subjetivação e suas interfaces, o que pode trazer à tona novos elementos de existência e de performance que extrapolam os parâmetros estabelecidos dentro de uma sociedade “imperialista, colonialista, patriarcal, supremacista branca e capitalista” (Custódio, 2019, p. 158). É por isso que buscamos focar o menino negro protagonista da história apresentada, para entender o lugar que lhe é destinado como menino, como negro, como menino negro e negro menino, buscando captar olhares interseccionais.

## **O QUE É SER MENINO/HOMEM NEGRO? ALGUMAS REFLEXÕES**

De acordo com Hooks (2019a, p. 172), numa comunidade negra tradicional — no caso brasileiro, nas periferias —, “quando alguém diz a um rapaz crescido ‘seja homem’, está convocando-o a perseguir uma identidade masculina enraizada no ideal patriarcal”. Pensando nisso, embora ainda não tenhamos um número vultoso de pesquisas, no Brasil, sobre a temática, os pesquisadores brasileiros, desde o final do século XIX, estiveram atentos para essa questão, considerando que os homens negros sempre foram, no contexto social brasileiro, motivos de desconfiança e medo. Entendemos, pois, que, na discussão sobre masculinidades, temos que pensar em masculinidades negras de maneira plural, reconhecendo, sobretudo, os homens negros que subvertem a lógica excludente.

Então, tornar-se homem é um trajeto em busca do “eu” permeado por diversas ideologias e condutas que visam moldá-lo segundo o idealismo de uma sociedade utópica, de maioria hegemônica, que tem como propósito colocar os indivíduos em espécies de “caixas classificatórias”. Fanon (2008, p. 26) alerta que, sob essa ótica, “o negro não é um homem”. Hooks (2018) ressalta que, muitas vezes, o homem negro aceita e internaliza os estereótipos que lhe são direcionados como uma forma de ser acolhido pela sociedade. A autora comenta também que, na nossa cultura, os homens negros não são amados por ninguém, nem por si mesmos: “como eles poderiam, como se pode esperar ele amar cercados por tanta inveja, desejo e ódio?” (Hooks, 2018, p. 2). A supremacia branca procura caracterizar o homem negro a partir de estereótipos que reforçam o preconceito e as práticas racistas. Dessa forma, os marcadores sociais indicam as características necessárias para encaixar a masculinidade negra num perfil de homem negro.

Cabe-nos, ainda, abordar o fenômeno da hiperssexualização do homem, principalmente do homem negro. Apesar de os estereótipos causarem danos à masculinidade negra, muitos homens acabam fazendo uma espécie de apropriação de alguns destes estereótipos, seja

como forma de ser aceito pela sociedade, seja simplesmente como processo de autoconfiança. Conforme Hooks (2019a), qualquer consideração que façamos, na atualidade, sobre o homem negro nos revelará como o falocentrismo está no âmago da violência entre negros, na fragilização das relações familiares, influenciando a ausência de cuidados com a sua saúde e o uso de drogas. Assim, parte dos hábitos dos homens negros é assumida para atender aos ideais de virilidade. “Afirmando sua capacidade de serem ‘durões’, de serem ‘descolados’, os homens negros põem suas vidas – e a dos outros – em sério risco” (HOOKS, 2019a, p. 209).

Sob a lente das masculinidades e considerando um recorte de gênero, notamos duas facetas principais nessa categoria: a estética e a ética (Custódio, 2019). A estética se manifesta na performance, abrangendo as atitudes, ações, movimentos e perspectivas que moldam a interação social masculina. Já a ética reside em uma dimensão simbólica, ligada ao plano moral. Conforme Custódio (2019, p. 141) argumenta, é na ética que se estabelecem as simbologias de poder, atrelando-se às noções de bom e ruim, superior e inferior.

Diante disso, o autor nos convida a refletir sobre como os debates acerca das masculinidades negras tendem a se concentrar na estética, negligenciando a dimensão ética. Essa ênfase estética, segundo Custódio (2019), pode obscurecer nossa percepção e desviar o foco de uma discussão crucial: o que define um bom homem negro? Para Custódio (2019, p. 156), "ser um bom homem negro é emular ser um homem". Como ressalta Hooks (2018), para o homem negro, a reivindicação de sua humanidade se torna necessária, dada a persistente marca do racismo estrutural. Nessa linha, Ribeiro (2015) distingue dois perfis de homens negros: aquele que internaliza o modelo violento, agressivo, truculento e hiperssexualizado, e aquele que adota uma postura de marginalização passiva, caracterizada pela não confrontação, acriticidade e alinhamento com a masculinidade patriarcal.

No entanto, a população negra sempre se posicionou contrária a essas formas de representação negativas. Para Hooks (2019), os homens negros que chegaram às Américas, mesmo aqueles oriundos de culturas

em que os papéis de cada sexo moldavam a divisão do trabalho e em que o *status* dos homens era diferente e/ou superior ao das mulheres, tiveram as noções de hombridade e de masculinidade impostas pelo colonizador branco. Apesar das reações por parte dos homens negros àqueles comprometidos com o aprimoramento da raça, os primeiros aceitavam com mais tranquilidade tais imposições.

Dessa maneira, ainda constatamos que boa parte dos homens negros na atualidade, mesmo com reconfigurações e novas performances, ainda permanece no espaço da escravização servil por opção ou por falta dela, tal como anteriormente. Isso significa dizer que sua subjetividade fica subordinada a outrem. Todavia, quando esse mesmo indivíduo negro passa a ocupar uma posição exitosa e privilegiada, a tendência é que ele mantenha um afastamento de seu grupo racial e que seja tratado pelos demais membros da sociedade não por sua negrura, mas por sua condição econômica favorável.

Fanon (2008) pontua que há vários casos em que os homens de cor estabelecem rotas de fuga do lugar de homem negro, assumindo o branco como referencial de conduta, valores e subjetividade e ocultando sua identificação negra. Sendo assim, a primeira tática é a luta por poder: já que não pode ser branco, o negro procura se equilibrar ao investir no que faz de melhor, seja no campo da intelectualidade, seja no ambiente em que trabalha, seja na riqueza material. Isto é, para se tornar aceito, o negro procura a perfeição e sabe que, ao conseguir poder em locais onde a maioria é branca, permanecerá sempre sob vigilância. Ainda, pode acabar fraquejando nesse imaginário, aceitando não obter e/ou concretizar essa perfeição, o que pode implicar desânimo, conformismo ou dependência do mundo dos brancos.

Outro fator de fuga é submergir a sua cor. Evidentemente, a cor de sua pele não lhe permite ser compreendido pelos brancos, mas o negro em ascensão pode abandonar a sua identidade negra, ou seja, evitar falar sobre si mesmo como negro. Como consequência, em certos momentos, há uma necessidade de negar as vivências que não são aceitas socialmente, tais como memórias religiosas, aspectos da língua, modos de se vestir, questões sobre o corpo e o cabelo, dentre outros

elementos constitutivos da sua identidade. Mais uma tática é negar falar sobre o assunto. Por “assunto”, entendemos as discussões que fazem parte das analogias entre negros e brancos no Brasil. Ou seja, o homem negro, para ser aceito, decide não conversar sobre a temática racial. O corpo desse indivíduo negro descobre esse querer se distanciar, ainda que se separe do ambiente ou do mundo negro — o seu —, ele tem que conviver com o ideal de corpo que lhe foi atribuído pela sociedade, tornando-se um homem negro sempre mutilado, sempre reprimido em si mesmo (Silva, 2010).

Conforme Silva (2010), podemos chamar essa forma de enclausuramento de “escravidão psíquica”. Na escravidão corporal, o corpo é a exploração de um senhor, é um produto. Na escravidão psíquica, a visão do irreal, do eu branco, integra o negro, escravo psíquico de um senhoril que não pode ser condenado como nas revoltas quilombolas ou nas batalhas físicas; um opositor interno que tem coragem aceitável para acarretar amargura durante sua experiência. Essas prisões, explícita ou implicitamente, tornam o homem negro um refém de sua negritude, uma vez que ele carrega consigo o peso das categorias gênero, raça e classe. Com isso, a masculinidade negra passa a se reconhecer no “outro” e a desejar ser o “outro”, que, nesse caso, é o branco. No tocante a esse aspecto, Ribeiro e Faustino (2017, p. 5) ponderam o seguinte:

Diante desse esquema colonial e patriarcal, apenas o (homem) branco tem status de sujeito. [...] Ser ‘humano’ é ser branco e o negro (não-ser), sedento por encontrar-se no olhar de um outro que só vê a si mesmo (reconhecer-se é ser reconhecido) passa a desejar ser branco. Nestas condições, a busca para se fazer homem é ao mesmo tempo atividade de (auto) negação.

A partir do que foi explanado, fica evidente que as masculinidades negras são construídas na ideia de que os homens negros são corpos subalternizados. Então, ora a masculinidade negra é considerada uma corporificação almejada e exótica, ora é reiterada como um corpo ameaçador socialmente, que precisa ser monitorado.

Essas características representam um embate constante para a luta antirracista, que se organiza mediante uma busca pela reafirmação da existência do homem negro, denunciando violências raciais que acontecem no dia a dia, nos mais diversos espaços.

## **LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES NEGRAS**

Connel e Messerschmidt (2013, p. 245) identificam que a masculinidade hegemônica patriarcal “incorpora a forma mais honrada de ser um homem”, e essa forma pode ser associada à negação da dor, do choro. Assim, no livro “O Menino Nito: então, homem chora ou não?”, (Rosa, 2011), Nito é aquele que não pode chorar, aquele que precisa calar a sua dor. Já na capa, o personagem, um menino negro, nos é apresentado tentando segurar uma parede para que ela não desabe, pois está vazando. Ele aparece com as pernas submersas em suas lágrimas ao lado de um intrigante questionamento: então, homem chora ou não?

Ao iniciar a leitura do livro, descobrimos que o menino protagonista da história ganhou o nome de Nito devido ao reconhecimento da sua beleza ao nascer. Todos o chamavam de “Bonito”. Em razão disso, ficou conhecido pelo apelido, “Nito”. Nasceu aparentemente numa família de classe média e parece ser filho único. Entretanto, a narrativa logo aponta que o menino tinha um probleminha: “chorava por tudo” (Rosa, 2011, p. 4).

Já na infância, os meninos são orientados a engolir o choro. Comumente ouvem que homem não chora. Retomamos aqui Connell (1995, p. 190), para quem “toda cultura tem uma definição de conduta e dos sentimentos apropriados para os homens”. Dessa forma, os meninos são forçados a viver se distanciando de comportamentos que, em dada sociedade, são associados ao feminino. Voltando à narrativa, o pai do não mais tão pequeno Nito o chama para conversar num canto e o orienta: “Nito, meu filho, você está virando um rapazinho... já está na hora de parar de chorar. E tem mais: homem não chora! Você é



macho! Acabou o chororô de agora em diante, viu?” (Rosa, 2011, p. 5). Diante dessa fala, temos que:

O fato de uma criança negra ser o personagem principal de *O menino Nito* nos faz pensar que, se o choro já seria uma temática difícil de ser abordada no campo literário em relação ao gênero masculino, o choro de um menino negro se configura como algo completamente novo, pois a dor e o sofrimento de meninos e meninas negras e de suas famílias são completamente ignorados ainda hoje pelo Estado brasileiro (como exemplo, o choro das famílias Ágatha, de 8 anos, e João Pedro de 14 anos, vítimas da violência policial no Rio de Janeiro. (Nascimento; Silva, 2020, p. 222)

Acrescentamos a esse choro engolido o choro de Miguel, criança recifense de cinco anos que caiu do nono andar de um condomínio de luxo enquanto estava sob os cuidados da patroa de sua mãe. Na ocasião, Mirtes, a mãe, uma empregada doméstica, tinha saído para passear com a cadela dos patrões; aos dois estudantes negros, de 11 e 12 anos, que também choraram ao serem abordados por uma segurança Shopping Pátio Higienópolis, na Zona Oeste de São Paulo, área nobre da capital paulista.

Retomando a narrativa, observamos que, a partir da postura do pai, que chama a criança no canto para inibi-la, reforçando a imagem do homem negro como bruto, grosseiro e pouco amoroso, a narrativa de “*O menino Nito*” (Rosa, 2011) denuncia a violência familiar a que as crianças estão sujeitas. Ao pensarmos na masculinidade negra, o episódio destaca, entre outros aspectos, a virilidade e a truculência como fatores que definem o modelo social através do qual o homem negro é visto (Hooks, 2004). Logo, para “ser macho”, menino não chora! Segundo Nkosi (2014, p. 91), “o homem negro deve ser macho ao quadrado em todas as situações exigidas, e só a partir destes atributos será reconhecido”.

**Figura 1 – Homem não chora**



**Fonte:** Rosa (2011, p. 5)

Tal como Hooks (2018), acreditamos que os meninos são orientados desde cedo a não demonstrar as suas emoções, sobretudo quando estas as fazem sofrer, sob o risco de se tornarem menos homem ao fazê-lo. Consequentemente, omitem as suas dores, sofrimentos, angústias, tormentos; quando esses sentimentos vêm à tona, a melhor resposta acaba sendo “empurrá-los goela abaixo, esquecê-los, esperar que vão embora (Hooks, 2018, p. 3). É sob essa perspectiva que meninos vão sendo educados e representados na nossa cultura e estabelecendo formas de ser e existir. Ser homem, nessa visão, “é também aprender a respeitar os códigos, os ritos que se tornam então operadores hierárquicos” (Welzer-Lang, 2001, p. 463).

Entretanto, Connell (1995, p. 190) nos alerta que “esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou à crise pessoal e a dificuldades nas relações”. É exatamente isso o que acontece com Nito, como podemos observar nas ilustrações.

**Figura 2 – Choro contido**



**Fonte:** Rosa (2011, p. 7)

O personagem constrói um muro que vai represando o seu choro. Não expressa as suas emoções e adoece um pouco a cada choro engolido. Frente a esse cenário, a família resolve chamar o Doutor Aymoré, “um velhinho simpático que sempre cuidou de plantas e crianças” (Rosa, 2011, p. 10). O médico, também um homem negro, desvenda logo a solução. Após ouvir Nito, pede para que a mãe pegue duas bacias grandes, oferece ao menino o seu colo e solicita que ele se lembre de todos os choros engolidos e os coloque para fora. Depois dessa solicitação, Nito indaga o médico:

- Eu posso? Mas, eu não sou homem?
- Exatamente porque você é homem é que não pode engolir os choros. Todo homem tem lágrimas e as lágrimas são para rolar pelo rosto. Qualquer rosto: de um homem, mulher, criança e gente de idade. Agora vamos parar de papo furado e comece logo a desabrochar! (Rosa, 2011, p. 11).

Autorizado pelo médico, Nito solta o seu choro — que assusta a vizinhança por causa quantidade — e emociona seus pais e o médico. No mesmo dia, o pai o chama novamente e diz: “Filho, você deve chorar sempre que quiser, mas não chore sem razão. Acho que agora aprendemos a lição: Chorar é bom. Às vezes deixa a gente mais homem. [...] Os dois se abraçaram forte. Ficaram assim um tempão...Um sentindo a batida coração do outro...” (Rosa, 2011, p. 14).

O desfecho apresentado pela autora pode contribuir para que os meninos, já na primeira infância, principalmente negros, vejam-se representados e encontrem na narrativa um alento, um colo para acalantar os seus choros engolidos em razão da violência aos quais são expostos dentro e fora das suas casas. Ao apresentar a ressignificação dessa relação entre pai e filho, oportuniza-se ao pai uma revisão de sua postura autoritária, de forma a reconhecer a necessidade de destinar afeto, carinho, atenção e cuidado ao seu filho. Isso favorece a desmistificação do estereótipo de homem rude associado ao homem negro e evidencia que homens negros podem e devem chorar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na cultura patriarcal, ao educar os meninos para negar os seus sentimentos, estamos os condenando a “viver num estado de dormência emocional” (HOOKS, 2018, p.4), em que a sua dor não pode ser sentida, acolhida, nomeada ou cuidada. Abordar a possibilidade de sentir incentiva os meninos negros, desde pequenos, a verbalizar os seus sentimentos sem que sejam acusados de os expressar para chamar a atenção ou de se expressar por serem “manipuladores patriarcais tentando roubar a cena com seu drama” (HOOKS, 2018, p. 4). Por enquanto, comumente, os vemos chorando pelo racismo, por serem vítimas de violência por meio da polícia, por serem confundidos com bandidos, pela negação da sua humanidade. Que eles, desde a primeira infância, tenham as suas dores ouvidas e acalentadas. Contudo, desejamos que seus choros sejam, prioritariamente, choros de

celebração, alegria, conquista, de partilha. Choro pelo reconhecimento da sua vida, do afeto, do amor e da sua humanidade.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Sejamos todas feministas**. Tradução Christian Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 26 abr. 2025.

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”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 26 abr. 2025.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CERQUEIRA, D.; BUENO. **Atlas da Violência 2021**. Brasília: FBSP, 2024.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, abr. 2013.

CONNELL, R. W. Políticas de masculinidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185- 206, 1995.

CONRADO, M.; RIBEIRO, A. A. M. Homem negro, negro homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 73-97, abr. 2017.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CUSTÓDIO, T. A. Per-vertido homem negro: reflexões sobre masculinidades negras a partir da categoria de sujeição. *In*: RESTIER, H. S; ROLF, M. S. (org.). **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019. p. 131-161.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HOOKS, B. **A vontade de mudar: homens, masculinidade e amor**. Tradução Ayodele e Ezequias Jagge. Rio de Janeiro: Coletivo Nuvem Negra, 2018.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Violência armada e racismo:** o papel da arma de fogo na desigualdade racial. São Paulo, 2022. Disponível em: [https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2022/11/Violencia\\_armada\\_e\\_racismo\\_edicao\\_2022.pdf](https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2022/11/Violencia_armada_e_racismo_edicao_2022.pdf). Acesso em 07. Mai. 2025.

HOOKS, B. **Olhares negros:** raça e representação. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019a.

NASCIMENTO, Y. J. E.; SILVA, L. M. Masculinidade negra, paternidade e afetividade na literatura infantil: o menino Nito, de Sônia Rosa. **Antares**, Caxias do Sul, v. 12, n. 26, p. 207-227, 2020.

NKOSI, F. D. O pênis sem falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidade e racismo *In*: BLAY, E. A. (org.). **Feminismo e masculinidades:** novos caminhos para enfrentar a violência contra mulher. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 75-104.

RIBEIRO, A. A. M.; FAUSTINO, D. M. Negro tema, negro vida, negro drama: estudos sobre masculinidades negras na diáspora. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 163-182, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, S. **O menino Nito:** então, homem chora ou não? Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

ROSA, Paola Ferreira. Homem negro chora. Folha de S. Paulo, São Paulo, 09.mar. 2025. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2025/03/homem-negro-chora.shtml>. Acesso em: 07. Mai. 2025.

SANTOS, H. **A busca de um caminho para o Brasil:** a trilha do ciclo vicioso. São Paulo: SENAC, 2003.

SILVA, T. R. **Criança e negra:** o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, T. R.; DIAS, A. A. A. educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. **EccoS**, São Paulo, n. 45, p. 117-136, jan./abr. 2018.

SOUZA, F. M. **Revirando malas:** entre histórias de bonecas e de crianças. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

ZANELLO, V. Masculinidades, cumplicidade e misoginia na “Casa dos homens”: um estudo sobre os grupos de whatsapp masculinos no Brasil. In: FERREIRA, L. (org.). **Gênero em perspectiva**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 79-102.



# **CAPÍTULO 13**

## **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PERNAMBUCO.**

---

Adriano de Freitas Alves<sup>37</sup>

Aline Daiane Nunes Mascarenhas<sup>2</sup>

Paulo André Cavalcanti de Albuquerque Nunes<sup>3</sup>

### **1. INTRODUÇÃO**

O presente artigo desenvolve uma reflexão a partir da formação continuada em um Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos, voltado a professores e professoras da rede municipal e estadual, coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE, em parceria com a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, mediante apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ SECADI, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O curso teve como objetivo promover uma cultura de Direitos Humanos nas escolas por meio da formação continuada de educadores/as, coordenadores/as pedagógico e gestores da rede básica de educação, contribuindo para concretizar ações previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003; 2006) e das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012).

---

37 Professora Adjunta da UNEB e docente do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da UFPE. E-mail: [aline\\_mascarenahs@hotmail.com](mailto:aline_mascarenahs@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0661893163690196> <https://orcid.org/0000-0002-7372-5411>

2 Doutorando em Direito pelo PPGD/UNICAP; Mestre em Direitos Humanos pelo PPGDH/ UFPE; e-mail: [adriano.alves@ufpe.br](mailto:adriano.alves@ufpe.br); <http://lattes.cnpq.br/0856067396268316>; <https://orcid.org/0000-0001-6018-2545>.

3 Doutorando em Direito pelo PPGD/UNICAP; Mestre em Direitos Humanos pelo PPGDH/ UFPE. E-mail: [pauloandrecavalcanti@gmail.com](mailto:pauloandrecavalcanti@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0001-7203-0397>

A parceria entre a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão), UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) e o PPGDH (Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos) da UFPE foram instrumentos e ferramentas essenciais para o alcance de um público de profissionais envolvidos com a educação em seus municípios, desde a gestão à secretaria.

A SECADI (2025) é uma Secretaria do Ministério da Educação (MEC) responsável por implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais (2025).

A universidade se constitui a partir de três pilares que sustentam o seu papel social: o ensino, a pesquisa e a extensão. Ancorada no compromisso social, a UFPE protagonizou um importante papel ao garantir o processo de formação continuada de professores/as no estado de Pernambuco, através do PPGDH e do CAA, além de ter a maioria das disciplinas do curso lecionada por seu corpo docente, bem como o certificado de conclusão do curso emitido pela Pró-Reitoria de Extensão da UFPE.

A formação de professores se constitui na atualidade um importante território para o avanço e a consolidação de práticas efetivas na Educação em Direitos Humanos no contexto educacional, tanto no Brasil como em alhures. No campo das políticas de formação de professores, no Brasil, são bem recentes as preocupações — pelo menos em termos de documentos oficiais — da perspectiva de Educação em Direitos Humanos no âmbito formativo da docência, tanto na Educação Básica como na Educação Superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) estabelecem no Art. 8º que: a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Diante desse cenário, o presente artigo tem a intenção de analisar os aspectos formativos no campo do currículo do curso de aperfeiçoamento de EDH.

O processo de formação continuada propiciou bases sólidas sobre os direitos humanos, materializando um processo de práxis, a partir de uma educação baseada nos valores da cidadania, da democracia e do respeito à diversidade. O Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos, os/as professores/as tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre a legislação e os tratados internacionais que tratam dos Direitos Humanos, bem como de discutir casos práticos e desenvolver planos de ação para promover a cultura dos direitos humanos dentro e fora da sala de aula.

Ao final do curso observamos que o Curso de Aperfeiçoamento em Direitos Humanos se concretizou como essencial para a formação de professores mais conscientes, críticos e engajados na promoção dos direitos humanos em suas práticas educativas, consolidando em seus planejamentos de aula a dimensão do respeito, da dignidade humana, da pluralidade e do aspecto democrático.

A posteriori, traremos de maneira ampla e detalhada o que ocorreu no curso, especificamente no polo Recife, em relação aos conhecimentos no campo da EDH no período de 6 (seis) meses de atividades, realizadas no segundo semestre do ano de 2024, por um seleto grupo de professores, auxiliados pela equipe de coordenação e pelos tutores, tratando de temas diversos, com atividades enriquecedoras, que contribuíram com a formação e constante aperfeiçoamento do grupo de cursistas, formado por professores da rede pública estadual e municipal, gestores e técnicos.

## **2. O Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos no Polo Recife (PE)**

Neste capítulo apresentaremos um compilado do Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos, incluindo público alvo, carga horária, equipe, objetivos, atividades de abertura e

encerramento, bem como os 7 (sete) módulos que o compuseram, com recorte específico para as atividades realizadas no polo Recife (PE), visto que também foram realizadas atividades, com programação diversa nos polos Nazaré da Mata (PE) e Caruaru (PE).

O curso teve como público alvo profissionais da educação básica: professores e gestores das redes municipal (Recife) e estadual (Pernambuco). Os objetivos específicos foram: 1. incentivar a promoção do ensino com o conhecimento e a prática dos direitos humanos; 2. colaborar no desenvolvimento de valores e no fortalecimento de atitudes e posicionamentos que respeitem os direitos humanos.

Para tanto, contou com a coordenação do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da UFPE, o apoio da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH), do Campus Agreste da UFPE (CAA) e da UPE (Universidade de Pernambuco), contou com o financiamento da SECADI/MEC. A estrutura do curso contou com equipe formada por coordenação e tutoria, na coordenação dos polos, participaram as docentes Ana Maria de Barros (UFPE), Aline Daiane Nunes Mascarenhas (UNEB/UFPE) e Adelaide Alves Dias (UPE), como tutores, os egressos do PPGDH/UFPE Adriano de Freitas Alves e Paulo André Cavalcanti de Albuquerque Nunes e as discentes do PPGDH, Maria Clara Belarmino, Priscila Ribeiro Soares e Mariana Pacheco Rodrigues Almeida Canel.

A carga horária total do curso foi de 180 horas, composta por atividades semipresenciais com os professores convidados, auxiliados pela equipe de tutoria, utilizando como espaços físicos o auditório térreo do CFCH (Centro de Filosofia e Ciências Humanas) da UFPE, para as atividades de abertura e encerramento, localizado no Campus Recife, no bairro da Várzea, na cidade do Recife. As aulas presenciais foram realizadas no Hotel Jangadeiro, localizado no bairro de Boa Viagem, na mesma cidade; e para as atividades online, utilizou-se a plataforma Meet, da empresa Google.

### **2.2.1 Atividade inaugural**

Em 23 de agosto de 2024 foi iniciado o *Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos*, contando com a palestra *A contribuição da Educação em Direitos Humanos no fortalecimento da democracia* da Professora Doutora Aida Monteiro (UFPE/FUNDAJ), presidente da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e referência no tema. Antes da palestra se formou uma mesa com autoridades e representantes dos apoiadores e realizadores, que fizeram breve fala sobre o curso, em seguida a mesa foi desfeita para início da explanação.

A palestrante relembrou diversos momentos da história recente do Brasil e os correlacionou a importância da educação em direitos humanos enquanto ferramenta garantidora do estado democrático de direito, demonstrando para os matriculados no curso a importância da educação e do/a professor/a em momentos de disputa entre as forças democráticas e o autoritarismo, que por vezes emerge na sociedade.

### **2.2.2 Primeira disciplina**

No dia 30 de agosto de 2024 foi iniciada a primeira disciplina do curso, lecionada pelo professor doutor Manoel Severino Moraes de Almeida (UNICAP), através da plataforma digital Meet, da Google. O professor explorou o tema *Direitos Humanos: concepções e históricos* trazendo para o centro da disciplina as diferentes épocas e visões que atravessam os Direitos Humanos, desde o cilindro de Ciro até os direitos difusos. Não se limitou a apenas ao monólogo, mas criou um rico espaço de escuta ativa ao proporcionar que os cursistas utilizassem da palavra em diversos momentos das aulas, proporcionando um ambiente de circulação de ideias, visto que os cursistas são professores ou gestores, cada um trouxe ali suas especificidades ao redor do tema.

A disciplina propiciou o conhecimento sobre os Direitos Humanos como um espaço de luta, focando em uma perspectiva crítica ancorada na premissa da garantia à dignidade humana, reconhecendo

que historicamente a luta pelos direitos é um território que para se efetivar na garantia necessita de uma ampla participação social realizada por um coletivo consciente e com apreço a cidadania e democracia.

### **2.2.3 Segunda disciplina**

Entre os dias 12 e 13 de setembro de 2024 a professora doutora Maria José de Matos Luna (UFPE) lecionou presencialmente, no Hotel Jangadeiro, a segunda disciplina do curso, intitulada *Educação em Direitos Humanos: Conceituação, História e Política Pública*. Contando majoritariamente com explicações, debates sob o tema central, no qual os alunos utilizaram da palavra para manifestar suas opiniões em diversos momentos.

Ocorreram também atividades no qual a turma foi dividida em pequenos grupos temáticos para realização de atividades estimulantes com foco na criação de projetos piloto que pudessem ser implementados em seus respectivos ambientes escolares. Além disso, os cursistas utilizaram a experiência da Professora com desenvolvimento de políticas públicas e cultura de paz, para realizarem consultas quanto aos problemas mais complexos enfrentados em suas escolas e quais seriam os caminhos e possibilidades para a resolução das diversas situações e possibilidades de conflitos entre alunos, professores e gestores etc.

A disciplina favoreceu a compreensão de que a EDH é um campo de natureza prático, implicada com os Direitos Humanos a partir de uma abordagem multidimensional que atua na esfera cognitiva, social, política e cultural das pessoas em nome de um projeto coletivo com vistas a construção de uma sociedade democrática, plural, humanizadora que respeita e protege os direitos humanos.

### 2.2.4 Terceira disciplina

O professor doutor José Marcos da Silva (UFPE) lecionou a 3ª disciplina entre os dias 26 e 27 de setembro de 2024, presencialmente, no Hotel Jangadeiro, com o título *Direitos Humanos e Diversidade na escola: gênero, raça e classe*. Inicialmente, o professor apresentou o tema, com seu arcabouço teórico e conceitual e em seguida pediu que os cursistas se dividissem em grupos em salas isoladas e desenvolvessem planos de ação utilizando o tema da disciplina.

No dia seguinte, o professor iniciou abordando o conteúdo programático, se aprofundando nas questões de gênero, sexualidade e diversidade. Em outro momento, os cursistas apresentaram seminários sobre temas que versavam sobre: 1. Educação para os Direitos Humanos e a Sexualidade Humana; 2. Educação Intercultural para as pessoas privadas de liberdade; 3. Escola, diversidade e direitos humanos; 4. Educação Antirracista. Ao longo dos dois dias o professor, através de sua didática apurada, enquanto referência no ensino em Direitos Humanos, fez com que a turma se empenhasse bastante na elaboração dos seminários, mesmo com um tempo limitado.

As reflexões desenvolvidas na presente disciplina propiciaram a dimensão de um conhecimento interseccional com a discussão de classe, raça e gênero, atravessada pelo campo dos Direitos Humanos, produzindo um diálogo com os professores/as em relação aos problemas enfrentados em sua prática pedagógica, quando atravessadas por casos de discriminação e preconceito.

### 2.2.5 Quarta disciplina

Nos dias 10 e 11 de outubro de 2024, a mestra Dianne Kéthully Delfino da Silva (UNINASSAU), trouxe o tema *Escola: proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes* para a quarta disciplina do curso de aperfeiçoamento. A professora trouxe sua experiência com educação infantil para despertar os cursistas no primeiro momento de

aula, colocando-os para cantar e dançar, numa dinâmica lúdica de recolocar aqueles professores no papel de alunos de volta aos primeiros anos escolares. Na sequência, propôs um jogo interativo utilizando uma plataforma na qual se respondia às perguntas através do celular e os resultados eram apresentados no projetor para todos.

Após esse momento interativo, o tema da disciplina foi apresentado de uma forma mais pragmática, trazendo conexões entre a legislação de proteção às crianças e adolescentes, o contexto histórico de como esse sistema de proteção foi se desenvolvendo ao longo do tempo e por fim o panorama atual, com todos os desafios emergentes. No dia seguinte, foram propostas atividades em grupos menores para desenvolvimento de ideias e projetos, com a consequente reunião dos grupos para apresentação dos temas em auditório diante da professora e dos demais cursistas.

O conteúdo abordado trouxe de maneira central a defesa e a garantia dos direitos às crianças e adolescentes, em especial, a um contexto ainda perverso que atravessa esse público, o qual ainda é alvo de violação em contexto familiar, social e às vezes na escola.

### **2.2.6 Quinta disciplina**

A quinta disciplina do curso de aperfeiçoamento ocorreu presencialmente, entre os dias 24 e 25 de outubro de 2024, no Hotel Jangadeiro e foi lecionada pela professora doutora Catarina Carneiro Gonçalves (UFPE), abordando o tema *Escola, Violência, Mediação de Conflitos e Paz*. A disciplina iniciou com a professora realizando a leitura integral do livro *As mais belas coisas do mundo*, do escritor português Valter Hugo Mãe seguida por perguntas retóricas, questionamentos utilizados para gerar conexão e envolvimento dos cursistas com a nova disciplina.

Após essa introdução a professora, especialista em combate ao bullying em ambiente escolar, trouxe um momento expositivo com conceitos do tema da disciplina, intercalando experiências e exemplos vivenciados em sua atuação. Um caso destacado foi a questão da



presença da patrulha escolar nas escolas, sempre que existe um ambiente muito conflituoso, como forma de coação e apontou que este não seria o modo adequado de resolução do conflito, visto que em sua opinião a atuação policial não deve se misturar ao ambiente escolar. No período da tarde, a professora apresentou dados sobre violência nas escolas e exibiu o documentário *Se Essa Escola Fosse Minha*, que trata da adaptação e dificuldades das pessoas trans no ambiente escolar (YOUTUBE, 2025).

No dia seguinte, a professora deu continuidade a sua temática e também analisou problemas trazidos pelos cursistas em seus ambientes escolares e fez observações pontuais sobre qual seria a melhor forma de atuar em benefício da escola e dos alunos. Visto que, na atualidade, a escola vai muito além do papel de educar, sendo responsável por alimentar o aluno de forma saudável, cuidar da saúde física e mental do aluno, aconselhar o aluno, e por vezes as famílias transferem suas responsabilidades para o ambiente escolar e para os professores. Fatos esses que acabam por sobrecarregar os profissionais da educação gerando problemas como estresse, depressão, ansiedade e até *burnout*. Assim, foi encerrado o último dia de atividades da disciplina.

### **2.2.7 Sexta disciplina**

Entre os dias 7 e 8 de novembro de 2024, foi lecionada a sexta disciplina, de maneira presencial, no Hotel Jangadeiro, pela professora doutora Ana Cláudia Rocha Cavalcanti (UFPE) em conjunto com a mestre Sulamita Bernardo de Albuquerque (PE), com o tema *Projeto de Ação Educacional em Educação em Direitos Humanos*. Ana Cláudia é uma referência no tocante a políticas públicas e tem uma parceria e grande afinidade com os condutores dos equipamentos públicos Compaz (Centro Comunitário da Paz), que estão localizados no Recife (PE), já a Professora Sulamita tem como foco de suas pesquisas o protagonismo juvenil e o papel social das escolas públicas como agentes da EDH.

Nessa combinação de conhecimentos as professoras apresentaram inicialmente a proposta da disciplina e intercalaram momentos de realização de atividades práticas, especificamente a elaboração de planos de ação, com o foco em políticas públicas e no papel social da escola juntamente com conteúdo programático para que os cursistas compreendessem os conceitos norteadores das atividades. Os planos de ação desenvolvidos pelos alunos poderão integrar um produto gerado a partir do Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos, desde que cumpram os requisitos específicos do edital de publicação.

Essa disciplina se consagrou como um marco nesse curso, pois propiciou um espaço prático aos docentes, pois propiciou a realização de um Plano de Intervenção com sequência didática, problematizada a partir de uma problemática anunciada pelos professores em seu contexto profissional.

### **2.2.8 Sétima disciplina**

A sétima disciplina foi realizada entre os dias 5 e 7 de dezembro de 2024, de maneira remota, através da plataforma Meet, da Google, pela professora doutora Maria de Nazaré Tavares Zenaide (ESPEP) com o título *Material Didático da Educação em Direitos Humanos - Plano de Ação Educacional em Direitos Humanos*, a disciplina teve como foco o desenvolvimento e a análise de materiais didáticos voltados à promoção da Educação em Direitos Humanos (EDH), apesar das aulas terem utilizado recursos digitais de videoconferência, a professora conseguiu promover um ambiente interativo e participativo de trocar múltiplas.

O conteúdo da disciplina esteve centrado na elaboração de um Plano de Ação Educacional em Direitos Humanos, desafiando os cursistas a refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas e a produzirem materiais respeitando a diversidade, estimulando a cidadania e promovendo a cultura de paz. Durante as aulas, foram exploradas também metodologias ativas, princípios da EDH e

estratégias para a produção de recursos didáticos acessíveis, inclusivos e contextualizados com a realidade social. Ao final da disciplina, cada participante foi incentivado a apresentar uma proposta concreta de intervenção educativa em Direitos Humanos, adequada ao seu contexto profissional ou comunitário.

### **2.2.9 Atividade de encerramento**

Na manhã do dia 13 de dezembro de 2024 foi realizada a atividade de encerramento do curso, no auditório do CFCH/UFPE, inicialmente foram projetados os banners e apresentados os planos de ação desenvolvidos por cada grupo de cursistas. Em seguida, ocorreu a apresentação cultural do Coral da FUNDAJ (2025), o grupo trouxe um repertório do cancioneiro popular nordestino unido às canções natalinas, colocando cursistas, professores e convidados em uma roda de ciranda, momento muito emblemático.

Após o momento cultural, se formou uma mesa de encerramento com autoridades e representantes dos apoiadores e realizadores, que fizeram breve fala sobre o encerramento do curso, em seguida a mesa foi desfeita para início da apresentação.

A professora doutora Maria de Nazaré Tavares Zenaide iniciou a palestra intitulada *Democracia e EDH no Brasil: resistência, conquista e desafios* e trouxe uma explanação lastreada por vasto conteúdo visual e um detalhado relato temporal do processo de organização que levou a formação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e como essa entidade vem atuando ao longo do tempo seja na resistência, como ocorreu na ditadura militar, nos períodos de conquista, com a redemocratização e quais são os desafios futuros da educação em direitos humanos, encerrando o curso de aperfeiçoamento com uma mensagem desafiadora e estimulante aos participantes.

Ao longo desse processo, podemos perceber que a Educação em Direitos Humanos, embora se constitua como uma política pública expressa na DNDH (2012), no Brasil, ainda precisa avançar de tal

maneira que seja uma garantia na formação inicial e continuada como uma proposta central e não pontual a partir de ações isoladas. A formação inicial e continuada dos professores se constitui como um importante processo para a garantir práticas pedagógicas centrada na Educação em Direitos Humanos, por isso, os cursos de formação inicial de professores têm a urgente tarefa de readequação curricular dos cursos das licenciaturas, tomando como princípio os processos formativos que se articulem com a educação em direitos humanos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desse tópico um compilado dos elementos curriculares e formativos que compuseram o Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos, com o recorte territorial do polo Recife (PE). No período de agosto e dezembro de 2024 observamos que os saberes circularam em torno da EDH, com uma proposta com diferentes estratégias, utilizando tanto o formato à distância quanto presencial, contando para isso com um corpo de profissionais diverso e qualificado, e com um público multidisciplinar, que vivencia o tema no chão da escola, seja enquanto professores da educação básica, como gestores ou técnicos.

Nota-se com isso a importância do aperfeiçoamento constante para os profissionais da educação, pois as relações sociais e os fenômenos que impactam a sociedade são dinâmicos. Então se as pessoas que lidam com a educação, não reservarem parte de seu tempo para se atualizarem isso restará por criar um ambiente escolar anacrônico, defasado e descolado da realidade dos alunos e não é isso que se espera do ambiente educacional.

Desta feita, os gestores e secretários de educação dos municípios e dos estados devem buscar constantemente estimular um ambiente de atualização, mas que esse estímulo não seja esporádico, mas constante, pois assim são geradas mudanças que poderão impactar positivamente municípios, que irão reverberar nos estados e consequentemente no país.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CEP/CNE Nº 1, de 30 de maio de 2012.

**Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.**

Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

SECADI. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-diversidade-e-inclusao-secadi>. Acesso em: 28 abr 2025.

YOUTUBE. Se essa escola fosse minha. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=NHJMDuhruz8>. Acesso em 29 abr 2025.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Currículo do sistema currículo Lattes.** Disponível em:

<http://lattes.cnpq.br/4387707447158984>. Acesso em: 14 abr 2025.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; SILVA, Aida Maria Monteiro. Formação de professores e educação em direitos humanos: balanço de uma década (2007-2017). **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.10, n.03 (2023). p 79-89 Disponível

em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8506> Acesso em 10 nov 2023.

O presente livro é parte das ações do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE e do Programa de Pós graduação em Direito Humanos da UFPE que em parceria com a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos ofertou um Curso de Formação Continuada de "Educação em Direitos Humanos: afirmando, defendendo e promovendo a Educação em Direitos Humanos com os educadores de Pernambuco", o qual teve como um dos produtos finais a elaboração desta obra, a qual contou com a participação dos professores formadores do curso, dos tutores, da coordenação geral e de colaboradores convidados. O curso de formação continuada para professores/as foi financiado pela SECADI/MEC, sendo uma importante ação da Coordenação Geral de Direitos Humanos (CGDH), coordenada pelo professor Erasto Fortes Mendonça, com o objetivo de fomentar ações de EDH no país. As atividades de extensão e aperfeiçoamento tem como objetivo implementar uma cultura de EDH nas escolas. Nesse bojo, o presente livro tem como proposta contribuir com o fortalecimento da EDH no país, promovendo conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, provocando junto aos professores/as e toda a sociedade civil, uma consciência que permite aos atores sociais assumirem atitudes de luta e transformação, comprometendo-se com a práxis social e a dignidade humana. Esse material foi organizado pelas pesquisadoras Prof<sup>a</sup> Aline Daiane Mascarenhas (UNEB/UFPE), Prof<sup>a</sup> Dra. Ana Maria de Barros (UFPE) e a Prof<sup>a</sup> Adelaide Alves Dias (UPE), as quais possuem uma vasta experiência no campo dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos. Esperamos que essa obra possa colaborar com o desenvolvimento de ações nas escolas, contribuindo na organização de um planejamento pedagógico que desenvolva práticas de educação em direitos humanos.

Atenciosamente,  
As organizadoras.



ISBN: 978-65-83366-08-5



**Kattleya**  
EDITORA

